Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Diplomová práce

Tempo psychomotorického a psychosociálního vývoje v dětském věku

Pace of psychomotor and psychosocial development in childhood

Autor práce: Bc. Květa Trčková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Karel Balcar, CSc.

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Tempo psychomotorického a psychosociálního vývoje v dětském věku“ vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v přiložené bibliografii.

V Praze, 30.4. 2009

…….

Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce panu docentu PhDr. Karlu Balcarovi, CSc. za metodickou, pedagogickou i odbornou pomoc při tvorbě diplomové práce, za jeho vstřícnost, trpělivost i věcné připomínky a za jeho upřímný zájem a čas, který této práci věnoval. Mé poděkování patří také Oddělení vědy a výzkumu PVŠPS za pomoc při statistickém zpracování údajů a dále pak katedře psychologie FF UK za zapůjčení souboru vyšetřovacích pomůcek a českého překladu Gesellovy vývojové šály.

Obsah

	Úvod	6
1	Teoretická část	8
1.1	Psychologie dětského vývoje a batolecího věku	8
1.1.1	Vymezení pojmů	8
1.1.2	Obecné zákonitosti lidského vývoje	9
1.1.3	Batolecí období	10
1.1.4	Motorický vývoj	11
1.1.5	Vývoj poznávacích procesů	16
1.1.5.1	Čití a vnímání	16
1.1.5.2	Pozornost	17
1.1.5.3	Paměť	17
1.1.5.4	Představivost	19
1.1.5.5	Myšlení	20
1.1.5.6	Řeč	22
1.1.6	Vývoj dětské osobnosti	29
1.1.7	Sociální a emoční vývoj	33
1.1.7.1	Sociální vývoj	33
1.1.7.2	Emoční vývoj	39
1.1.7.3	Počátky morálního vývoje	40
1.1.7.4	Hra	41
1.1.8	Sociální prostředí vývoje dítěte	44
1.2	Psychologická diagnostika vývojové úrovně v raném dětství	46
1.2.1	Obecný postup při vyšetřování malého dítěte	47
1.2.2	Charakteristika jednotlivých vývojových škál	47
1.2.2.1	Gesellova vývojová škála	48
1.2.2.2	Škály N. Bayleyové	52
1.2.2.3	Bühlerové-Hetzerové Kleinkindertest	53
1.2.2.4	Mnichovská vývojová diagnostika	54
1.2.2.5	Griffithové škála	54

1.2.2.6	Denver Developmental Screening Test	54
1.3	Poznámky k teoretické části	56
2	Výzkumná část	58
2.1	Povaha, cíle a hypotézy provedeného šetření	58
2.2	Metoda šetření	61
2.2.1	Charakteristika výzkumného vzorku	62
2.2.2	Zaznamenávání a zpracování získaných informací	64
2.2.3	Diskuze k použité metodě	64
2.3	Výsledky šetření	69
2.3.1	Vztahy mezi proměnnými v rámci celého výzkumného souboru	70
2.3.2	Vztahy mezi podsoubory dětí ve výkonech v jednotlivých subškálách a vypočtených faktorech	73
2.3.3	Porovnání výsledků 4 skupin ze spojeného třídění dle prostředí a pohlaví	82
2.4	Interpretace výsledků	87
	Závěr	95
	Seznam použitých zdrojů	97
	Přílohy I,II	
	Souhrn v českém jazyce	
	Souhrn v anglickém jazyce	

Úvod

Motto: "Dítě přináší rodičům poznatky
a zkušenosti jinak nezískatelné."

Zdeněk Matějček (2004)

Je patrně rozumné, aby člověk psal práci o něčem, čemu rozumí nebo alespoň o něčem, k čemu má blízko. Vzhledem k tomu, že má diplomová práce je z oblasti vývojové psychologie a já nejsem dětský psycholog, pak volba takového tématu jednoznačně svědčí pro blízký osobní vztah. Můj syn, který zrovna zapadá do vývojové fáze staršího batolete, pro mě byl tak trochu inspirací. Kolikrát se přistihnu, jak fascinovaně ho sleduji, jak si hraje se stavebnicí, s autíčkem nebo jinou hračkou a říkám si, jak je úžasně šikovný a jak mu to pálí. Jistě je to z části proto, že jsem jeho matka (tedy jeho hrdá matka), ale děti mě fascinují obecně. Přijde mi, že na to, jak jsou na světě krátce a že sem přišly s ničím[1], toho umí hrozně moc. Obdivuji to, jak si postupně dokáží věci spojovat a jak vyvozují jednoduché závěry a soudy, jak jsou všímavé a jak se ve světě orientují zcela po svém. Svět očima dítěte je totiž jiný než ten náš. Pro nás obyčejné věci jsou pro malého človíčka záhadné, zajímavé a skrývají v sobě spousty dobrodružství. Vzpomínám si, jak jednou Zdeněk Matějček psal v jedné ze svých esejí (2004) o intelektuální radosti. O tom, jak úžasný okamžik se skrývá v tom, kdy dítě náhle objeví pravdu, kdy přijde na to, jak věc funguje. Tento zázrak si v sobě nese každé dítě a na jeho zjevení nemusí být nutně geniální, stačí jen vhodná míra podnětů a samozřejmě také někdo, kdo mu tuto radost z objevů a řešení úkolů v průběhu jeho vývoje vhodným způsobem zprostředkuje.

Vzhledem k rostoucím aktivitám svého syna mám možnost být v kontaktu s velkým množstvím maminek se stejně starými dětmi a všude se vždy řeší otázka, co už Mařenka (Pepíček, Jaruška.....) umí a v čem vyniká oproti ostatním

[1] Podle vývojověpsychologických poznatků se děti ve skutečnosti rodí s pozoruhodnou výbavou nejen smyslových a fyziologických, ale i sociálně interakčních a komunikačních dovedností.

dětem. Je to logické, neboť podstatným znakem každé lidské kultury je sklon své děti krášlit, zdobit a víceméně se jimi chlubit. Mě osobně otázky, kdo co umí, nechávají poněkud chladnou, neboť se domnívám, že za pár let se to stejně srovná a ve dvaceti už bude úplně jedno, jestli ona Maruška uměla ve dvou letech jezdit na tříkolce, zatímco Pepíček sice hezky mluvil, ale pořád čural do plenek. Každé dítě je totiž jiné a jinak jedinečné. A většinou (tedy myšleno za normálního vývoje) opravdu v něčem vyniká, v něčem je průměrné a v něčem i podprůměrné. Každý jedinec se vyvíjí individuálně. Otázka je, zda se v jednotlivých oblastech vývoje vyvíjí spíš rovnoměrně nebo je zde typická spíše nerovnoměrnost. Tedy pokud je v jedné oblasti vývoj rychlejší, vyvíjí se dítě rychleji i v ostatních oblastech, a nebo naopak je to na úkor oblasti jiné (např. motoriky)?

K zamyšlení nad tímto tématem mě přivedla i má praxe v dětském domově. Tam byla přijata 16měsíční holčička, která do té doby jen seděla či ležela v kočárku. Nikoliv však kvůli zdravotnímu omezení, ale kvůli omezenosti své maminky, která vlastnila stánek se zeleninou a potřebovala prodávat a ne podporovat svou zdravou dceru v normálním vývoji. Tato holčička svůj handicap po několika měsících úsilí jak svého, tak sestřiček z dětského domova, postupně snižovala a nyní ve třech letech je, co se týká motorických dovedností, už jen stupínek za svými vrstevníky. V oněch 16 měsících měla silně utlumenou hrubou motoriku, ale byla naopak velmi manuálně zručná. Manipulace s drobnými předměty byla takřka na mistrné úrovni. A tak se ptám, pokud se navzdory nevýhodným podmínkám začne zlepšovat jedna z oblastí vývoje, jak je tomu, pokud jsou podmínky pro rozvoj jednotlivých oblastí víceméně vyrovnané? Odpovědět na tuto otázku je cílem mé diplomové práce.

1 Teoretická část

1.1 Psychologie dětského vývoje a batolecího věku

1.1.1 Vymezení pojmů

Ráda bych na úvod teoretické části vysvětlila klíčové pojmy mé diplomové práce. Jsou jimi: *batole, vývojový kvocient, fyzický věk, mentální věk, vývojové škály, adaptivita, hrubá motorika, jemná motorika, řeč, sociální chování, psychomotorický vývoj a psychosociální vývoj.*

Pod pojmem *batole* se rozumí dítě ve věku jednoho až tří let. Za mladší batole je považováno dítě ve věku jeden až dva roky a za starší batole pak dítě ve věku dva až tři roky.

Vývojový kvocient je odhad celkového intelektového potenciálu (u starších dětí nahrazen inteligenčním kvocientem).

Pojem *fyzický věk* vyjadřuje chronologický (skutečný) věk dítěte.

Pojem *mentální věk* vyjadřuje celkovou vývojovou úroveň dítěte.

Vývojové škály jsou standardizované zkoušky, které slouží k posouzení celkové neuromotorické zralosti dítěte a orientačně k zjištění dílčích kognitivních schopností. Pro svou práci jsem zvolila Gesellovou vývojovou škálu. Položky této škály se dělí do pěti oblastí: adaptivita (adaptivní chování), hrubá motorika, jemná motorika ruky, řeč a sociální chování.

Adaptivita zahrnuje vývoj zrakového vnímání, reakci na podněty, schopnost koordinace oko - ruka, vnímání předmětných vztahů, počátky řešení jednoduchých problémových situací, vývoj kresby a konstruktivní hru.

Hrubá motorika je soubor základních pohybových dovedností.

Jemnou motorikou se rozumí pohyby ruky a manipulace s drobnými předměty.

Řeč zahrnuje všechny viditelné a slyšitelné formy komunikace od pouhého výrazu obličeje, přes gesta a mimiku, předřečovou vokalizaci až po slova a věty, ale i porozumění gestům a řeči druhých lidí.

Sociální chování dítěte vyjadřuje vývoj jeho sociálních a hygienických návyků, sociální reaktivitu a počátky vývoje sebepojetí.
Psychomotorický vývoj zahrnuje souhrn schopností v oblastech adaptivity, hrubé motoriky a jemné motoriky.
Psychosociální vývoj zahrnuje schopnosti z oblasti řeči a sociálního chování.

1.1.2 Obecné zákonitosti lidského vývoje

Vývoj jedince lze chápat jako zákonitý proces, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází. Vývoj každého jedince prochází řadou etap. Pravidelně se střídají období, ve kterých jednou převládá rozvoj tělesné hmoty, podruhé rozvoj funkcí, potřetí jejich integrace. Nové kvality vznikají ve vývoji skokem. O osudu získaných kvalit, o tom, zda budou trvalé, nebo zda budou v dalším vývoji zhodnoceny nebo znehodnoceny, o tom všem rozhoduje uplatnění kvalit zevního prostředí v interakci s vrozeným vývojovým programem dítěte. Vývoj jednotlivých systémů jedince probíhá nerovnoměrně, to znamená, že některé systémy (centrální nervový, lymfatický) prodělávají prudký vývoj v prvních letech života, jiné se plně rozvíjejí až v pubertě (pohlavní orgány). Ve vývoji jedince se uplatňuje zásada neopakovatelnosti jednotlivých etap. Lidský jedinec je v každé vývojové etapě sociální jednotkou. Vývoj probíhá nejen v interakci s prostředím věcným, ale také v interakci s prostředím sociálním. Pro uskutečnění vývojového programu jedince je potřebná přiměřenost obou prostředí (Provazník, 1998, Vágnerová, 2005).

Vývoj (na základě textů Vágnerové i jiných autorů) se tedy řídí těmito zákonitostmi:

a) vývojové změny nastávají v časové posloupnosti a jsou nevratné,
b) tempo vývoje v oblasti tělesné, psychické i sociální je nerovnoměrné,
c) vývoj provází narůstající diferencovanost duševních procesů,
d) průběh vývoje vykazuje pravidelné střídání vzestupných vývojových skoků proložených fázemi mírnějších vývojových změn,

e) každý vývojový stupeň je v dílčích aspektech i celku odlišný od předchozích i následujících nejen kvalitou změn, ale i jejich kvantitou,
f) počáteční rychlé tempo vývoje se postupně stále zvolňuje,
g) vývojové změny mají neopakovatelný a individuální ráz.

1.1.3 Batolecí období

Období batolete trvá od jednoho do tří let. Je obdobím výrazného motorického rozvoje spojovaného se samostatnou chůzí a s cílenou manipulací, dochází k osvojování mateřštiny a rozšiřování sociálních vztahů, k rozvoji dětské osobnosti a dítě se stává celkově samostatnějším. Změny nastávají ve všech oblastech vývoje a jsou jak kvalitativní, tak kvantitativní. A vzhledem k tomu, že všechny oblasti vývoje jsou navzájem provázané, tak změny nebo omezení v jedné oblasti se následně projeví také v ostatních.

V batolecím období se postupně zpomaluje tempo tělesného vývoje. Hmotnost vzrůstá asi o 5 kg (každý měsíc batole přibere zhruba 0,1 až 0,25 kg) a výška se mění asi o 20 cm. Prodlužují se dolní končetiny a mění se poměr hlavy a končetin. Prořeže se všech 20 mléčných zubů, nejpozději stoličky. Stále probíhá osifikace kostry a kosterní svalstvo je zpevňováno. Nervový systém dozrává, zdokonaluje se stavba mozku a to se promítá do všech aktivit dítěte. Pokračuje motorický vývoj a pohybové aktivity jsou stále různorodější. Rozvíjí se hra, která kulminuje v předškolním věku.

Samo sloveso „batolit se“ vyjadřuje neobratnou, kolébavou či nejistou chůzi. Vzhledem k prudkému rozvoji nejen motorických funkcí ale tento výraz vystihuje spíše batole v počátcích tohoto období, neboť tříleté batole se zdaleka nebatolí, ale čile běhá, skáče a hopsá. Proto se také tento věk dělí na mladší a starší období. Obdobím mladšího batolete se rozumí věk jednoho až dvou let a starším batoletem pak období dvou až tří let.

1.1.4 Motorický vývoj

Základním prvkem pohybu je tzv. motorická jednotka, kterou řídí jedna nervová buňka. Při překročení prahu dráždivosti se šíří vzruch axonem ke skupině svalových vláken, kde je vyvolán stah. Svalová vlákna tvoří svaly, které mohou pohyb provést. Pohyb je řízen z CNS a proto pohybová aktivita přímo souvisí s CNS a jeho prostřednictvím s duševním děním (Véle, 1997, Zemánková, 1996).

Z hlediska hodnocení vývoje jsou ve většině pramenů pod pojem „vývoj motoriky“ zahrnuty pouze dovednosti hrubé a jemné motoriky. Hrubá a jemná motorika jsou však pouze jedny z mnoha oblastí patřících k motorice, či psychomotorice (viz dále) jako takové.

Psychomotorika

Pojem „psychomotorika“ vyjadřuje úzkou spojitost a vzájemný vliv motoriky a psychiky. Zahrnuje pohyby, které jsou odrazem a vyjádřením psychiky člověka. Psychomotorika obsahuje několik dílčích oblastí: neuromotoriku, senzomotoriku, psychomotoriku v užším slova smyslu a sociomotoriku.

Neuromotorika představuje motorickou, výkonnou složku široce pojímané psychomotoriky. Na základě nervové činnosti se vyvíjí motorická odpověď na podněty z vnějšího prostředí a z organismu člověka. Neuromotorika zahrnuje oblasti jemné motoriky, hrubé motoriky, koordinace pohybu, tělesného schématu, rovnováhy a orientace v prostoru.

Senzomotorika představuje součinnost vnímání a pohybu; představuje motorickou akci nebo reakci jednotlivce na podněty zachycené zrakem, sluchem, hmatem, čichem, chutí a jinými receptory.

Psychomotorika zahrnuje vztahy mezi pohybem a psychickým děním.

Sociomotorika je motorickou odpovědí jednotlivce na podněty ze sociální sféry. Zahrnuje pohyb těla, tedy chování, v rodině nebo mezi vrstevníky. Sociomotorika je předpokladem i nástrojem sociální komunikace (Szabová, 2001, Blahutková, 2003).

Retence, eliminace a lokomoce

Motorický vývoj souvisí s potřebou aktivity, která je v batolecím věku uspokojována především pohybem. Podle Vágnerové (2005) jsou z psychologického hlediska významné dva druhy pohybu. Jednak retence (udržení něčeho, setrvání někde) a pak eliminace (pouštění, zahazování, opouštění něčeho). Retence i eliminace má obecnější smysl. Na počátku batolecího věku je jich dosahováno spíše svalovou aktivitou než symbolicky (ve fantazii nebo verbálně).

Rozvoj motoriky zahrnuje všechny svalové skupiny, především kosterní svalstvo a svěrače. Důležitým vývojovým mezníkem, lokalizovaným do batolecího věku, je schopnost ovládat vyměšování. Dítě se naučí udržovat čistotu teprve tehdy, když je schopné ovládat obě funkce svěračů, tj. retenci i eliminaci. Pokud se této dovednosti učí v době, kdy je již přiměřeně zralé, tak mu - stejně jako jiná svalová aktivita - přináší uspokojení (Vágnerová, 2005).

V současné době tzv. kočárkových závodů (jak je vtipně zmínil ve svých Psychologických esejích Zdeněk Matějček, 2004), tedy v době, kdy se jedna maminka předhání s tou druhou, co její batole již dovede, stále se předmětem tohoto „závodění“ stává právě trénink na nočník.

Jisté je, že již u starších kojenců lze vypracovat cílevědomým postupem podmíněný reflex vyprázdnění po vysazení na nočník. Ale opravdu aktivní ovládání je možné teprve tehdy, když k tomu dítě nervově a psychicky dozrálo, začíná si uvědomovat potřebu močení a je schopno aktivně ji slovy sdělovat a vůlí kontrolovat svěrače. Dosažení skutečné volní kontroly přitom podle výsledků empirických studií nijak nesouvisí s dobou počátku nácviku a při časnějším zahájení prostě učení trvá déle (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jak připomíná Vágnerová (2005), má lokomoce (pohyb v prostoru) i svůj sociální význam. Je pojímána jako symbol úspěšného vývoje, jako jasný důkaz přechodu na vyšší úroveň. Tento signální význam samostatného pohybu může být však leckdy zavádějící, protože vývoj nemusí být rovnoměrný. Dítě, které umí samo chodit, je považováno za celkově zralejší, je mu přisuzována obecně vyšší úroveň vývoje než dítěti, které se ještě samostatně nepohybuje.

Motorický vývoj v mladším batolecím období

Hrubá motorika

V tomto období se dítě zdokonaluje v chůzi. Průměrná zdravá populace je schopna samostatného pohybu bez opory mezi dvanáctým a čtrnáctým měsícem. Nejzazší termín pro zvládnutí samostatné bipedální lokomoce je u zdravého dítěte osmnáctý měsíc.

Po dosažení vertikalizace začíná batole obcházet kolem opory (nejčastěji nábytku) úkroky, poté s držením za obě ruce, tzv. kvadrupedální lokomoce ve vertikále. Po získání dostatečné stability ve frontální rovině zkouší chodit přímo s držením za jednu ruku (cca 11. - 13. měsíc), tzv. tripedální lokomoce. Poté se objevují první samostatné kroky (cca 12. - 15. měsíc). Jedná se o tzv. primitivní nezralou chůzi, kdy horní končetiny mají balanční funkci, jsou v abdukci a ve flexi, pánev je v ose těla, nedochází ke švihu dolní končetiny při nakročení, pouze k flexi v kyčelním a kolenním kloubu, špičky chodidel lehce směřují k sobě a dítě našlapuje na plná chodidla. Postupně dochází při chůzi k zužování báze (nohy batole klade blíž k sobě), kroky jsou zpočátku krátké, kratší než je délka chodidla, proto se tato chůze jeví batolivě. Postupně se objevuje odvíjení chodidla při došlapu na patu, kroky se stávají pravidelnější v délce i rytmu, nedochází k nadměrnému zvedání kolen (Havlíčková, 1998, Tesnerová, 2007).

Od patnáctého měsíce je již chůze jistější, batole padá zřídka a dovede utíkat, i když většinou strnule a o široké bázi. Horní končetiny postupně ztrácejí balanční funkci, klesají volně podél těla a zhruba od patnáctého měsíce začíná být také patrný jejich lehký zkřížený souhyb vzhledem k pohybujícím se dolním končetinám. Zkracuje se fáze dvojí opory, až je dosaženo stejné doby trvání obou fází. Dítě je schopno vybalancovat i drobné nerovnosti terénu. Při rychlé chůzi dochází k dalšímu zkracování fáze dvojí opory, až koncem druhého roku nastává další kvalitativní změna - objevuje se letová fáze - poskoky. Během druhého roku života zvládne dítě dřep na plných chodidlech s těžištěm na patách a zevním okraji nohy (Havlíčková, 1998, Langmeier, Krejčířová, 2006, Tesnerová, 2007).

Jemná motorika

Ve druhém roce vzrůstá zrakově pohybová souhra, zlepšují se pohyby rukou a prstů při uchopování, pouštění a manipulování. Upustit předmět záměrně a přesně je obtížný úkol, vyžaduje složitou souhru senzoneuromuskulárních funkcí. Pokroky v manipulaci jsou těsně spojeny s dalším zjemňováním vnímání dítěte - je stále lépe schopné rozlišovat i statické tvary (kolem dvou let je např. schopné přiřadit základní geometrické tvary k příslušným otvorům). Zatímco na začátku batolecího období dítě zachází s tužkou stejně jako s ostatními předměty (mává a tluče s ní o stůl), může se o něco později již spontánně pokoušet o první tahy na papíře (Langmeier, Krejčířová, 2006, Plevová, 2006).

Motorický vývoj ve starším batolecím období

Hrubá motorika

Průměrná doba spontánní motoriky zabírá batoleti asi 60 % času, tzn. když dítě nespí, tak je prakticky stále v pohybu. Chůze se stále zdokonaluje. Souhyby horních končetin jsou již koordinované. S postupným zlepšováním stability batole zvládá nejprve chůzi do schodů, poté se schodů, zpočátku pouze s přidržením a bez střídání dolních končetin. Pravidelně střídá dolní končetiny až kolem třetího roku - obdobně to jde i se schodů. Kolem dvou let již batole umí také poskočit snožmo na místě a skáče rádo z malé výšky (poslední schod, obrubník), ale pravý skok (s překonáním určité vzdálenosti) se mu podaří až o rok později. Před třetím rokem obvykle zvládne rovněž dovednost jízdy na tříkolce (Havlíčková, 1998, Langmeier, Krejčířová, 2006, Tesnerová, 2007).

Z funkčního a morfologického hlediska dítě dozrává ke zvládnutí letové fáze. Ta zahrnuje dokonalé rychlé vybalancování stoje na jedné dolní končetině s dostatečnou dynamickou silou svalstva nohou pro odraz a švihovou fázi běhu. Tuto další kvalitativní změnu lokomoce, běh, zvládají chlapci průměrně mezi dvěma a půl a třemi roky, děvčata kolem třetího roku. Obecně lze říci, že zvládnutím běhu končí batolecí věk a začíná věk předškolní (Havlíčková, 1998).

Postupné zvládání motorických dovedností a schopnost domluvit se řečí (byť primitivně) umožňuje pokroky v sociální oblasti. Během druhého roku se většina dětí učí aktivnímu udržování tělesné čistoty a koncem batolecího období se u většiny z nich dostává potřeba vyprazdňování pod psychickou kontrolu.

Jemná motorika

Kolem dvou let dokáže batole řadit kostky napodobivě jak svisle, tak i vodorovně; tříleté batole napodobí na výzvu i složitější konstrukce (např. předvedený „most“ ze tří kostek). Tříleté dítě již také zvládne složitý akt navlékání korálků na provázek, jsou-li jejich rozměry přiměřené.

Další pokroky se týkají vývoje kresby. Zatímco se osmnáctiměsíční batole snažilo o napodobení čáry provedené dospělým (zatím bez ohledu na směr), tak ve dvou letech je již zřejmé i úsilí o zachování vertikálního směru čáry nebo o přibližné napodobení kruhových pohybů. Na konci batolecího období je dítě schopno napodobit kruh pouze podle předlohy, popřípadě (nepřesný) křížek, pokud je mu výrazným způsobem předveden. Během třetího roku života se dítě naučí také některým prvkům oblékání a svlékání - natahuje si botičky, rozepíná knoflíky apod. V téže době se také zdokonalí v samostatném stolování - nepřevrací už lžičku a nebryndá tolik jako dříve (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.1.5 Vývoj poznávacích procesů

V batolecím období dochází k obzvlášť velkému nárůstu výkonnosti všech poznávacích funkcí. Batolata si již bezděčně neosvojují jen to, co aktuálně vnímají, ale začínají předvídat i to, co je třeba udělat k dosažení žádoucího efektu. Rozvoj poznávacích procesů se projevuje změnou přístupu ke světu, lepší orientací v něm a změnou v jeho chápání.

1.1.5.1 Čití a vnímání

Význam pro vnímání a poznávání okolního světa má opět předně zrak a sluch, pak i ostatní smysly. Neustále se prohlubuje vnímání základních smyslových kvalit jako je tvar (dosud důležitější než barva - až do pěti let věku), barva, velikost, zvuk, pach. Ve druhém roce se rozlišování tvaru zdokonaluje a dítě rozpozná základní geometrické obrazce (koule, kostka, válec). Rozvoj zrakového vnímání se prohlubuje také při pozorování se v zrcadle. Dítě se pozná podle vlastních pohybů a pojmenovává se. Pro sluchové vnímání je typické spojení vnímání zvuků s pohybem, kde vzniká smysl batolete pro rytmus. Dítě neustále upřednostňuje kontakt dotekový (vše si musí osahat). Proces vnímání je úzce spjat s praktickou činností (Plevová, 2006).

Rozšířením možnosti samostatné lokomoce se zvětšuje nejen prostor, který má batole v dosahu pro získávání zkušeností, ale dochází také k přesnějšímu chápání původně jen beztvarého zážitku rozlehlosti prostoru. Prostor však zůstává organizován jen vůči „já“ („ode mne“ nahoře - dole, vpředu - vzadu). Určování prostoru proměnlivým výchozím bodem je dítěti ještě nedostupné. Porozumění pojmům blízko - daleko je také ještě nepřesné. Vědomí konstantní velikosti předmětu, navzdory perspektivnímu zmenšení, je teprve ve vývoji, perspektivu si batole dosud neuvědomuje. Batolata však již začínají rozlišovat větší od menšího, takže zasouvání většího předmětu do menšího otvoru je stále méně časté. Časové vztahy jsou pro batole příliš nenázorné a proměnlivé. Batole je zaměřeno téměř výhradně k přítomnosti a nejbližší budoucnosti. Existuje pro ně především tady

a teď (tzv. dětský prezentismus). Vnímání batolat má pouze názorný a konkrétní ráz. Vjemy jsou ještě převážně schematické a obsahově chudé. Při popisu obrázku se omezují pouze na výčet předmětů bez chápání vztahů. Jejich zvyšující se zvědavost se však projevuje ve frekvenci a charakteru otázek. U mladších batolat převažuje otázka „Co je to?“, kdežto později přibývají otázky „Kdo je to?“, „Kde je to?“ (Čačka, 2000).

1.1.5.2 Pozornost

Pozornost má mimovolní charakter, je vyvolávána vlastnostmi podnětů bez záměru a bez úsilí. Mezi dětmi jsou v koncentraci pozornosti patrny rozdíly. Doba souvislého bdění se postupně prodlužuje (ve dvou letech zhruba na pět až šest hodin), po celé toto období se batole ale z důvodu regenerace nervového systému ještě neobejde bez denního spánku. Celkem potřebuje spát dvanáct až třináct hodin denně (Čačka, 2000, Plevová, 2006).

Délka soustředění při hře se rychle zvyšuje. V batolecím věku ale jednorázově nedosahuje (i u tak rozmanité činnosti jako je hra) ani půl hodiny. Délku pozornosti postupně neovlivňuje jen vnější poutavost materiálu, ale stále více i vnitřní záměr dítěte. Přes určité náznaky úmyslné pozornosti však převládá bezděčnost a těkavost. Pozornost je tedy dosud labilní a unavitelná. Čačka (2000) také uvádí Rubinštejnovo shrnutí údajů o vztahu věku a průměrné délky hry:

0-1 rok	15,5 minuty
1-2 roky	21 minut
2-3 roky	27 minut
5-6 roků	96 minut

1.1.5.3 Paměť

V paměti narůstá délka a rozsah podrženého obsahu, avšak stále ještě převládá bezděčné a mechanické vštěpování i vybavování. Čačka (2000) uvádí (dle Sternových výsledků), že dítě ve dvou letech znovupoznává blízké lidi

a známé předměty do uplynutí osmi týdnů, ve třech letech pak již i po sedmi měsících. Dále říká, že schopnost samostatné reprodukce má na počátku batolecího věku latenci jen několik dní, na jeho konci pak již i několik týdnů. Vzpomínky na toto období jsou jen vzácné a kusé a týkají se pouze silně afektivních událostí.

Plevová (2006) doplňuje charakteristické znaky paměti v batolecím věku:

a) mimovolnost či neúmyslnost - zapamatování se uskutečňuje bez vědomé aktivity, bez vlastního přičinění, paměťové procesy nejsou spojeny s vůlí.
b) citovost - dítě si uchová v paměti takové zážitky, které mají pro ně nějaký citový náboj. Pozitivní (co se mi líbí) nebo negativní (strach, bolest).
c) konkrétnost - dítě má schopnost vybavit si představy a obrazy konkrétních zážitků, to znamená toho, co samo zažilo.

Paměť je v současnosti chápána jako tzv. modulární systém. Každý mozkový modul slouží odlišné funkci a má odlišnou anatomickou vazbu. Činnost modulů je do značné míry nezávislá.

Složky paměti v batolecím období popisuje Vágnerová (2005) takto:

Pracovní paměť je synonymem krátkodobé paměti. Zahrnuje informace o aktuální situaci, které se z ní, pokud se nedostanou do centra pozornosti, ztrácejí během 15-30 vteřin. Rozvoj pracovní paměti se neprojevuje změnou v oblasti její absolutní kapacity, ale spíš zlepšením efektivity jejího fungování a zpracováním většího množství informací. Mechanismem, který to umožňuje, je automatizace.

Implicitní paměť, která uchovává různé dovednosti, potvrzuje oddálená nápodoba, která se objevuje již na počátku batolecího věku. Děti, které viděly, jak si někdo jiný hrál s určitou hračkou, dovedou i po uplynutí kratší latence (1 - 2 dnů) užít podobných způsobů, jejich hra není tak stereotypní jako u dětí, které tuto zkušenost nemají.

Explicitní (deklarativní) paměť se také rozvíjí, především její sémantická forma. Uchování poznatků, které lze verbálně popsat se rozvíjí paralelně s rozvojem symbolického uvažování a především v souvislosti s osvojováním řeči. Dítě si pamatuje různé objekty a události, uchovává je ve formě představ. Tříleté děti dovedou vyprávět jednoduchý příběh, např. pohádku, kterou vícekrát slyšely, ale

obvykle i zde zachytí spíš to, co je zaujalo, než co je pro příběh podstatné. Ke konci batolecího věku si děti pamatují tzv. scénáře, tj. typický průběh obvyklé aktivity, např. krmení, mytí. Epizodická forma explicitní paměti je teprve na počátku svého rozvoje. Pro batolata je ještě obtížné vybavit si specifičtější informace. Dvouapůlleté děti mají tendenci zpracovávat svoje zážitky obecnějším způsobem, pomocí naučeného scénáře, ještě nezahrnují to, co je pro ně specifické.

Dosažení určité úrovně jazykových schopností je nezbytným předpokladem rozvoje autobiografické paměti. Mnohé z autobiografických vzpomínek se udrží jen po určitou dobu, bývají snadno zapomenuty. Předpokládanou příčinou je odlišný způsob zpracování a uložení těchto informací, související s přetrvávající nezralostí některých mozkových modulů.

1.1.5.4 Představivost

Představivost (imaginace) batolat znamená živou, dosud ale poměrně vágní názornou fixaci dílčích složek skutečnosti. Ranou formou představ je nepročleněný obrys, který se teprve zkušenostmi postupně zpřesňuje a doplňuje o další detaily. Raně dětské představy tím postupně ztrácejí prvky nahodilosti a ustalují se. Jsou tak neustále detailnější a bohatší, zvláště u předmětů a jevů, se kterými jsou děti nejčastěji v kontaktu. Představivost se rozvíjí a nejčastěji uplatňuje při hře.

Obsahem představ je to, co dítě zažilo (vzpomínkové představy), ve druhém roce se začínají vytvářet představy fantazijní. Zpočátku se uplatňují hlavně v personifikačních tendencích (přisuzování lidských vlastností neživým předmětům), později dítě prostřednictvím fantazie proměňuje cokoli v to, co právě potřebuje. Vnějším senzoricko-manipulačním procesům začínají postupně předcházet vnitřní anticipační představy. Sama vnitřní představa začíná v polovině druhého roku navozovat další názorné asociace, což je dokladem počínajícího oddělení osobního duševna od bezprostředního procesu vnímání vnější reality. Jde tedy o počátek samostatného duševního života. Pro batolata je charakteristická až

nekontrolovaná živá imaginace, kterou někdy zaměňují se skutečností (Čačka, 2000, Plevová, 2006).

1.1.5.5 Myšlení

Myšlení batolat se zvolna rodí z povrchních vjemů v průběhu činností a aktivit. Konkrétní situační myšlení první poloviny této fáze nazývá Piaget „senzomotorickou inteligencí“. Na ně navazuje v rámci názorného „předoperačního stadia“ (od dvou do sedmi let) určitý mezistupeň mezi konkrétním, dětsky osobitým a obecnějším pojímáním dílčích stránek reality, tedy „symbolické a předpojmové myšlení“. Určité symboly již zastupují skutečnost ve vědomí dítěte a může s nimi operovat. V kruhu blízkých a známých věcí je také již vytvořen pojem „trvalý předmět“.

Piaget (podle Vágnerové, 2005) popsal typické zvláštnosti dětských úsudků:

- fenomenalismus (tvoření kauzálních spojení mezi jevy, které spolu souvisí v prostoru nebo čase a mají jen zdánlivý vztah)
- finalismus (funkcí předmětu je zdůvodňována jeho existence)
- artificialismus (věci jsou vytvořeny člověkem k nějakému účelu)
- animismus (oživování předmětů)
- dynamismus (přičítání volní energie předmětům)

Pojem je důležitou jednotkou symbolického poznání, která už má explicitní charakter. Pojmová kategorie reprezentuje podstatu a význam skupiny objektů a událostí. V batolecím období však užívá batole slov zatím jenom jako „předpojmů“. Předpojmy jsou však pomíjivé, nejisté, založené na vedlejších, nepodstatných vlastnostech.

Vývoj pojmu popisuje Vágnerová (2005):

1. *Vymezení klíčových vlastností*. Tvoří základ pojmu a mohou vycházet z popisu podoby či funkce. Volba klíčové vlastnosti, která slouží

k vymezení určitého pojmu, se v průběhu vývoje mění v závislosti na rostoucích znalostech a zralejším způsobu uvažování.

2. *Vymezení kategorií*. Pojmy jsou uspořádány do kategorií vymezených na základě podstatných charakteristik. Kategorie jsou uspořádány hierarchicky, každá úroveň je definována jinými klíčovými znaky.
3. *Pochopení souvislostí mezi vymezujícími znaky*. Batole si postupně uvědomuje, že se jednotlivé vlastnosti určitých objektů spolu nevyskytují náhodně, ale že spolu nějak souvisejí.
4. *Prototyp* je označení pro reprezentativní příklad určitého pojmu, který obsahuje všechny klíčové vlastnosti.
5. *Orientace v prostoru*. Poznání prostoru se zlepšuje s rozvojem samostatné lokomoce, díky níž má dítě možnost vidět svět z různého směru i vzdálenosti. Pokračuje rozvoj diferenciace polohy nahoře a dole. Batole se učí i odhadovat velikosti, takže se už nepokouší nacpat větší kostky do menšího hrnku. Odhad vzdálenosti je stále značně nepřesný.
6. *Orientace v čase*. Dítě se koncentruje na relativně omezený časový úsek přítomnosti či bezprostřední minulosti, budoucnost pro ně zatím žádný význam nemá. Proto nerozumí dobře ani pojmům, které minulost a budoucnost označují.
7. *Orientace v množství*. Po druhém roce si začíná uvědomovat „množství“. Avšak při pokusu o stanovení „více nebo méně“ postřehne pouze nápadné rozdíly počtu. S počty dokáže operovat jen do dvou a teprve koncem batolecího období postřehne i úbytek jednoho ze tří předmětů.
8. *Představa fungování lidské mysli*. V batolecím věku děti zjednodušeně chápou veškeré lidské jednání jako záměrné (princip intencionality) a jsou přesvědčeny, že úmysl jedince v něm lze jednoznačně rozpoznat.

V souvislosti s rozvojem myšlení lze pozorovat i počátky symbolické hry. Batole se odpoutává z vázanosti na realitu a používá pro svou hru symbolů, které zastupují jiný, nepřítomný či nedosažitelný objekt, nebo mu přidělují jinou roli apod. Existence takové hry je jedním z možných důkazů, že se batole dostalo do

fáze symbolického myšlení, protože manipuluje již s něčím jiným než jen s konkrétními objekty.

1.1.5.6 Řeč

Řeč je definována jako schopnost jedince užívat výrazových prostředků za účelem sociální interakce. Je tedy základním nástrojem sociálního přizpůsobení. Nemluvit ale neznamená nerozumět, porozumění je možné naopak dokonce bez schopnosti verbálního projevu. Myšlení není totožné s řečí, také jejich vývoj probíhá odlišně a nemohou se tedy vzájemně nahradit (Čačka, 2000, Zahrádková, 2006).

Jazyk je specifická vlastnost ohraničené skupiny lidí, která s jeho pomocí kóduje a dekóduje předávané informace. Každý jednotlivý jazyk se řídí vlastními zákonitostmi (fonologické, fonetické, gramatické, syntaktické, sémantické), které jsou charakteristické právě pro daný jazyk, jejž používá určitá etnická skupina. I v rámci jednoho jazyka však probíhají vývojové změny, které působí nejen změny významů slov (neologismy, archaismy...), ale i posuny na gramatické a syntaktické úrovni jazyka (Šulová, 2006).

Jazykové schopnosti a dovednosti

Než uvedu jaké konkrétní jazykové schopnosti a dovednosti batolata během tohoto období získávají, zmínila bych se v tomto odstavci o mechanismech, jimiž je rozvíjejí.

Zrání (ve smyslu vyzrávání). K rozvoji řeči přispívá vyzrávání tělesných včetně nervových vrozených řečových dispozic. U většiny jedinců jsou převažující nervové dispozice pro vývoj řeči umístěny v řečovém centru levé mozkové hemisféry. V pravé hemisféře jsou obdobné struktury méně vyvinuté, i když také jsou schopny zprostředkovat jednodušší formy řeči. Zde bych ještě zmínila gramatickou teorii Noama Chomského. Chomský (podle Hladké, 2007) se domnívá, že vznik jazyka jedince je geneticky podmíněn a že k řeči máme

geneticky zakódované předpoklady. Děti se rodí s jakýmsi naprogramovaným abstraktním univerzálním modelem připraveným na jakýkoli jazyk, není proto potřeba, aby se učily mateřský jazyk způsobem, jakým se později učí jazyky ve škole. Dítě se učí jazyku, kterému je vystaveno, v jeho mozku se aktivuje to, co se pro daný jazyk hodí, a co se nehodí, zakrní. Dítě tedy mezi prvním a pátým rokem objeví jazyk jako výsledek interakce vrozených dispozic a biologického dozrávání ve společenských podmínkách.

Nápodoba. Děti napodobují řeč dospělých, obvykle nejde o doslovnou nápodobu, imitace slouží jako základ pro konstrukci vlastního projevu. Dítě si modifikuje sdělení dospělého a přizpůsobuje jej svým aktuálním možnostem a potřebám (Šulová, 2004, Vágnerová, 2005).

Zpětná vazba. Sdělení dítěte má určitý význam. Pokud je nesrozumitelné, lidé na ně nereagují tak, jak dítě potřebuje, a tato skutečnost slouží jako negativní zpětná vazba. Dospělí dítěti poskytují specifickou zpětnou vazbu: opakují jeho sdělení, ale korigují v něm chyby (Vágnerová, 2005).

Modelování. „Na dítě zaměřená řeč“ je v podstatě schopnost rodičů přizpůsobovat se jazykové úrovni jejich dětí, usnadňování vzájemného porozumění a podněcování dítěte k vlastní řečové produkci (Šulová, 2006).

Sám rozvoj řeči má zákonitý průběh, a je proto také jedním z ukazatelů normálního duševního vývoje. Stadia vlastního vývoje řeči uvádí Zahrádková (2006) takto:

Období emocionálně volní - okolo 1 roku života, jednoslovné věty

Egocentrické stadium - mezi 1,5 a 2 roky - dítě napodobuje dospělé, samo opakuje slova

Stadium rozvoje komunikační řeči - mezi 2. a 3. rokem, snaží se s dospělými komunikovat

Stadium logických pojmů - okolo 3. roku - označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, se postupně stávají všeobecným označením, čili slovem s určitým obsahem.

Intelektualizace řeči - okolo 4. roku - obsahově dostatečná přesnost, tato etapa pokračuje celé období, kdy je člověk schopen se učit.

Šulová (2006) uvádí, že při osvojování řeči dochází v relativně velmi krátkém období k paralelnímu zvládnutí různých aktivit, tvořících komplex řečových dovedností. Dítě se musí naučit slyšené rozčlenit, dekódovat, porozumět, imitovat, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost. Nejdůležitějším činitelem ve vývoji řeči je věk dítěte a spolu s ním úroveň psychické a fyzické vyspělosti. Druhým určujícím činitelem je potom stimulace dítěte z prostředí, především nejbližší rodinou - rodiči.

Jazykové roviny v ontogenezi dětské řeči

Každý jazyk má několik rovin či složek. Rozlišujeme stránku významovou (sémantickou), formální (syntaktickou), lexikální (slovník), fonetickou (výslovnost), ale i slohovou (styl), historickou aj.

1. *Rovina gramatická (morfologicko-syntaktická)*

Batolecí věk je citlivým obdobím pro osvojení gramatiky. Orientace v oblasti gramatiky je jedním z předpokladů standardního vývoje aktivní řeči i porozumění různě formulovaným sdělením. Vývoj aktivní řeči prochází těmito typickými fázemi :

a) *Období holofrází*. Na počátku batolecího věku, mezi 12 a 18 měsíci, je nositelem verbálního sdělení jen jeden slovní výraz, tj. holofráze, který je typický širokým a nepřesně generalizujícím použitím. Jedná se o slovo neohebné, které se neskloňuje, má expresivní a regulativní charakter. Dítě jím vyjadřuje své potřeby a zájmy a ovlivňuje své okolí. Je to řečový akt, který může být konvencí jen mezi matkou a dítětem, tzv. autonomní řeč, která úzce souvisí s aktuální situací a neverbálními projevy obou (Vágnerová, 2005, Šulová, 2004).
b) *Období kumulace holofrází*. Mezi 19. a 24. měsícem dochází k následnému řazení jednoslovných vyjádření.
c) *Období dvouslovných vět*. Přibližně ve dvou letech, tj. v polovině batolecího věku, začínají děti kombinovat jednotlivá slova do

dvouslovných sdělení, tj. primárních vět. Porozumění významu pořadí slov ve větě, určujícího její smysl, se rozvíjí dříve než aktivní tvorba vět. Raná syntaxe často vychází od jednoho základního slova, které je různě doplňováno. Princip, podle něhož děti tvoří podobná spojení je označován jako „pivotní gramatika“. Tvoří je dvě kategorie slov, základní a variabilní (Vágnerová, 2005).

d) *Období telegrafických vět.* Charakteristickým znakem vyjádření v období od dvou do dvou a půl roku je vynechávání slov, která nejsou nezbytná, např. spojky nebo části slov, např. koncovky. Je typická převaha podstatných jmen. Je to období neohebné řeči. Dítě začíná používat i dvě a více slov, zatím však bez správného slovosledu („amorfní shluk slov“). První slovo je obvykle hlavní nositel informace a druhé upřesňující prvek situace. Sdělení vyjadřují hlavně vlastnosti, činnosti a vztahy. Agramatičnost naznačuje preferenci obsahu před formou (Vágnerová, 2005, Čačka, 2000).

e) *Období úplných vět.* Mezi druhým a třetím rokem si batolata osvojují základy gramatiky. První verbální projevy jsou agramatické, i syntaktická složka řeči se vyvíjí dost pomalu. Teprve v polovině třetího roku začínají používat plurál, časovat, skloňovat apod. Vznikají první věty s respektováním slovosledu mateřského jazyka. Starší batolata mluví ve větách, i když ještě s občasnými gramatickými nepřesnostmi. Dovedou vyjádřit, co potřebují, a domluví se s lidmi ve svém okolí (Vágnerová, 2005).

f) *Období prvních souvětí.* Tříletá batolata začínají používat souvětí vyjadřující vztah, časovou následnost a současnost, podmínku i příčinnou souvislost, i když ještě občas nepřesně. Umí použít spojky, které příslušný vztah vyjadřují.

Řeč tedy postupuje od holovět, přes jednoduché věty až ke gramaticky správným vyjádřením, neboli od dominantní „psychologické syntaxe“ přes „sémantickou syntax“ slovních spojení až po „gramatickou syntax“ rozvitých vět.

Později již osvojená slova nestačí k vyjádření rozšiřujících se zkušeností a poznatků, proto jsou u batolat obvyklé nejrůznější novotvary (Čačka, 2000).

2. *Rovina lexikální (lexikálně-sémantická)*

Na počátku vývoje řeči užívají děti mnohá slova nepřesně. Jak uvádí Vágnerová (2005), osvojování významu slov se řídí určitými pravidly:

a) *Pravidlo celého objektu* - děti vycházejí z předpokladu, že se pojmenování vztahuje k celému objektu a nikoli k jeho části.
b) *Pravidlo taxonomie* - slovo, které slouží k označení nějakého objektu, mají děti tendenci používat k označování všech objektů patřících do stejné kategorie.
c) *Pravidlo vzájemného vyloučení* - je založeno na přesvědčení dítěte, že každý objekt, resp. skupina objektů, má jen jeden název. Starší batolata jsou pak již schopná akceptovat dvě odlišná označení téhož předmětu, která se liší z hlediska kategorie, např. pes a jezevčík.
d) *Pravidlo kontrastu* - je předpoklad, že neexistují synonyma v absolutním smyslu a že dvě slova sice mohou mít podobný, ale ne zcela totožný význam. Dítě automaticky předpokládá, že nové slovo má jiný význam, než mají ta, která už zná.

Batolata se nejdříve učí používat podstatná jména. Dítě v této době pochopí, že vše kolem něho má nějaké označení. Jméno považují za neoddělitelnou součást určité věci. Je samozřejmé, že si děti snadněji osvojí konkrétní pojmy, u nichž si dovedou představit, co znamenají (označení věcí a živých bytostí představuje 60 % výrazů). Proto batolatům činí obtíže některá adjektiva, která mají relativní povahu. Co se týká sloves, jsou v počátcích užívána zejména univerzální slovesa, jako je být, dělat, jít apod. Počet užívaných sloves narůstá na konci druhého roku, bývají součástí dvouslovných vět a umožňují jejich další rozšiřování a obohacování (Čačka, 2000).

3. *Rovina fonologická (foneticko-fonologická)*

Fonologický vývoj zahrnuje zvukovou stránku řeči. Závisí na úrovni sluchové percepce, která se rozvinula již v kojeneckém věku, a na koordinaci motoriky mluvidel, která je naopak ještě nezralá a bude se rozvíjet po několik dalších let. Výslovnost různých hlásek vyžaduje přesnou koordinaci hlasivek, polohy jazyka, zubů a rtů. Tak přesné koordinace nejsou batolata schopná a proto jejich řečový projev někdy bývá hůře srozumitelný. Rozvoj výslovnosti různých hlásek není rovnoměrný, některé jsou motoricky náročnější. Nejprve se tvoří samohlásky, retné souhlásky, poté hlásky hrdelní a sykavky. Do této složky řeči také patří tzv. fonematický sluch - schopnost rozlišovat jednotlivé distinktivní rysy hlásek, např. kosa - koza, luk - lak (Vágnerová, 2005, Zahrádková, 2006).

4. *Rovina pragmatická*

Je uváděna pouze některými autory a představuje schopnost řeč používat.

Řečový vývoj v mladším batolecím období

Už koncem prvého roku dává dítě najevo porozumění řeči tím, že vykoná nějakou jednoduchou reakci na výzvu („udělej paci-paci“), ale také na zákaz („ne-ne“) doprovázený příslušným gestem nebo mimikou. Také vlastní první slůvka se u mnoha dětí objevují na konci prvého roku života, ale teprve ve druhé polovině druhého roku života dochází u většiny dětí k radikálnímu pokroku i ve vývoji mluvené řeči. Je třeba zmínit se, že je značný rozdíl mezi rozvojem tzv. receptivní řeči (porozumění řeči druhých) a expresivní řeči (schopnost se vyjádřit). Receptivní řeč se rozvíjí dříve, ale její rozsah a kvalita souvisí přímo s pozdějším rozvojem řeči expresivní. Důležitým faktem je skutečnost, že dítě rozumí dříve suprasegmentální složce řeči, než složce verbální (segmentální). Tedy, že z melodie našeho projevu a barvy hlasu je dítě schopno poznat například zda jej chválíme či káráme (Langmeier, Krejčířová, 2006, Šulová, 2004, Novák, 1999).

Batole mezi prvním a druhým rokem je možno z hlediska řečového vývoje charakterizovat takto: první slova se objevují mezi dvanáctým a osmnáctým měsícem, poté dochází ke spojování slov, objevují se dvouslovné věty, objevuje se vytváření vět. Řečový projev je málo srozumitelný. S přibývajícím věkem se srozumitelnost zlepšuje. Batole napodobuje intonace vět, které slyší, hraje si se slovy, často opakuje oblíbená slova, vynechává koncové a některé počáteční souhlásky. Ukazuje na známé předměty a snaží se je pojmenovat, ukazuje na věci, které si přeje mít. Klade otázky prostřednictvím stoupavé intonace na konci vět a vlastní vokalizaci provází gesty. Používá 3-20 slov. Okolo druhého roku aktivně používá zhruba 200 slov (asi 50 srozumitelných) a rozumí asi 300 slovům. Opakovaně poslouchá jednoduché příběhy, na otázky odpovídá ano/ne, jmenuje známé předměty, vyjadřuje nesouhlas slovem „ne“, užívá vlastní jméno ve třetí osobě (Novák, 1999, Škodová, 2007).

Řečový vývoj ve starším batolecím období

Batole mezi druhým a třetím rokem zvyšuje svou slovní zásobu na zhruba 800 slov. Nastává prudký rozvoj řečových stereotypů. Prakticky okamžitě porozumí řečenému. Od počátku třetího roku začíná mluvit v prvé osobě („já“). V řeči se objevují slovesa (až 30 %) a přídavná jména. Vytváří zprvu dvou- a tříslovné věty, ve třicátém šestém měsíci života je zdravé batole už schopno samostatného vyprávění. Řeč je ze 70 % srozumitelná (Novák, 1999).

1.1.6 Vývoj dětské osobnosti

Sebeprosazování a negativismus

V batolecím období jsou dva důležité mezníky signalizující dosažení žádoucího stupně rozvoje dětské osobnosti.

1. Schopnost separovat se od matky, která je podmínkou dalšího osamostatňování a rozvoje identity.
2. Uvědomění vlastní osoby a jejích možností. Potvrzuje jej nově vzniklá potřeba sebeprosazení, která může mít až charakter negativismu (dítě chce uskutečňovat své vlastní nápady, třeba i v opozici proti přání matky).

Mezi druhým a třetím rokem si batole již zřetelněji uvědomuje, že může nejen „chtít“, ale také „nechtít“. Snaží se tak své jednání „spoluusměrňovat“ a svoji vůli uplatňuje převážně impulzivně a bez zábran. Běžným výchovným problémem batolecího stádia je tedy vzdor. Je to zcela zákonitý vývojový jev, často však ještě více vyprovokovaný nevhodnými „výchovnými“ zákroky.

Celé období bývá proto označováno jako fáze vzdoru nebo fáze negativismu. Negativismus i snaha o stále větší samostatnost naznačují, že si dítě již zřetelně uvědomuje sebe sama jako autonomního jedince. Cílem negativního chování je potvrzení samostatnosti. Vzdorovitost batolete není nahodilá, závislá jen na nesprávné výchově, ale není ani patologická - pokud není nadměrná, příliš dlouho přetrvávající a výchovně nezvladatelná. Patří zákonitě k vývoji dítěte, které usiluje o svou autonomii a naráží na překážky dané jeho nevyspělostí i hranicemi, jež mu musí nezbytně pokládat společenství dospělých. Fáze negativismu je u jednotlivých dětí různá. U některých je sotva naznačena, u jiných je nápadná tím, jak popírají všechno i zdánlivě nesmyslně (typická odpověď na všechno je „ne“), popřípadě jak odmítají splnit každý příkaz. Čím větší slovní zásobu dítě má a čím lépe je schopno verbálně komunikovat, tím spíše je i tento vzdor vyjadřován slovy. Děti s pomalejším rozvojem řeči protestují spíše přímým jednáním (Čížková, 2004, Langmeier, Krejčířová, 2006).

Zkušenost prvních samostatných pokusů o sebeprosazování do jisté míry určuje životní strategii dítěte v tom smyslu, zda bude převažovat tendence k sebeprosazování nebo k rezignaci. Převahu preference určité strategie na jedné straně určuje temperamentový typ člověka a jisté vrozené dispozice. Na druhé straně je to však charakter rodičovského chování, který vytváří určitý typ zkušeností. Vznik důvěry v sebe je kladen do věku batolete. Zkušenosti z tohoto období mohou představovat základ schopnosti zvládat náročnější životní situace (Čížková, 2004, Erikson, 1999).

Přiměřený vzdor je projev pokroku duševního vývoje a přirozený stupínek na cestě ke „kompetentní samostatnosti". Batole přistupuje ke všem frustracím egocentricky, každé omezení prožívá velmi osobně a reaguje na ně bouřlivými afekty. Čačka (2000, s.48) dále píše: *„Intenzivní zážitky z prvních stále citlivěji prožívaných střetů rodících se složek a tendencí vlastního „já" dítěte s vnějšími výchovnými zákroky rodičů se již mohou i fixovat a trvaleji pak spoluurčovat charakter „strategie" jednání (např. ústupnost, asertivitu, či agresivitu)."*

Sebeprosazování se projevuje:

a) Variantou „já sám", tj. pokusem o samostatnost, o vlastní řešení situace. Tendence dělat všechno sám vyplývá z narůstajícího vědomí vlastních kompetencí, s tím souvisí i uvolňování ze závislosti na jiných lidech.
b) Variantou „já chci", v níž se odráží vědomí sebe sama jako aktivní a kompetentní bytosti.

Počátky vůle

Volní činnost je v každém stadiu výsledkem dosažené úrovně a součinnosti celého funkčního systému duševního dění osobnosti, tedy složek rozumově poznávacích, obrazně prožitkových i motoricky výkonových. Chůze osmnáctiměsíčního dítěte realizovaná v obtížném terénu má v sobě sice již určité náznaky volní aktivity, avšak o volním procesu v pravém slova smyslu můžeme hovořit teprve, když vykazuje vědomě rozvážný a odpovědný výběr motivů s anticipací následků jednání (Čačka, 2000).

První cílené tendence batolat jsou zde ještě zatíženy impulsivitou, labilitou, krátkým trváním atp. Součástí příznaků rodící se vůle je zpočátku i pouhé formální sebeprosazování bez ohledu na obsah. Určitá míra negativismu umožňuje dítěti zjistit i hranice přípustných možností. Přináší to novou zkušenost prvního výraznějšího střetu subjektivních tendencí s vnějšími sociálními požadavky a pravidly. Negativistické projevy lze chápat jako experimentování s vůlí, které je zcela novou kompetencí a dítě si s ní hraje stejně jako s řečí či s pohybovými dovednostmi. Opakovaný zážitek uspokojení z potvrzení vlastní moci posiluje dětské sebevědomí (Čačka, 2000, Vágnerová, 2005).

Manipulace s vlastní vůlí je uspokojivá sama o sobě, později se stává prostředkem k dosažení něčeho jiného. Z hlediska smyslu batolecího vývoje jsou projevy dětské vůle jedním z prostředků, které pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě. Dítě získává informace uspokojující jeho potřebu jistoty. Potvrdí si míru jistoty vlastního jednání. Zároveň bude vědět, kde začínají platit pravidla, která jsou individuálnímu chtění nadřazená. To je velmi důležitá zkušenost, jejíž důsledky se projeví i v celém jeho dalším životě (Vágnerová, 2005).

Rozvoj sebepojetí

Sebepojetí směřuje k potvrzení vlastní jedinečnosti, rozvíjí se v rámci diferenciace sebe sama od okolí, především od osob, které o dítě pečují, ale zároveň se k nim nějak vztahuje. Rozvíjí se i prostřednictvím vztahů s jinými lidmi, lze mluvit o vývoji „interpersonálního self“. Dítě o sobě získává informace v interakci s jinými lidmi, v rámci mezilidských vztahů, které jsou mu dány, nemůže si je vybrat. Uvažování je egocentrické, ovlivněné emočními prožitky a subjektivními nepřesnostmi ve zpracování informací. Způsob, jakým se batole orientuje ve světě, se projeví i změnou chápání vlastní osoby (Vágnerová, 2005).

Šulová (2004) člení sebepojetí na složku kognitivní (obsah a strukturu), afektivní (vztah k sobě a sebehodnocení) a konativní (motivační a seberegulační funkci). Podle ní batole tzv. filtruje svou informaci o světě i o sobě samém přes chování, slova a posléze postoje rodičů a dalších členů rodiny k sobě samému,

k jiným lidem. A patrně právě tato raná interakce má celoživotní vliv na další psychický vývoj a na modely chování.

Jednotlivé charakteristiky sebepojetí v batolecím věku ještě netvoří ucelený obraz, jde spíše o útržkovitá, nepropojená přesvědčení o sobě samém. Sebehodnocení je černobílé, veškeré vlastnosti jsou posuzovány jako dobré nebo jako špatné. Vliv stále výraznějších faktorů sebeuvědomování vyústí ve dvou letech nejen k označování se jménem, užívání zájmena já či zájmen přivlastňovacích, ale až k charakteristické intenzivní citlivosti batolat na vnější hodnocení. Batole tak evidentně zažívá radost a hrdost z pochvaly, nebo naopak pocit zahanbení při kárání atp. To všechno jsou pro něj významné kamínky do osobní mozaiky vnitřního obrazu sebe, který pak následně spoluurčuje i ambice a způsoby sebeprosazování (Čačka, 2000, Vágnerová, 2005).

Reakce dospělých, ať již příliš lichotivé nebo naopak převážně zlobné, stojí tak na počátku pozvolné krystalizace vlastní sebedůvěry. Výchovné chyby mohou tedy obraz sebe nasměrovat od pocitů nadřazenosti až k pocitům méněcennosti, které pak jedince buď výrazněji izolují nebo fixují jeho závislost. Při optimálním realistickém a povzbudivém výchovném působení však tato potřeba být dobře hodnocen jinými přirozeně přerůstá v adekvátní sebecit s převahou kladného sebehodnocení (Čačka, 2000).

Rozvoj sebepojetí se projevuje také ve vztahu k osobnímu vlastnictví, které dítě považuje za součást sebe sama. Vlastnictví je v tomto věku jednou ze složek pojmu trvalosti objektu. U batolat se dosažení této úrovně projevuje např. při hře, kdy dítě odmítá třeba půjčovat svoje hračky. V tomto případě nejde o sobectví, ale o typický projev dané vývojové fáze (Vágnerová, 2005).

1.1.7 Sociální a emoční vývoj

Významným faktorem rozvoje jak zkušeností, prožívání i chtění, tak i racionální komunikace a sociální metakomunikace je daná kvalita vlivu prostředí, zvláště pak rodinné péče. Zde jsou vlivy prostředí působící na batole nejsilnější, neboť rodiče svým dětem poskytují základní identifikační vzory. Dochází k posilování vhodných či nevhodných reakcí na základě řešení vznikajících modelových situací.

1.1.7.1 Sociální vývoj

Slovo socializace je slovníkem cizích slov (Klimeš, 2002, s.721) definováno jako: *„postupné začleňování do společnosti sledující především osvojení základních forem jednání a chování, jazyka, vědomostí a kultury“*. Socializace batolete je pak podmíněna dosažením určitých kompetencí, které batoleti umožňují osvojit si komunikaci, základní normy chování a odlišovat různé sociální role včetně své vlastní.

Na rozvoj socializace batolete má vliv jeho primární sociální skupina, tedy rodina. Vědomí domova si děti vytváří již na konci kojeneckého věku, v batolecím období je intimní teritorium jasně vymezeno. Domov se stává součástí rodinné identity i součástí individuálního sebepojetí. Patří k němu věci, které jsou majetkem dítěte (např. vlastní postel, hračky, apod.) a mají zde své místo. Přibližně od dvou let se teritorium rozšiřuje o část vnějšího prostředí, v němž se dítě orientuje. Reakce všech členů rodiny mohou již v batolecím období ovlivnit formy jednání dítěte. Matka jako primární pečovatel pomáhá u dítěte vytvořit pocit bazální důvěry a usnadňuje mu odpoutání z jejich vzájemného vztahu. Funkce otce je podružná pouze zdánlivě, je zdrojem aktivit a činností, podněcujících kognitivní vývoj i nezávislost (Matějček, 1994, Pavlišová, 2007, Vágnerová, 2005).

Identifikace a nápodoba jako prostředky socializace

Nápodoba jako opakování nějakého pozorovaného projevu je jednou ze základních forem učení, je projevem snahy přizpůsobit se světu, ve kterém dítě žije. Předpokládá se, že tato snaha je vrozená. Nezbytnou podmínkou je schopnost rozeznat podobnost, což vyžaduje určitou zkušenost s různými sociálními situacemi, a existenci představ, které by podobné porovnání umožnily. Dítě napodobuje takové chování, které se mu zalíbilo a které je schopné v rámci svých kompetencí imitovat. Nápodoba je zároveň projevem závislosti na okolí, tendence očekávat řešení od někoho jiného a přejímat je (Pavlišová, 2007).

Nápodoba je výběrovým procesem. Volba modelu závisí na jeho atraktivitě. Mnohdy je opakování atraktivní samo o sobě, bez vztahu k nějakému dalšímu cíli (Vágnerová, 2005).

Učení nápodobou umožňuje získat hotový vzorec chování. Není třeba hledat vhodné způsoby, resp. řešení problému samostatně. Batole velmi často dělá totéž, co dělá někdo jiný, aniž chápe příčinnou souvislost jeho chování. Napodobováno je především takové chování, které mělo odměňující účinek. Jinou z variant je regresivní nápodoba, kdy dítě dělá totéž co jeho mladší sourozenec. Starší dítě považuje za efektivní řešení svého problému napodobení projevů, které, jak zjistilo, pozornost rodičů upoutávají (Vágnerová, 2005).

Identifikace je specifickou variantou napodobování. Identifikace je ztotožnění s někým, potřeba být jako on a chovat se jako on. Ke konci tohoto vývojového období se dítě začíná identifikovat s rodiči - převažuje identifikace s rodičem stejného pohlaví. Identifikační fáze následuje po uvolnění ze symbolické vazby. Batole se stále více osamostatňuje, ale ještě potřebuje oporu, kterou mu může poskytnout právě identifikace (Pavlišová, 2007).

Jak uvádí Vágnerová (2005), souvisí tendence k identifikaci s potřebou malého dítěte neztratit vazbu s citově významným člověkem. Dítě chce být jako on, aby si uchovalo jeho lásku a tudíž i pocit bezpečí. Identifikace je tak vlastně obranou před nejistotou. Specifickou variantou je identifikace s osobou, jíž se dítě bojí, nebo s člověkem, který je pro ně autoritou vyvolávající respekt. Identifikace

s takovou osobou spočívá především ve zvnitřnění hodnot a norem, které prezentuje. Dítě je přijímá za své a ony působí, v tomto případě leckdy až nadměrně, jako vnitřní regulativní složka. Dítě preventivně potlačuje i pohnutky, které by mohly vést k nežádoucímu jednání. V krajním případě může jít až o generalizované potlačení všech vlastních pohnutek. Pokud dítě toto omezení nedodrží, bude reagovat nepřiměřeně silnými pocity zahanbení.

Vztah s mateřskou osobou

Nezbytným předpokladem socializačního rozvoje je odpoutání z vázanosti na matku. Separační proces probíhá pozvolna a nesmí být spojen s diskomfortem, který by zvyšoval nejistotu a fixoval vazbu na matku jako výhodnější variantu.

Separace může mít podobu:

a) *Aktivní separace* - závisí na dítěti samotném. Dítě se vzdaluje od matky na takovou dobu a na takovou vzdálenost, jakou považuje za únosné. V pozdějších etapách vývoje stačí jen občasný sluchový nebo oční kontakt s matkou, který dodává dítěti jistotu a sebedůvěru.
b) *Pasivní separace* - na vůli dítěte nezávisí. Dítě je od matky odloučeno někým jiným, situaci nemůže samo nijak ovlivnit, i když se o to pokouší (Langmeier, Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2005).

Robertson a Bowlby (podle Langmeiera a Krejčířové, 2006) popsali separační reakce dětí starých osmnáct až dvacet čtyři měsíců, které byly poprvé ve svém životě odloučeny od svých matek a umístěny v nemocnici. Definovali pak tyto tři fáze:

1. *Fáze protestu*, kdy se dítě aktivně snaží zbavit cizího člověka a přivolat zpět matku. Dítě křičí a volá matku - čeká na základě své předchozí zkušenosti, že ona přijde, když ji bude dost vytrvale volat. Pokud se mu to nepodaří, přechází do další fáze.
2. *Fáze zoufalství*, kdy dítě postupně ztrácí naději na přivolání matky, křičí méně a odvrací se od okolí ve stavu hluboké stísněnosti; odmítá stále

navázat kontakt s druhými, kteří se mu snaží pomoci, odmítá i hračky, často leží typicky s hlavou zabořenou do polštáře.

3. *Fáze odpoutávání od matky*, kdy dítě potlačí postupně svou touhu po matce a je schopno se připoutat k jinému dospělému, najde-li někoho, kdo mu mateřskou péči nahrazuje - jinak ztrácí svůj vztah k lidem a upoutává se spíše na věci.

Tyto fáze trvají u jednotlivých dětí různě dlouho (několik hodin, dnů i týdnů) a nemusejí být vždy stejně pravidelné a zřetelné. Ve skutečnosti se děti v batolecím věku samy aktivně vzdalují od matky, a to tím dále, čím jsou starší. Úzkost však v dítěti vzbuzuje situace, při níž je matce odňato cizí osobou a násilně odneseno. Trvá-li odloučení dítěte od rodiny delší dobu a není-li zajištěna potřebná náhrada, vzniká nebezpečí celkového opožďování psychomotorického vývoje a narušení základů osobnosti. Mnohé děti se vracejí na nižší úroveň návyků, bývá zhoršen i somatický stav dítěte (Čačka, 2000, Vágnerová, 2005).

Stejné separační fáze (tedy protest, zoufalství a odpoutání od matky) uvádí ve své knize i Šulová (2004, s.63), jen s tímto rozdílem: „*S popisem těchto fází je nejčastěji spojován René Spitz nebo jeho starší spolupracovnice K. Wolfová.*“ Je pravdou, že se Spitz (dle Langmeiera a Krejčířové, 2006) zabýval utvářením raných sociálních vztahů dítěte k lidem a popisuje tzv. separační úzkost, ale podle Langmeiera a Matějčka (1974) až anglický tým Robertson-Bowlby tyto typické fáze odlišil.

Čačka (2000) mluví v souvislosti se separací také o tzv. *citovém tréninku*. Udává, že na počátku batolecího věku je určitým tréninkem citové odolnosti při osamostatňování i známá hra na „kuku“, která není zdaleka jen obyčejnou schovávanou. Pozorujeme-li tuto hru mezi matkou a dítětem, vidíme, že ve chvíli, kdy si matka zakryje tvář, dítě zvážní, stáhne koutky úst a v okamžiku, kdy se matka opět ukáže, vesele se rozesměje a žádá opakování. Kdyby ale schovávání trvalo jen o vteřinku déle, než je dítě prozatím připravené snést, vyvolalo by to nelibost až strach. Jde tedy evidentně o jakýsi druh „citového tréninku“, kterým se

dítě učí překonávat krátkodobý fiktivní strach ze „ztráty matky“. Ke zvýšení citové odolnosti významně přispívají kromě her i pohádky.

Hra obecně má v takovýchto situacích mimořádný význam. Nejen tím, že dítě zaujme a odvede jeho pozornost, ale především tím, že právě v ní může dítě aktivně znovu prožít celou situaci. Je-li už na úrovni symbolického myšlení, může právě na posunuté rovině symbolické hry nabýt dojmu, že situaci samo kontroluje. Má-li přitom dospělého společníka, je to pomoc dvojnásobná. Takové ovládání skutečnosti na symbolické rovině dítěti umožňuje zvládnout situaci, kterou rozumem nechápe. Dítě ovšem snáší odloučení od matky lépe, zůstane-li v navyklém prostředí domova u druhých lidí, na které si zvyklo, než když vedle ztráty matky prožívá i ztrátu domácího prostředí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Šulová (2004) popisuje názory Bowlbyho a Ainsworthové, kteří rozlišují několik různých typů vazeb dítěte s matkou.

a) Vazba „jistá“ je taková, ve které je rodič dítěti k dispozici (je přítomen), reaguje adekvátně na jeho signály a pomáhá mu v situacích, kdy je třeba překonávat těžkosti. Dítě se snadno pouští do explorace a vzdalování od matky.
b) Vazba „nejistá - úzkostná, vzdorující“ je taková, při které si dítě není jisté dostupností (pro něho) rodičů. Je úzkostné, bojí se separace, má tendenci „držet“ se rodičů i fyzicky, bojí se explorovat prostředí, je plně zaujato starostmi o svou bezpečnost, psychicky zatíženo strachem ze ztráty rodičů.
c) Vazba „nejistá - úzkostná, vyhýbavá“ je taková, kde dítě nemá žádnou důvěru v to, že když bude potřebovat pomoc rodiče a péči, dočká se prospěšné reakce. Naopak čeká, že bude odstrčeno. Je to dítě zvyklé žít bez lásky a podpory druhých. Tato vazba se vytvoří, když matka při každé snaze dítěte přiblížit se k ní dítě odežene, odstrčí, odmítne.

Některé výzkumy jsou schopny doložit, že vysoké procento dětí (přes 80 %) vykazuje ještě v šesti letech chování charakterizující určitý typ vazby dítěte s matkou v útlém dětství. Z tohoto hlediska je zajímavé, že malé dítě přechází snadno z jednoho typu chování do druhého, změní-li se jeho pečovatel.

Vztah se sourozenci

Narození mladšího sourozence skoro pravidelně vyvolá u batolete reakci žárlivosti. Tato reakce bývá při rozumné výchově v rodině krátká a je postupem času nahrazována pozitivnější interakcí. Rozumově je pro příchod malého sourozence lépe připraveno teprve dítě tříleté až čtyřleté, které již rozšiřuje své vztahy na další okolí. Ke změně chování dochází teprve po narození sourozence, v době očekávání se obvykle rodičovské chování nemění a dítě nemá důvod, aby se cítilo ohrožené. Dává najevo radost, protože ji projevují rodiče a batole si zatím neumí představit, jaké důsledky pro ně narození sourozence bude mít. Rivalita k sourozenci vyplývá z pocitů nespravedlnosti, omezení jeho práv, nedostatku lásky a bezmocnosti v dovolání ochrany. Vyžaduje dokonce více pozornosti než dřív, před narozením sourozence, hledá jistotu, která je sourozeneckou konkurencí ohrožena (Langmeier, Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2005).

Vztah mezi sourozenci je většinou asymetrický, vzhledem k jejich rozdílnému věku. Starší sourozenci vystupují mnohem dominantněji. Malé děti jsou velmi zaujaté tím, co jejich sourozenci dělají, sledují je a napodobují. Sourozenci tak mohou sloužit i jako alternativní zdroj sociální zkušenosti. Malé děti s nimi tráví více času než s většinou dospělých. Avšak nejde jen o frekvenci vzájemného kontaktu, ale i o jeho kvalitu (Šulová, 2004, Vágnerová, 2005).

Vztah s vrstevníky

Kolem dvou let začíná většina dětí navazovat vztahy k druhým dětem stejného věku. Vzájemná interakce dětí ve druhém roce života je zprvu omezena na krátké výměny pozornosti, tahanice o různé věci, ale i podávání hračky druhému dítěti i první známky prosociálního chování (např. tišení plačícího dítěte). Ve dvou letech označujeme hru batolat jako paralelní. Hrají si spíše vedle sebe než společně. Ve třech letech se již začíná objevovat hra kooperativní, kdy se rozvíjí spolupráce obou dětí. Plná spolupráce se však objevuje až v následujícím stadiu vývoje, ve věku předškolním (Pavlišová, 2007, Vágnerová, 2005).

1.1.7.2 Emoční vývoj

Citový život batolat se vyznačuje nezkrotnou spontánností a silou, ta se zároveň spojuje i s malou hloubkou a proměnlivostí. Citové reakce jsou navíc značně generalizované (když někoho nechtějí, tak „se vším všudy"), emoce tedy zahrnuje vše, co s kladně či záporně přijímanou osobou či věcí souvisí. Zvláště pro první polovinu batolecí fáze je charakteristická emoční labilita spojená s afekty. Batole dovede reagovat silným afektem hněvu a vzteku, který signalizuje prožitek aktuální frustrace, kterou cítí jako osobní újmu. Takové emoční prožitky prospívají porozumění sobě samému a posilují uvědomění vlastní odlišnosti, ale i poznání jiných lidí, jejich názorů a postojů k dítěti, resp. jeho chování (Čačka, 2000, Plevová, 2006, Vágnerová, 2005).

Zatímco hněv je obvyklou reakcí na frustraci, strach vyvolává vždy nová, neznámá, nezvládnutá situace. Strach bývá u batolat také důsledkem fixace nepříjemných zážitků, popř. je dílem i vlastní představivosti; vedle toho si však batole neuvědomuje skutečné nebezpečí (vyklání se z okna, vbíhá do vozovky atp.). Čačka (2000, s.57) také dále poznamenává: *„Strach vyvolává u batolat někdy i negativní imaginativní anticipace významných potřeb (např. představa opuštění matkou ohrožuje potřebu jistoty a bezpečí). Rozvoj symbolického myšlení může vyústit až v kompenzační vazbu na nějakou věc (plyšovou hračku, loutku atp.). Dítě ji pak musí mít neustále s sebou a usilovně ji svírá, zvláště když je unavené, frustrované, smutné atp. V předškolním věku potřeba těchto „bezpečných objektů" postupně mizí."*

V druhé polovině batolecí fáze se mění nejen podněty vyvolávající emoce (strach ze psa ustupuje např. obavám z hodnocení jinými), ale s rozšiřující se vnímavostí vůči sociálním situacím přibývají i další kvality citů. Batole ještě nedovede odlišit emoce jiných lidí od svých vlastních prožitků. Pláče, když pláčí ostatní, směje se, když se na ně usmívá jiný člověk apod. Rodiče, kteří dítě učí uvědomovat si a rozlišovat své vlastní emoce, mu pomáhají ve vývoji empatických schopností. Ve třech letech je např. již možné při vyprávění pohádek vlídným slovem navodit i soucit, lítost a další sociálně pozitivní emoce. Touto

imaginativně-emotivní cestou lze rozptýlit i nežádoucí emoční reakci (např. pláč). To později autoregulačně často využívají i děti samy, zvláště při strachu (Čačka, 2000, Vágnerová, 2005).

1.1.7.3 Počátky morálního vývoje

Aby se mohlo dítě lépe orientovat ve vnějším světě, musí chápat základní pravidla chování ve společnosti. Morální normy a hodnoty jsou naučené struktury, které si děti osvojují nejdříve od rodičů, později od učitelů, vrstevnických skupin a společnosti obecně. Mravní a hodnotový vývoj je, jak zdůrazňuje například Piaget (podle Langmeiera a Krejčířové, 2006), úzce provázaný s vývojem intelektuálním.

Nejznámějším rozpracováním teorie dětského morálního vývoje je práce amerického psychologa Lawrence Kohlberga (Plháková, 2006). Kohlberg rozlišuje tři stádia mravního vývoje: prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Batole by se v tomto pojetí nacházelo v prekonvenčním stadiu, pro něž je typický egocentrismus (dobré je to, co je dobré pro mne - amorální stadium).

O sociálních normách získává batole informace na dvou úrovních:

a) Přímo pozoruje chování lidí - pokud se situace opakují, batole si může vytvořit představu, jaká pravidla v této situaci platí. Pozorované chování pak napodobují a tak své zkušenosti v daných podmínkách uplatňují (často i neadekvátně)
b) Získává informace pomocí verbálního sdělení - naučí se, jaká pravidla v okolí platí, ale i proč je dobré, aby tato pravidla platila. Normy chování jsou batoleti tlumočeny a rodič zároveň vysvětluje, proč danou činnost dělat či nedělat.

Pochopení existence základních sociálních norem a jejich přijetí se projevuje nejen adekvátním chováním, ale i sklon hodnotit chování své a chování jiných osob (Pavlišová, 2007, Vágnerová, 2005).

Pojetí norem chování závisí na kvalitě vztahu rodičů a dětí. Vřelé reciproční vztahy, které umožňují synchronizovanou, harmonickou interakci,

usnadňují dětem přijetí a podřízení rodičovským pravidlům a napomáhají rozvoji autoregulace. Děti citlivějších rodičů bývají empatičtější (Vágnerová, 2005).

K úspěšnější socializaci je třeba dítěti ukázat obecnější smysl norem chování. Ukázat mu, že platí pro všechny, a tím každému zaručují jeho povinnosti i práva. Pevné rodičovské vedení chrání dítě před pocity dezorientace a úzkosti, ve věku, kdy samo ještě nedokáže spolehlivě rozlišovat (Erikson, 1999).

Starší batolata chápou vztah norem k vlastnímu chování i k chování jiných lidí. Mohou projevovat nechuť k omezování svých aktuálních přání, ale zároveň mají potřebu znát limity svého chování. Poznání pravidel má kognitivní základ a vyhovuje dětské potřebě orientace ve světě, protože představuje jistotu, potvrzuje předvídatelnost situací. Pokud jim rodiče neumožní potřebnou zkušenost získat, provokují je svým chováním tak dlouho, až se jim nějaké omezující reakce dostane. Ta však nemusí mít charakter řádu. Náhodné omezení či povolení něčeho představuje spíš informační chaos. Pro batolata je uspokojující jednoduchý, srozumitelný a hlavně dodržovaný řád, na nějž by se dítě mohlo spolehnout (Prekopová, 1993, Vágnerová, 2005).

1.1.7.4 Hra

V batolecím období je průvodním jevem všech dětských aktivit hra, je vázaná na motorický vývoj a jeho výsledky, na řečové dovednosti a na sociální kontakt obecně. Hra je specifická činnost, umožňující poznávání světa, socializaci, mravní formování, přípravu jedince na hodnotný život a přípravu na tvořivou práci. Hlavním znakem hry je svobodná vůle a určitý stupeň odpoutání od běžných způsobů zacházení s předměty, látkami a myšlenkami. Hračky slouží jako prostředek komunikace s dospělým, následně k napodobování činnosti dospělých. Dítě se hrou učí samostatně jednat, zapojovat se do světa dospělých, přizpůsobovat se fyzikálnímu a sociálnímu prostředí, rozvíjet charakter a sociální vztahy. A samozřejmě hračky podněcují vývoj senzomotorických a kognitivních funkcí. Hra patří k základním pozorovatelným projevům dítěte.

Je činností, která má hodnotu sama v sobě, zároveň spoluutváří osobnost jako jeden z jejích vývojových činitelů.

To, jak někteří autoři chápou pojem hra, shrnul ve své práci Humpolíček (2004). Hra může být chápána jako přirozená lidská potřeba, jak pravil již Komenský. Je ale také prostředníkem k přirozenému odpočinku (Lazarus) či k odčerpání přebytečné energie (Spencer). Hra může sloužit jako stimulant růstu, či k procvičování naučených úkonů, může přinášet slast, funkční libost či umožňovat odreagování (Freud). Díky hře se mohou řešit problémy (Erickson), může pomáhat při asimilaci (Piaget), či nevědomě plnit nerealistická přání (Vygotskij) nebo poskytovat zdánlivé uspokojení potřeby moci a sebeuplatnění. Rubinštějn pak dodává, že hra je pro dítě prací.

Typický průběh ve vývoji jedince je od *her psychomotorických*, přes *hry fantazijní (symbolické)* a *rolové* ke *hrám stavebním* a *hrám s pravidly* .

Podle Humpolíčka (2004) pak uvádí Heckhausen pro hru u dětí celkem 5 hlavních znaků:

- není vázána účelem,
- plní funkci v aktivačním okruhu,
- při hře se jedinec vyrovnává s reálným světem,
- ve hře je bezprostřední cílová perspektiva,
- má charakter kvazireality.

V první polovině batolecí fáze je nejvýraznější posun v oblasti ovládání pohybů. V období mezi třináctým až patnáctým měsícem je typické hledání nových způsobů činnosti, systematická explorace (osahávání, manipulace), lokomoční hry (běhání), experimentace (nejčastěji s předměty vydávajícími zvuky). Konstruktivní hry jsou značně jednoduché (věž ze dvou až tří kostek, načasované pouštění předmětů, hračky na provázku). S dospělými mají hry často podobu různých hříček, žertování, schovávání. Objevují se estetické hry - percepční (prohlížení knížek), reprodukční (reprodukce říkanek) a tvořivé („kreslení“). Již od čtrnácti měsíců batolata s oblibou pozorují dospělé a pak napodobují jejich chování. I to je jedním z chodníčků k „socializaci“ (Čačka, 2000, Šulová, 2004).

Mezi šestnáctým a osmnáctým měsícem se kromě činností zaměřených na osoby dostávají do popředí hry lokomoční (schovávání se pod nábytkem, cviky, chůze, běh, kutálení předmětů), aktivity v oblasti exploračně manipulační (zasouvání dutých předmětů do sebe, otvírání, zavírání) a konstrukční (přesýpání písku, cákání v kalužích, vysypávání kuliček z lahve). Manipulační hry mají pro batolata značnou přitažlivost. Kromě nových zkušeností jim to přináší i zvýšení přesnosti a rychlosti cílených pohybů, též minimalizaci neúčelných pohybů. Dokonce i relativně destruktivní činnost, kdy dítě ničí hračky a hrové výtvory, je určitým „badatelským přínosem“ (Čačka, 2000, Vágnerová, 2005).

Mezi druhým a třetím rokem dochází k pokroku, diferenciaci a pročlenění všech zmíněných aktivit. Většina aktivit (33 %) je vázána na řečové aktivity, nastává přechod od otázky „Co je to?“ k otázce „Proč je to?“ Imitační hry jsou stále oblíbenější i vzhledem ke schopnosti oddálené nápodoby. Děti v tomto věku milují hračky napodobující skutečné věci - modely domů, pokojíčky s miniaturním nábytkem, obchody se „skutečným“ zbožím. Je to doba postupně se rozvíjející schopnosti kooperovat (Šulová, 2004).

Na počátku batolecího věku bývají vrstevníci při hře akceptováni stejným způsobem jako hračky či jiné objekty. Postupně, pod vlivem zkušenosti, začne mít hra s vrstevníky větší přitažlivost, někdy jí dají přednost před hrou s dospělými. Batolata si obvykle hrají vedle sebe, jde o *paralelní hru*, ještě nedovedou spolupracovat. Při hře se vzájemně napodobují a tímto způsobem se učí na své vlastní, snadno dostupné úrovni. Batole chápe pravidla hry egocentricky a i když se podle nich, na základě nápodoby ostatních, dovede chovat, stále preferuje užití takové strategie, která je výhodná pro ně. V batolecím věku usnadňuje společnou hru s vrstevníky přítomnost matky, za její asistence si děti společně hrají déle a jsou v častějším kontaktu (Vágnerová, 2005).

1.1.8 Sociální prostředí vývoje dítěte

Na duševním i tělesném vývoji dítěte se významnou měrou podílí druh prostředí, v němž dítě vyrůstá. V našich podmínkách je typickým prostředím vlastní rodina se svým jedinečným složením, rodinnými vztahy, způsobem vzájemného chování a výchovy. Přitom však určitý (vůči některým jiným státům poměrně vysoký) podíl českých batolat vyrůstá bez vlastní rodiny v nějaké formě prostředí a péče, která rodinu nahrazuje. Kromě umístění dítěte v jiné rodině, než je jeho biologická, je tu krajní podobou péče ústavní.

Rodina je charakterizována jako základní jednotka společnosti. V životě dítěte plní nezastupitelné funkce: biologicko-reprodukční, emocionální, ekonomicko-zabezpečovací a socializačně-výchovnou. Pokud rodina všechny tyto funkce náležitě plní, hovoří se o rodině funkční (eufunkční). Neplní-li, pak to může být buď rodina problémová, dysfunkční nebo afunkční. A s poruchami rodiny je spojena náhradní péče o dítě. Ta se dělí na náhradní rodinnou péči a ústavní péči (Dunovský, 1999).

Řada světových i našich výzkumů ukázala, že v podmínkách ústavní péče snáze dochází k deprivaci naplňování některých základních vývojových potřeb dítěte útlého věku. U nás Langmeier s Matějčkem (1974) upozorňovali na zvýšené riziko této překážky duševního vývoje v dětských ústavech v padesátých až sedmdesátých letech minulého století. I svými výzkumy se zasloužili o to, že deprivující podmínky péče o děti vychovávané v ústavech byly postupně zmírňovány, i když samozřejmě důvěrné prostředí individuální rodinné péče v ústavním zařízení plně nahradit nelze.

Proto jsem svůj výzkumný plán v této práci zaměřila i tímto směrem a mimo podsoubor z funkčních rodin jsem polovinu svého výzkumného souboru vybrala z populace batolat v ústavní péči. Cílem tohoto mého výběru bylo alespoň drobnou sondou ověřit, nakolik dosud lze či již nelze u ústavních dětí stále najít některá vývojová opoždění oproti dětem z funkčních rodin.

Na tomto místě bych se proto ráda zmínila o situaci ústavní péče v ČR. Podle Zákona o rodině č. 94/1963 Sb. může soud nařídit ústavní výchovu nebo

dítě svěřit do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit (Hrušáková, 2001).

Jak jsme na tom v současné době v České republice s ústavní péčí o děti do 3 let, je možné se dočíst na internetových stránkách Ústavu zdravotnických informací a statistiky (2008), kde se praví: „*Ke konci roku 2007 bylo v ČR 33 kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do 3 let. K témuž datu byla kapacita těchto ústavů 1 871 míst a bylo v nich umístěno 1 407 dětí. V průběhu roku bylo přijato 1 741 dětí, nejčastěji ze sociálních důvodů. Propuštěno bylo během roku 1 803 dětí, 54 % do vlastní rodiny. Více než polovina propuštěných dětí strávila v ústavu více jak půl roku.*“

WHO a Ústav pro forenzní a rodinnou psychologii Univerzity v Birminghamu uskutečnily společně s EU Daphne projekt „Mapování počtu a charakteristik dětí do tří let věku v ústavních zařízeních v Evropě“[2]. Výsledky tohoto výzkumu byly prezentovány na konferenci WHO v Kodani v březnu 2004. Patnáctiměsíční projekt zkoumal 32 zemí po celé Evropě, aby zjistil počty a charakteristiky dětí do tří let umístěných v ústavních zařízeních bez rodičů. Pro srovnání - Slovinsko a Island nemají žádné dítě v ústavu na 10 tisíc dětí v populaci, Velká Británie 1 dítě, Norsko 2 a Rakousko 3 děti. Na konci tabulky zveřejněné např. na stránkách Českého helsinského výboru je uvedena Česká republika s počtem 60 dětí v ústavní péči na 10 tisíc dětí v populaci (Bubleová, Šlesingerová, 2004).

[2] Podrobnosti uvendeny například na stránkách Českého helsinského výboru

1.2 Psychologická diagnostika vývojové úrovně v raném dětství

Dosažená úroveň vývoje se v praxi zjišťuje jednak klinickým posouzením na základě pozorovaného chování, jednak standardizovanými zkouškami, vývojovými škálami. Prostřednictvím vývojových škál lze získat posouzení celkové neuromotorické zralosti dítěte a orientačně zjistit úroveň dílčích kognitivních schopností. Důraz je kladen především na včasné zachycení vývojových poruch či smyslových a motorických defektů. Právě na základě stanovení vývojového profilu a zhodnocení celkového vývojového tempa je možné stanovit prognózu dalšího vývoje dítěte (Hrdlička, Komárek, 2004).

První vývojové škály vznikaly ve 20. a 30. letech 20. století. V této době již byly poměrně rozšířeny metody vyšetřování starších dětí, ale stále naléhavěji se ukazovala potřeba také časné diagnostiky vývojových poruch. První škály byly zaměřeny na posouzení širokého rozsahu projevů chování malých dětí a většinou si ani nekladly za cíl přesné kvantitativní určení vývojové úrovně, ale značný důraz byl kladen i na kvalitativní aspekty chování dítěte při stanovení konečné vývojové diagnózy (Říčan, Krejčířová, 2006, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Ve 20. - 30. letech vznikly téměř současně dvě základní klasické škály: Gesellovy Developmental Scales a Bühlerové-Hetzerové Kleinkindertest a jen o málo později i první verze škál Bayleyové. I v době nejsilnější kritiky (koncem 30. let, zejména však ve 40. a 50. letech) byly vývojové škály hojně užívány hlavně ve výchovném poradenství, při podezření na vývojové poruchy a v posuzování dětí svěřovaných do adopce. Také dnes jsou to hlavní indikace vývojové diagnostiky. Naprosto nezbytné je průběžné hodnocení vývoje dětí v kojeneckých ústavech a dětských domovech a u všech již identifikovaných dětí s nějakým druhem vývojové poruchy. Alespoň orientační hodnocení vývojové úrovně je vždy povinnou součástí psychologického vyšetření malého dítěte. A to i tehdy, je-li důvodem kontaktu s psychologem např. problematika rodinná (např. rozvod rodičů) nebo problémy s jídlem či spánkem (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

1.2.1 Obecný postup při vyšetřování malého dítěte

Většina vývojových škál má doporučený postup předkládání jednotlivých úkolů, které je třeba pružně přizpůsobovat stavu a okamžitému zájmu dítěte. K obecně platným doporučením patří, že vyšetření začíná nejprve pozorováním spontánní hry dítěte, pak se přechází ke klidné a soustředěné hře u stolku (jako první bývá vhodné nabídnout dítěti kostky nebo knížku) a teprve na konci vyšetření se přistupuje k položkám motorickým (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Při vyšetření je nutné zajistit optimální podmínky, neboť i drobné tělesné nepohodlí výrazně oslabuje výkonnost dítěte (hlad, únava, nepřiměřená teplota v místnosti, ale i rekonvalescence po onemocnění). Je samozřejmě výhodné, může-li vyšetření probíhat v dítěti známém prostředí, kde se cítí bezpečně. V opačném případě je nutné ponechat dítěti dostatek času, aby se v neznámém prostředí orientovalo, zvyklo si a získalo pocit jistoty. Navázání kontaktu by mělo být vždy nenásilné, pozvolné a jako prostředníka k navázání kontaktu je možné využít přítomného rodiče či vychovatelku. Ti jsou zároveň cenným zdrojem informací, které je obtížné vyšetřením zjistit (Říčan, Krejčířová, 2006).

Celé vyšetření musí probíhat plynule, rychlé střídání úkolů pomáhá udržet zájem a motivaci dítěte. Z tohoto důvodu je také možné během vyšetření zaznamenávat jen velmi stručné poznámky o výkonech dítěte a pečlivý podrobný zápis provádět až po skončení vyšetření. Zápis by měl, kromě údajů o splnění či nesplnění jednotlivých položek, také obsahovat další charakteristiky chování dítěte, které bylo možné při vyšetření pozorovat - pozornost, zájem o osoby, okolí, testový materiál, vytrvalost atd. (Říčan, Krejčířová, 2006, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

1.2.2 Charakteristika jednotlivých vývojových škál

Vzhledem k tomu, že ve své diplomové práci pracuji s vývojovou škálou A. Gesella, bude tato škála popsána daleko podrobněji, než ostatní zbývající.

1.2.2.1 Gesellova vývojová škála

Gesellova vývojová škála je metoda určená pro vyšetření dětí od 4 týdnů do 36 měsíců věku (původní verze zahrnovala ještě celý předškolní věk). A. Gesell ji ve 20. letech vytvořil na základě pozorování a podrobné analýzy filmových záznamů chování dětí v útlém věku. Sestavil pak vývojové tabulky určující charakteristické chování dětí pro každý vývojový stupeň a současně určil některé základní principy časného vývoje. Gesell například předpokládal, že vývoj chování postupuje v zákonité sekvenci, kdy určitý stupeň dosažené zralosti je nezbytným předpokladem pro objevení nových forem chování. Vývojové sekvence v každé oblasti chování (např. sekvence vývoje řeči, chůze či úchopu) jsou tak u všech dětí stejné, ale tempo vývoje je různé a vývoj v jednotlivých oblastech nemusí být paralelní. V motorickém vývoji popsal Gesell také dodnes platné základní vývojové principy, které jsou pak sledovány v jednotlivých položkách testu: například postup vývoje od generalizované aktivity k specifickým individuálním reakcím nebo princip vývojového gradientu - zákonitých směrů vývoje - kefalokaudální, proximodistální a ulnoradiální postup vývoje, např. vývoj úchopu (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Vývojové normy určující charakteristické chování dětí pro každý vývojový stupeň, byly uveřejněny v r. 1925, vlastní testový materiál byl však publikován až v roce 1947 (Gesell a Amatruda). Dnes je text používán hlavně v revizi Knoblochové et al. z roku 1980.

Popis metody

V Gesellově vývojové škále je pro každý věkový stupeň určeno charakteristické chování, stanovené na základě pozorování a filmových záznamů řady dětí daného věku. V prvním roce života jsou stanoveny úkoly pro každé čtyři týdny věku, v druhém roce jsou odstupy tříměsíční a od dvou let jsou úkoly udávány v šestiměsíčních intervalech. Položky jsou rozděleny do pěti oblastí: adaptivní chování, hrubá motorika, jemná motorika ruky, řeč a sociální chování

a jsou zařazovány tak, aby je plnilo přibližně 50 % dětí daného věku (Říčan, Krejčířová, 2006).

Vývojová úroveň dítěte v jednotlivých oblastech je stanovena na základě rozložení splněných a nesplněných položek. U některých položek je vyznačeno, že smí být hodnoceny jen na základě přímého pozorování dítěte v předepsané situaci během vyšetření, u ostatních položek je možné skórování provést i na základě výpovědi rodičů či pozorování dítěte kdykoliv i mimo vlastní testovou situaci. Jednotlivé položky v testu mají různou závažnost a je nutné rozlišovat mezi trvalými a přechodnými vzorci chování, které v průběhu vývoje mizí a jsou nahrazeny zralejšími formami chování. Pokud již nastoupilo zralejší chování, pak je všechny předchozí vzorce nutno hodnotit jako splněné (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Adaptivní chování (adaptivita) postihuje především vývoj zrakového vnímání, reakce na podněty, schopnost koordinace oko - ruka, vnímání předmětných vztahů a počátky řešení jednoduchých problémových situací. Později jsou obsaženy úkoly vizuokonstruktivní (konstruktivní hra s kostkami, zasouvačky apod.), vývoj kresby, přiřazování geometrických tvarů apod. Ukázka z manuálu Gesellova testu (revize Knoblochová, 1980[3]) pro oblast adaptivního chování a věkové období 24 měsíců: „*Dvouleté dítě se samo bez obtíží posadí na stoličku a bez okolků se pustí do obrázkové knihy, která leží na stole. Obrací stránku jednu po druhé a několik obrázků pojmenuje. Předložíme mu hromádku kostek a chceme, aby postavilo dům nebo věž - je-li třeba, předvedeme mu, jak se to dělá. Dítě postaví věž ze 6 - 7 kostek, věž padá se sedmou nebo osmou kostkou. Napodobí vlak ze tří kostek (čtvrtá je nahoře jako komín) tak, že postaví za sebou 2 nebo více kostek. Naplní [na vyzvání] nádobu kostkami a podá ji examinátorovi. Přejdeme pak ke kreslení. Na stůl položíme list bílého papíru a na něj doprostřed tužku. Dítě spontánně čmárá. Předkreslíme-li mu svislou čáru, napodobí ji, ale není schopno změnit směr a napodobit čáru vodorovnou. Pak mu předvedeme kruhovou čáru a dítě ji napodobí, rozlišuje ji jasně od čáry svislé...*“.

[3] Podle českého překladu dostupného na katedře psychologie FF UK

Ve škále *hrubé motoriky* (či tělesné pohyblivosti) je možné v kojeneckém věku sledovat zejména polohu dítěte - tedy jeho posturální reakce, ovládání hlavičky, vývoj sezení, lezení a počátky chůze; v batolecím věku pak stabilitu a obratnost chůze, chůzi po schodech, běh, skákání apod. Ukázka z manuálu Gesellova testu (revize Knoblochová, 1980) pro oblast hrubé motoriky a věkové období 24 měsíců: "*... nabídneme mu velký míč a chceme, aby do něj koplo. Stačí slovní pokyn a dítě mávne nohou či skutečně kopne. Dovídáme se o něm, že už docela dobře běhá (bez pádů) a chce-li si hrát na podlaze, sedá si při tom na bobek. Chodí samo do schodů a ze schodů, může se přidržovat zábradlí, zatím chodí po schodech přísunem, nohy nestřídá ...*".

Co se týká *jemné motoriky,* je hodnocena dovednost sahání po předmětech, kvalita úchopu, jeho uvolnění i manipulace. Testovými situacemi v této oblasti je například manipulace s peletkami a lahvičkou, schopnost prostrčit tkaničku očkem zavíracího špendlíku či manipulace s nůžkami.

Další hodnocenou oblastí je *řeč.* V této škále jsou pozorovány všechny viditelné a slyšitelné formy komunikace od pouhého výrazu obličeje, přes gesta a mimiku, předřečovou vokalizaci až po slova a věty, ale i porozumění gestům a řeči druhých lidí. Ukázka z manuálu Gesellova testu (revize Knoblochová, 1980) pro oblast řeči a věkové období 36 měsíců: "*... jeho slovník má již spoustu slov, mluví v jednoduchých větách, užívá množného čísla a říká si již zájmenem já. Na požádání řekne celé své jméno a uvede své pohlaví, zeptáme-li se ho onou klasickou otázkou: jsi chlapeček nebo holčička? Pak dáme 3 prosté otázky (k zjištění porozumění): Co musíš udělat, když se ti chce spát? Když máš hlad? Když je ti zima? Na jednu otázku odpoví uspokojivě. Jmenuje všechny testové předměty a dovede říci k čemu se některých věcí užívá ...*".

Poslední hodnocenou oblastí je oblast *sociálního chování*, zde je posuzováno především postupné získávání různých sociálních návyků - při krmení, při hře, oblékání a získávání hygienických návyků. Dále jsou obsaženy položky vztahující se k celkové sociální reaktivitě dítěte a k vývoji počátků sebepojetí. Hodnocení těchto položek vychází zejména ze zprostředkovaných informací od rodičů či vychovatelů.

Hodnocení

Pro jednotlivá věková období (zóny zralosti) je stanoveno doporučené pořadí úkolů, které má být dodržováno co nejpřesněji, ale jen tehdy, pokud to nenaruší vlastní vyšetření. Rychlý a plynulý přechod od jedné položky testu ke druhé je pak nezbytný pro udržení zájmu dítěte. Vlastní vyšetření se začíná obvykle na věkové úrovni odpovídající chronologickému věku dítěte, případně na té věkové úrovni, kterou je u dítěte možno předpokládat na základě výpovědi rodičů či vychovatelky. V každé vývojové oblasti se dítěti předkládají položky z nejbližších věkových úrovní do té doby, než může být určen bazální věk - úroveň, na které dítě všechny úkoly splnilo a strop - úroveň, nad kterou dítě už žádný úkol nesplní (Svoboda, Krejčířová,Vágnerová, 2001).

Co se týká samotného hodnocení, pak položky testu se hodnotí jako splněné na dané „+“ nebo vyšší „++“ úrovni či jako nesplněné „-“. Jako „+-“ se hodnotí takové chování, které se již začíná objevovat, ale ještě není plně včleněno do repertoáru dítěte. Užití „+-“ skóru je pak na místě, pokud splnění položky vyžadovalo určitou pomoc ze strany examinátora. Hodnocení doplňují ještě specifické skóry. Skór „D“ (disability) se použije v situacích, kdy pohybové nebo smyslové postižení brání dítěti ve splnění úkolu. Skór „R“ (refusal) vyjadřuje situaci, kdy byla položka dítětem odmítnuta. Doplňkový skór „P“ se použije tehdy, když se dané chování objevuje, položka je splněna, ale zcela neobvyklým, patologickým způsobem. Předposledním skórem je skór „V“ pro vynechané položky (ať již byly vynechány proto, že na ně examinátor zapomněl, nebo nebylo možné získat některé anamnestické údaje, dítě začalo být unavené, případně z jiných důvodů nebylo možné celé vyšetření dokončit) a posledním skórem je značka „?“ pro chování, jemuž nebylo možné porozumět (toto chování je pak nutné do záznamového archu velmi podrobně popsat). Specifické skóry nejsou při kvantitativním stanovení vývojové úrovně započítávány (úroveň je určena jen z položek, které mohly být hodnoceny jako splněné nebo nesplněné), ale při závěrečném shrnutí jsou samozřejmě zohledňovány (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Závěrem vyhodnocení je určení celkového vývojového kvocientu jako odhadu celkového intelektového potenciálu, vycházející ze všech dílčích výsledků. Hodnocení a interpretace ovšem nikdy nevycházejí jen ze samotného krátkého vyšetření, nedílnou součástí vyšetření je i podrobná anamnéza, týkající se perinatálních událostí, dosavadního vývojového tempa a kvalitativní popis chování dítěte i mimo testovou situaci. Na základě shrnutí všech těchto údajů je teprve možné určit celkovou vývojovou úroveň a vývojový kvocient - jako odhad intelektového potenciálu.

Celkový vývojový kvocient je pak určen podle vzorce:

(celkový vývojový věk : chronologický věk) x 100

Stejným způsobem je možno určit i vývojové kvocienty jednotlivých oblastí (Říčan, Krejčířová, 2006, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Modifikace Gesellovy škály

Adaptací původní Gesellovy škály je i u nás dosud místy užívaná škála *Brunet-Lézinové Échelle de Dévoloppment* z roku 1951 (revize 1965). Oproti původní Gesellově škále je přesněji definován postup vyhodnocení a normy jsou upraveny pro francouzskou populaci, užívá se až do šesti let věku. Z Gesellovy škály vyšel také *vývojový screening*, který byl publikován i u nás (Kovařík, 1979 - překlad Developmental Screening Inventory autorů Knoblochové, Passamanicka a Sherarda). Metoda je sestavena z vybraných položek Gesellova testu ve všech pěti oblastech chování a má sloužit k orientačnímu hodnocení vývojové úrovně dětí (ve věku čtyř týdnů až tří let) zejména při preventivních lékařských prohlídkách (Říčan, Krejčířová, 2006, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

1.2.2.2 Škály N. Bayleyové

Tato metoda patří k celosvětově nejrozšířenějším vývojovým testům pro děti ve věku 1 - 42 měsíců. Používá se její 3. revize z roku 1993 - BSID-II. Je metodou k co nejranější identifikaci dětí s vývojovým opožděním. Tato verze byla

po roce 2000 standardizována na českou populaci a vydána (Jahnová, Sobotková, 2003).

Test tvoří tři vývojové škály: mentální, motorická a škála chování. Mentální stupnice obsahuje položky zhruba odpovídající Gesellovým škálám adaptivity, řeči a částečně i sociálního chování a od druhého roku života do určité míry i jemné motoriky. Motorická stupnice zahrnuje koordinaci velkých svalových skupin, tedy hrubou motoriku, ale i jemnou motoriku ruky. V poslední části škály je záznam o chování dítěte, který charakterizuje dítě spíše kvalitativně, v oblastech jako je aktivita, zájem, pozornost apod. Mentální škála obsahuje celkem 178 položek, motorická škála 111 položek. V obou škálách jsou položky řazeny vzestupně podle věku, kdy většina dětí určitého věku tyto položky plní. Součet splněných položek tvoří hrubé skóre (HS), které se převádí pomocí tabulek na tzv. vývojový index (mentální - MVI, psychomotorický - PVI). Škála chování obsahuje maximálně 28 položek podle věkové kategorie, do níž dítě při vyšetření spadá. Každá položka se hodnotí na pětibodové škále, přičemž čím je hodnocení vyšší, tím je chování zralejší, optimálnější (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, Jahnová, Sobotková, 2003).

1.2.2.3 Bühlerové-Hetzerové Kleinkindertest

Tento test je další, dosud místy užívanou klasickou škálou, publikovanou autorkami v roce 1932. Zkoumá šest hlavních oblastí vývoje: smyslové vnímání, tělesný pohyb, sociální chování a řeč, učení a nápodobu, zacházení s materiálem a psychickou produkci. Test je také jako ostatní vývojové škály určen především k posouzení vývojové úrovně dítěte, profilu vývoje a pokusu o určení příčiny eventuálních vývojových odchylek. Při administraci není vyžadován rigidní postup, ale „funkční stejnost“ (např. použije-li se odlišný materiál se stejným „funkčním významem“, když dítě některou položku odmítá apod.). Pořadí prezentace jednotlivých položek je flexibilní a úkoly je povoleno během vyšetření podle situace opakovat. Hodnocení je nejen kvantitativní (tj. určení vývojové úrovně a vývojového kvocientu), ale důraz je kladen i na zhodnocení kvalitativní.

Nevýhodou testu je skutečnost, že úkoly jsou často dosti složité a ne vždy dostatečně přesně popsané (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

1.2.2.4 Mnichovská vývojová diagnostika

Mnichovská vývojová diagnostika (Münchener Funktionelle Entwicklung-diagnostik, 1978 a 1984) je vývojovým testem, který byl vytvořen v 80. letech a má obdobnou strukturu i způsob provedení jako škála Gesellova, z níž a z testu Bühlerové také autoři při konstrukci škály vyšli. Má dvě relativně samostatné verze, jednu pro první a jednu pro druhý a třetí rok života, kde je rozlišeno celkem 7 oblastí chování; tělesná pohyblivost, jemná motorika (zručnost), vnímání, aktivní řeč, porozumění řeči, soběstačnost a sociální chování. Analogicky jako v Gesellově škále se určuje vývojový věk pro tyto jednotlivé oblasti chování a posuzuje se profil. Účelem vyšetření je opět nejčastěji diagnostika vývojových poruch se současným zřetelem k jejich nápravě. Metoda je průběžně propracovávána, její 4. revize pochází z roku 1994 (Říčan, Krejčířová, 2006).

1.2.2.5 Griffithové škála

Škála Griffithové je z roku 1954 (revize 1970 a 1983). Test má normy od nuly do osmi let a má tyto oblasti: motorika, sociální chování, sluch a řeč, oko a ruka a poslední je škála výkonu. Konstrukce je obdobná jako u většiny dříve uvedených metod, položky jsou zařazeny do jednotlivých věkových úrovní tak, aby byly řešeny 50 % dětí, udán je i věk, v němž je zvládá jednak 5 %, jednak 95 % dětí. U nás se tato škála v podstatě neužívá (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

1.2.2.6 Denver Developmental Screening Test

Tento test autorů Frankenburga a Doddse (1967, revize 1970, 1975, 1981) je v zahraničí nejrozšířenější sceeningovou vývojovou metodou, určenou

převážně pro nepsychology (lékaře, sociální pracovníky, pedagogy). Pokrývá věk od narození do šesti let, vývoj dítěte je hodnocen ve čtyřech oblastech: hrubá motorika, řeč, jemná motorika, adaptivita a sociální chování (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Při užívání jakékoliv standardní škály je nutné počítat s tím, že malé děti nejsou schopny dodržovat standardní postup tak, jak to užitá škála vyžaduje a jak to vyžadují psychodiagnostické metody pro starší děti. Proto i jejich výsledky bývají méně reliabilní, než se od psychologických zkoušek obecně očekává. Je možné je tedy pokládat spíše za screeningové nástroje a s jejich výsledky zacházet pouze jako s dílčím údajem v rámci především klinicky založeného vyšetření.

K vlastnímu výzkumu jsem využila i u nás hojně užívanou Gesellovu vývojovou škálu, přestože její české znění nebylo oficiálně vydáno. Jednak jsou s ní u nás dobré klinické zkušenosti a jednak byla také nejsnáze dostupná.

1.3 Poznámky k teoretické části

Teoretická část mé diplomové práce mapuje jednotlivé oblasti vývoje batolete. Ve vlastním výzkumu jsem pracovala s Gesellovou vývojovou škálou, která sice postihuje všechny oblasti vývoje malého dítěte, ale oproti teoretické části ne vždy se shodným názvem. Proto bych ráda ještě stručně připomněla některé souvislosti s Gesellovou škálou.

Gesell například uvádí jako první oblast *adaptivitu*. Ta, jak už bylo uvedeno, zahrnuje především vývoj zrakového vnímání, reakce na podněty, schopnost koordinace oko - ruka, vnímání předmětných vztahů a počátky řešení jednoduchých problémových situací. Myšlení batolete totiž nelze jasně oddělit od jiných výkonů, ale jeho rané stadium se projevuje právě v řešení úkolů. Proto v sobě adaptivita pojímá myšlení, pozornost, ale i další kognitivní procesy.

Oblast *hrubé a jemné motoriky* má v Gesellově zkoušce shodné označení. Výkony v těchto subtestech jsou opět provázané s kognitivními procesy, proto se pod pojem psychomotorický vývoj zahrnují oblasti adaptivity, hrubé a jemné motoriky. Právě s pojmem psychomotorika ve svém výzkumu také pracuji.

Další popisovanou oblastí v Gesellově škále je *řeč*. Jako jeden z kognitivních procesů je zde pojímán samostatně. Zahrnuje nejen viditelnou a slyšitelnou formu komunikace, ale i porozumění gestům a řeči druhých lidí.

Poslední oblastí je *sociální chování*. To v sobě v porovnání s teoretickou částí zahrnuje zejména socializaci, osobnostní vývoj, hru, vztahy s vrstevníky, ale i vývoj emoční.

Není možné do Gesellových pěti oblastí zcela přesně přesunout položky z teoretické části, neboť jsou vzájemně provázané. Chtěla jsem ale jen ukázat, že byť je teoretická část možná rozsáhlejší, má ve vztahu k části praktické rozhodně své opodstatnění. Pro porozumění projevům malého dítěte, jeho vyšetření a hodnocení samozřejmě pouze teorie nestačí, je nutné mít i dostatek zkušeností. Jak jsem uvedla již v úvodu, nejsem psycholog a proto pro co největší objektivnost a správnost probíhalo vlastní vyšetřování pod supervizním dohledem

atestovaného klinického psychologa, pana docenta PhDr. Karla Balcara, CSc., jež byl i mým diplomovým vedoucím.

Na základě teoretických poznatků je ale jistě možné pokládat si otázky, či hypotézy. Mým cílem je navázat v praktické části na část teoretickou v tom smyslu, že u zkoumaného vzorku zmapuji co nejpřesněji aktuální vývojový stupeň a výsledky pak použiji pro zjišťování platnosti hypotéz. Teoretické základy, ale i konkrétní výzkumná situace, totiž vždy přináší mnoho otázek. Je možné ptát se, zda je opravdu rozdíl ve vývoji děvčat a chlapců (a v jakém smyslu), zda rodinná výchova poskytuje lepší podmínky pro vývoj než dětský domov, jaké lze pozorovat vývojové odlišnosti v jednotlivých oblastech vývoje…?

2 Výzkumná část

2.1 Povaha, cíle a hypotézy provedeného šetření

Cílem mé diplomové práce je ověřit, zda ve vývoji dětí ve starším batolecím věku jsou, nebo nejsou podstatné nerovnoměrnosti, a to s ohledem na:

- biologické pohlaví dítěte (jakožto jeho vrozený biologický znak),
- vývojové prostředí dítěte (jakožto jeho sociálním okolím poskytnutý zdroj péče a socializace),
- míru dosažené vývojové úrovně dítěte v různých psychomotorických a psychosociálních funkcích (zjišťovanou zvolenou psychodiagnostickou zkouškou).

Na základě těchto obecných hledisek jsem stanovila hypotézy, jejichž ověřování je náplní empirické části této práce.

Hypotéza 1

Vývoj staršího batolete probíhá v různých oblastech vývoje nerovnoměrně.

Způsob ověřování: Početní analýza korelací mezi ukazateli vývojové úrovně dílčích vývojových kvocientů; v rámci celého zkoumaného souboru.

Zdůvodnění: Stručný přehled Gesellova pojetí (Odessa College, 1999) označuje věk dvou i tří let za dobu vývojové vyrovnanosti, avšak období kolem 2,5 let věku za dobu výrazné vývojové nerovnoměrnosti. Věk zkoumaného souboru batolat zahrnuje právě rozpětí mezi krajnostmi dvou a tří let, tedy věkové pásmo, v němž by se případná vývojová nerovnoměrnost mohla nejspíše projevit.

Hypotéza 2

Starší batolata vyrůstající v rodinách jsou vývojově vyspělejší oproti dětem vyrůstajícím v dětských domovech.

2a: Dosaženou úrovní celkového psychomotorického a psychosociálního vývoje děti vyrůstající v dětských domovech zaostávají za dětmi vyrůstajícími v rodinách.
Způsob ověřování: Porovnání střední hodnoty celkového „vývojového kvocientu“ (získaného Gesellovou zkouškou) mezi dětmi vyrůstajícími v rodinách a dětmi vyrůstajícími v dětských domovech; v rámci celého zkoumaného souboru.

2b: Předpokládané vývojové zaostávání batolat z dětských domovů za batolaty z rodin se prokáže v jednotlivých funkcích a oblastech vývoje různou mírou.
Způsob ověřování: Porovnání středních hodnot dílčích „vývojových kvocientů“ (získaných Gesellovou zkouškou) v pěti hodnocených oblastech vývoje mezi dětmi vyrůstajícími v rodinách a dětmi vyrůstajícími v dětských domovech; v rámci celého zkoumaného souboru.

Zdůvodnění:
Studie vývoje dětí v ústavní péči (Langmeier, Matějček, 1974) prokázala nedostatky v naplňování některých základních vývojových potřeb dítěte útlého věku. Výzkum probíhal v padesátých až sedmdesátých letech minulého století. Je tedy otázkou, v čem nyní a zda vůbec děti z dětských domovů stále ještě zaostávají za dětmi z rodin.

Hypotéza 3
Děvčata ve starším batolecím věku dosahují vyšší vývojové úrovně než chlapci v tomto věku.

3a: Dosaženou úrovní celkového psychomotorického a psychosociálního vývoje chlapci ve starším batolecím věku zaostávají za děvčaty.
Způsob ověřování: Porovnání střední hodnoty celkového „vývojového kvocientu“ (získaného Gesellovou zkouškou) mezi chlapci a děvčaty; v rámci celého zkoumaného souboru.

3b: Předpokládané vývojové zaostávání chlapců za děvčaty se prokáže v jednotlivých funkcích a oblastech vývoje různou mírou.
Způsob ověřování: Porovnání středních hodnot dílčích „vývojových kvocientů“ (získaných Gesellovou zkouškou) v pěti hodnocených oblastech vývoje mezi chlapci a děvčaty; v rámci celého zkoumaného souboru.

Zdůvodnění: Je lidově zobecněnou zkušeností, že vývoj chlapců je pomalejší než vývoj děvčat. Vědecké studie, které by tuto domněnku potvrzovaly, však najít nelze. Je tedy oprávněné domnívat se, že chlapci v batolecím věku vývojově zaostávají za děvčaty?

2.2 Metoda šetření

Pro získání potřebných dat byl použit kvantitativní výzkum, kde byla využita jak metoda standardizovaná, tak metody klinické. Standardizovanou metodou byla Gesellova vývojová škála (revize Knoblochová, 1980), jejíž český překlad jsem měla zapůjčený z katedry psychologie FF UK v Praze. Přestože je Gesellova vývojová škála a její modifikace u nás poměrně hojně užívána, neexistuje její oficiální český překlad a je také obtížné sehnat kompletní vyšetřovací pomůcky. Zapůjčený soubor pomůcek bylo nejprve nutné doplnit tak, aby odpovídal výzkumnému záměru (tedy vyšetření dětí mezi 24 - 36 měsícem věku) a také bylo nutné některé pomůcky přizpůsobit současné době. Jednalo se například o obrázky, kde podle původního manuálu měly děti poznávat symboly dnes už ne tak běžné (jako hvězda, vlajka, šátek).

Z klinických metod byl použit zejména rozhovor a pozorování. Rozhovor s rodičem či pečující osobou doplňoval informace tam, kde je nebylo možno v dané situaci spolehlivě zjistit (např. úroveň hygienických návyků). Rozhovor byl ale také použit k navazování vztahu s dítětem ještě před samotným vyšetřením. Metoda pozorování byla využita zejména při sledování dítěte v jeho přirozeném prostředí (např. k posouzení vztahů s vrstevníky).

Vlastní vyšetřování dětí probíhalo vždy v dopoledních hodinách (většinou mezi devátou a jedenáctou hodinou) a ve většině případů za přítomnosti rodiče nebo pečující osoby. Přestože výzkum proběhl během letních měsíců, byla dodržena teplota v místnosti v rozmezí 20 - 25 stupňů C. Děti, jejichž výsledky by mohly být aktuálně zkresleny, nebyly vyšetřovány (děti nemocné, děti po nemoci, děti čerstvě přijaté do dětského domova). Bylo také dbáno na to, aby samotné vyšetření co nejméně narušovalo běžný denní režim dítěte.

2.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořily klinicky zdravé děti ve věku 24 - 36 měsíců (s jedinou výjimkou – 1 chlapec 23 měsíců). Celkem bylo vyšetřeno 59 dětí. 30 z nich mělo jako své přirozené sociální prostředí rodinu a 29 dětí vyrůstalo v dětském domově. Děti, které vyrůstaly v rodinách byly zejména z Prahy 5 (Slivenec, Barrandov a okolí) a jednalo se o děti, jež přicházejí do kontaktu s dětským kolektivem (plavání batolat, dětská herna, cvičení batolat). Pro zajištění srovnatelného vzorku dětí jsem oslovila několik dětských domovů z Prahy a okolí a vlastní výzkum pak nakonec tvořily děti z Dětského domova Charlotty Masarykové (Praha 5 – Zbraslav) a z Dětského domova Hillary Clinton (Praha 10).

Dětský domov Charlotty Masarykové, Praha 5 – Zbraslav

Toto zařízení je prvním z dětských domovů, se kterými jsem při své diplomové práci spolupracovala. Jedná se o zdravotnické zařízení pro děti od 1 do 3 let věku (v ojedinělých případech až do 6 let). Zřizovatelem je od 1. ledna 2003 Hlavní město Praha. K umístění dětí v domově dochází nejčastěji z rozhodnutí soudu, někdy i na vlastní žádost rodičů. Nedojde-li k úpravě rodinných poměrů, odcházejí děti do náhradní rodinné péče (do adopce či pěstounské péče). V krajním případě přechází do dalšího dětského domova školského typu. Kapacita domova je 40 dětí, je určen pro děti zdravé, nemocné, nalezené, ale i děti tělesně i duševně postižené. Je zde zabezpečena péče léčebná, preventivní, rehabilitační, výchovná, psychologická a sociální. Děti mají k dispozici plně vybavené herny, velkou zahradu s prolézačkami, pískovištěm a krytým bazénem. Dvakrát ročně děti jezdí na hory a navštěvují různé kulturní akce.

Dětský domov Hillary Clinton, Praha 10

Tento dětský domov je detašovaným pracovištěm Fakultní nemocnice Královské Vinohrady. Jeho kapacita je 45 dětí. Je určen pro děti ve věku

1 - 3 roky ze všech pražských obvodů. Péče může být jak krátkodobého tak dlouhodobého charakteru, podle toho jak původní rodina funguje a jak je schopna zajistit péči. Děti jsou umístěny na základě předběžného opatření soudu nebo nařízené ústavní výchovy soudem nebo na vlastní žádost rodičů. Většina dětí je přijata z důvodu zdravotně sociálních a nebo proto, že jejich rodina neplní svou socializační funkci. Dětský domov je umístěn v prvorepublikové vile s velkou zahradou a člení se na čtyři oddělení, kde jsou děti umístěny podle věku a schopností. Dětský domov Hillary Clinton je výukovým pracovištěm studentů 1. ročníku 3. LF UK.

S žádostí o umožnění výzkumu jsem oslovila i další dva dětské domovy v Praze a okolí. První dětský domov přímo spolupráci odmítl s tím, že*: „O žádný výzkum zájem nemáme, děti jsou už tak dost stresované“*. Druhý dětský domov na žádost nereagoval vůbec.

Zastoupení jednotlivých třídících proměnných ve výzkumném vzorku ukazuje tabulka 2.1:

Tabulka 2.1 Třídící proměnné

Fyzický věk	Děti - rodina	Děvčata	Chlapci	Děti - DD	Děvčata	Chlapci
23 měsíců	0	0	0	1	0	1
24 měsíců	2	0	2	2	0	2
25 měsíců	3	0	3	2	0	2
26 měsíců	2	1	1	1	0	1
27 měsíců	4	2	2	1	1	0
28 měsíců	1	1	0	3	2	1
29 měsíců	3	2	1	2	1	1
30 měsíců	2	2	0	1	0	1
31 měsíců	3	1	2	4	2	2
32 měsíců	3	2	1	2	2	0
33 měsíců	3	0	3	1	1	0
34 měsíců	2	2	0	2	2	0
35 měsíců	1	1	0	4	2	2
36 měsíců	1	1	0	3	0	3
Celkem	30	15	15	29	13	16

2.2.2 Zaznamenávání a zpracování získaných informací

Jednotlivé zkoušky Gesellovy vývojové škály byly dle možností předkládány dítěti tak, jak je vyžadoval manuál testu. Pouze v případě, že dítě testovaný materiál zaujal více nebo naopak nezaujal vůbec a dítě následně odmítalo přejít k další zkoušce, bylo pořadí zkoušek aktuálně změněno ve prospěch zájmu dítěte, ale vždy s ohledem za zachování objektivnosti vyšetření.

Aby nebyla rušena kontinuita vyšetření, zaznamenávala se většina informací vždy až po skončení testování každého dítěte (v jeho průběhu se jednalo jen o drobné poznámky). K zapisování údajů pak sloužily záznamové archy s přehledem jednotlivých zkoušek rozdělených podle věku dítěte. Záznamové archy vycházely z manuálu Gesellova testu a kromě popisu zkoušek obsahovaly kolonky pro poznámky k vyšetření, pohlaví dítěte, sociální prostředí, v němž dítě vyrůstá a dále pak fyzický věk, mentální věk a vývojový kvocient v jednotlivých oblastech i celkově. Vzor záznamového archu je součástí přílohy diplomové práce.

Na základě získaných údajů byl tedy u každého dítěte stanoven mentální věk a vývojový kvocient v jednotlivých oblastech, i celkově a tato data pak sloužila jako základ pro početní analýzu jejich vztahů.

2.2.3 Diskuze k použité metodě

Standardizovaná metoda, s níž jsem pracovala - Gesellova vývojová škála - byla vybrána, jak už bylo uvedeno, na základě dobrých klinických zkušeností. Ale protože její poslední revize pochází z roku 1980 (Knoblochová), bylo by třeba metodu zaktualizovat a doplnit vzhledem k dnešní době a k vývoji společnosti celkově. A v některých případech by možná prospělo, kdyby byly zkoušky obměněny. Této potřebě ostatně vychází vstříc tvorba nových modifikací původní Gesellovy škály, o kterých se zmiňuji v oddíle 1.2.

V této kapitole bych ráda uvedla, s jakými problémy či nesrovnalostmi jsem se při vyšetřování touto metodou potýkala.

V oblasti hrubé motoriky je pro věkové období 24 měsíců uvedena zkouška „stoj“, kde se říká: „*Pokusí se postavit na jednu nohu (bez opory)“* a zkouška „velký míč“: „*Kopne do něj na slovní pokyn“*. Pokud ale dítě ještě není v tomto věku schopno zkusit se bez opory postavit na jednu nohu, pak logicky není schopno kopnout do míče. Nesplnění jednoho úkolu tedy vylučuje splnění úkolu druhého. Aby bylo možno tuto položku testovat, bylo nutné po názorném předvedení dítě přidržet za ruku a to pak do míče buď koplo nebo nekoplo. Výsledky poskytnutím opory zkresleny nebyly, neboť pokud dítě nedokázalo stát na jedné noze, pak nebylo schopno kopnout do míče, byť s poskytnutou oporou.

Další nesrovnalost vidím u zkoušky „skok“. Krejčířová (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) v popisu a vyhodnocení Gesellovy metody uvádí, že splní-li dítě zkoušky v jednom věkovém období, předpokládá se, že splnilo zkoušky období předcházejícího. S tím se dá jistě souhlasit u kojenců, kde je návaznost jednotlivých zkoušek a ty se také vzájemně podmiňují (např. u věku 48 týdnů: *„Chodí, drženo za obě ruce“* a v následujícím období 52 týdnů: „*Chodí, vedeno pouze za jednu ruku“*. Ale u věku 30 měsíců není u zkoušky „skok“ uvedeno nic a ve 24 měsících se píše: „*Skok z posledního schodu (sounož)“* a *„Skáče oběma nohama současně“*. To znamená, že pokud budu vyšetřovat 29 měsíční dítě, které bude bez problémů plnit jednotlivé položky hrubé motoriky pro věk 30 měsíců (přestože nebude umět skákat), pak jeho základ pro výpočet vývojového kvocientu pro oblast hrubé motoriky bude 30 měsíců. Pokud by bylo zjištěno, že skákat neumí, tedy že nesplní položky pro věk 24 měsíců, bude jeho základ pro výpočet vývojového kvocientu pro tuto oblast 21 měsíců.

Co se týká zkoušky „tříkolka“ pro věkové období 30 měsíců *(„Užívá pedály, jede i řídí bez pomoci“)*, tam byl problém v tom, že dnes ne každé starší batole má tříkolku, ale každé má doma odrážedlo a některé pak odrážedlo i tříkolku. To se týkalo dětí, vyrůstajících v rodině. V dětském domově měly tříkolky i odrážedla k dispozici všechny děti. Je ale těžké posuzovat dítě, které vidí tříkolku poprvé v životě.

V oblasti jemné motoriky je pro věkové období 36 měsíců uvedena zkouška „nůžky“. Očekává se, že dítě se bude pokoušet nůžkami stříhat. To samozřejmě není problém, pokud dítě již mělo příležitost se s nůžkami seznámit. Pokud ale dítě nůžky v ruce nikdy nemělo, je to jiné. Neboť pokud nůžky a papír před dítě jen položíme, dosáhneme zcela jiného výsledku, než když mu požadovanou činnost nejprve předvedeme a případně ukážeme, jak má nůžky uchopit. Ve svém vyšetření jsem tedy dětem činnost s nůžkami vždy nejprve předvedla a teprve potom zaznamenávala jejich úspěch či neúspěch při nápodobě.

V oblasti jemné motoriky je dále také uvedena zkouška „peletky“. Smyslem této zkoušky je, aby dítě v časovém limitu vhodilo peletky po jedné do lahvičky. U 30 měsíců se píše: „*Vhodí po jedné za 30 s nebo méně“* a u 36 měsíců: *„Vhodí po jedné za 25 s nebo méně“*. Protože se mi nikde nepodařilo zjistit o kolik peletek se vlastně jedná, vyřešila jsem to tak, že jsem nejprve sobě a pak svému dvouletému synovi a jeho stejně staré kamarádce měřila počet peletek, po jedné vhazovaných do lahvičky za časový limit 25 s a 30 s. Na základě toho jsem odvodila množství 14 peletek.

V oblasti řeči je pro věk 30 měsíců stanovena zkouška, při níž dítě: „*Zřetelně zazpívá melodii“*. Zde se jaksi nepočítá s tím, že ne každé dítě musí být zrovna hudebně nadané (a vlastně i examinátor může trpět „hudebním hluchem“).

Když jsem na začátku této kapitoly hovořila o modernizaci testu nebo jeho položek, pak jasně patrné je to u zkoušky „obrázky“. Dítě má totiž poznávat obrázky, na kterých je mimo jiné vlajka, hvězda, šátek… Domnívám se, že tyto symboly dnešnímu batoleti nejsou tak známé jako batoleti osmdesátých let. Také proto jsem ve svém vyšetřování uvedené symboly změnila na obecně platnější jako jablko, míč, kytička… Tyto „nové“ obrázky sloužily při testování všech dětí, takže na validitu testu to vliv nemělo.

Co se ještě týká oblasti řeči obecně, tak ta zahrnuje nejen verbální projev, ale i porozumění řeči a pokynům ostatních. V testu je mnoho položek, které předpokládají vyspělost řečového projevu, takže pokud dítě ještě kvalitně nemluví, ale pokynům rozumí a velmi dobře je chápe i na úrovni vyššího

věkového pásma, je stejně řazeno do pásma nižšího, právě kvůli nedostatkům verbální složky. Na tuto skutečnost by, myslím, též mělo být při vyhodnocování Gesellovy metody pamatováno.

Gesellův test je členěn do pěti oblastí, ale každá z oblastí obsahuje jiný počet položek. Například oblast hrubé motoriky zahrnuje u 30 měsíců 3 položky, a oblast řeči u stejného věku 12 položek. To znamená, že pokud dítě nesplní 2 položky z hrubé motoriky, plní tuto oblast na 33 % a nesplní-li 2 položky z oblasti řeči, plní oblast na 83 %. Vycházet pro posouzení stupně vývoje ze 3 - 4 položek (jak v oblasti hrubé, tak jemné motoriky) je dle mého mínění nedostatečné. Ovšem je to můj názor jako ne-psychologa.

Při vyhodnocování a výpočtech jsem místo standardního postupu zvolila postup, který jak si myslím, lépe vystihoval skutečný vývojový stupeň dítěte. Zohlednily se totiž výkony, které dítě zvládlo nad základní úroveň. Při standardním vyhodnocování Gesellova testu se totiž nerozlišuje, zda dítě zvládne nad splněný základ jednu položku z následujícího období nebo všechny mimo jedné. Proto byl výpočtem stanoven koeficient pro každou oblast, kterým se pak násobil počet splněných položek. Test postupuje vždy po 6 měsících věku (24 měsíců, 30 měsíců, 36 měsíců). Pokud tedy dítě plnilo některé položky z následujícího období, dělilo se 6 měsíců počtem položek v jednotlivé oblasti a výsledkem byl koeficient pro jednu položku. Ten se násobil počty splněných položek a výsledek se zaokrouhlil vždy na celé měsíce dolů. Například „řeč“ obsahuje ve 30 měsících věku 12 položek. Tedy 6 : 12 = 0,5. Dítěti, které plní všechny položky věkové úrovně 30 měsíců a zároveň splní ještě 5 položek z úrovně 36 měsíců jsou přičteny 2 měsíce vývojového věku (0,5 x 5 = 2,5 - po zaokrouhlení 2). Tudíž mentální věk tohoto dítěte pro oblast řeči by byl 32 měsíců. Tímto způsobem byl vypočten u všech dětí mentální věk v jednotlivých oblastech Gesellovy škály i celkový mentální věk.

Během mého vyšetřování se také zprvu objevily malé technické nedostatky, které však byly záhy vyřešeny. Mám na mysli skutečnost, kdy jsem přišla poprvé do dětského domova a pro vyšetřování mi byla přidělena místnost vypadající jako hračkářství. Udržet pozornost dítěte tím „správným“ směrem je v takovém prostředí takřka nemožné. Čilý, bystrý a velmi spontánní dvouletý chlapeček postupně přinášel většinu „vozového parku“ doprostřed místnosti a o testovaný materiál logicky nejevil příliš zájem. Vyšetření nakonec ale úspěšně proběhlo, byť za úplatu dvou lízátek. Napříště jsem již měla zajištěnou profesionálně strohou místnost a byly tak dodrženy standardní podmínky pro vyšetřování.

Vzhledem k tomu, že dítě je většinou zvědavé a chce věci zkoumat po svém a ne plnit úkoly tak, jak je vyžaduje examinátor, nastal spíš případ, kdy byl pro dítě vyšetřovací materiál natolik lákavý, že se dítě nechtělo vzdát své „nové hračky“ pro jinou, byť zajisté také atraktivní. Myslím tím přechody mezi jednotlivými zkouškami i samotné testování.

Také vzhledem k tomu, že děti obecně vítají pozornost dospělých a děti z dětských domovů zvláště, bojovala jsem trochu se svou pozicí coby „profesionála“. Na jedné straně je jistě fajn, když vás dítě bere jako kamaráda, na druhé straně ale pak nepochopí, že si zrovna potřebujete hrát trochu jinak, než by právě chtělo. I tyto drobné nesnáze ale byly překonány, neboť děti rychle pochopily systém „něco-za-něco“, tedy, že si s nimi budu moc ráda hrát jak budou chtít ony, ale až po testování.

Poslední zmínka se týká testování dětí z rodin. To probíhalo, jak už jsem uvedla, za přítomnosti jednoho z rodičů. A právě snaha rodičů, aby jejich dítko bylo co nejlepší, občas bránila samotnému průběhu testování. Někteří rodiče totiž měli sklon do vyšetření zasahovat, dítěti pomáhat a až moc se zapojovat, což by bylo nežádoucí. Takže největším „problémem“ při testování dětí z rodin byl snaživý rodič.

2.3 Výsledky šetření

U 59 dětí zkoumaného souboru jsem stanovila základní třídící údaje:

1. ČÍSLO - identifikační číslo dítěte v celém souboru vyšetřených dětí;
2. RxDD - prostředí dítěte: R = rodina, DD = dětský domov;
3. CHxD - pohlaví dítěte: CH = chlapec, D = děvče;
4. FV - fyzický věk dítěte: dovršené měsíce věku.

Dále uvádím zkratky pro kategorizaci výsledků získaných u jednotlivých dětí vyšetřením Gesellovou vývojovou škálou:

5. MV - mentální věk dítěte: věk v měsících, jemuž odpovídá celkový výkon dítěte;
6. VQ - vývojový kvocient dítěte: podíl dosaženého mentálního a dovršeného fyzického věku dítěte násobený 100;
7. A - subškála „Adaptivita“;
8. HM - subškála „Hrubá motorika“;
9. JM - subškála „Jemná motorika“;
10. ŘEČ - subškála „Řeč“;
11. SCH - subškála „Sociální chování“.

Výchozí data jsem zapsala v editoru Microsoft Excel 2002 a s použitím manuálu Excel 2002 (Pecinovský, 2002). Veškeré další početní operace v této části byly provedeny z těchto výchozích údajů statistickými operacemi obsaženými v programu SPSS 14.0 (Microsoft Corporation, 1985-2001), jehož využití k tomuto účelu mi umožnilo Oddělení vědy a výzkumu PVŠPS.

2.3.1 Vztahy mezi proměnnými v rámci celého výzkumného souboru

Tabulka 2.2 Popisné statistiky 5 vážených Gesellových stupnic

	Průměr	Směrodatná odchylka	Počet případů
A	93,86	11,22	59
HM	95,79	14,15	59
JM	91,49	10,98	59
ŘEČ	96,57	13,81	59
SCH	92,59	10,90	59

Tabulka 2.2 „Popisné statistiky 5 vážených Gesellových stupnic“ obsahuje čistě informativní údaje o středních hodnotách - průměrech a směrodatných odchylkách - zjištěných pro celý výzkumný soubor dětí.

Tabulka 2.3 Korelační matice 5 vážených Gesellových stupnic

		A	HM	JM	ŘEČ	SCH
Korelace	A	---				
	HM	**,300**	---			
	JM	**,502**	-,003	---		
	ŘEČ	,179	,211	,135	---	
	SCH	**,424**	**,289**	**,344**	**,465**	---
Statistická průkaznost jednostranná	A	---				
	HM	,011	---			
	JM	,000	,491	---		
	ŘEČ	,067	,054	,155	---	
	SCH	,000	,013	,004	,000	---

Tabulka 2.3 „Korelační matice 5 vážených Gesellových stupnic“ vypovídá o podobě statistického vztahu mezi dílčími skóry v rámci celého zkoumaného souboru dětí.

Faktorová analýza korelační matice jejích jednotlivých stupnic

Korelační matice jednotlivých subškál Gesellovy zkoušky vykazuje korelace střední až nulové velikosti. Tím nabízí možnost pokusit se o nalezení jednodušší obsahové struktury faktorovou analýzou. Ve výzkumných zprávách českého původu se s uplatněním této metody zjednodušení dat nesetkávám. V odkazech na zahraniční publikace nacházím spíše výjimečné zprávy o faktorové analýze Gesellových stupnic a to pouze na úrovni předškolního věku (např. Banerji, 1992, Kaufman, 1971). Na úrovni batolecího věku tedy, pokud jsem mohla zjistit, výsledky faktorové analýzy dosud nejsou v odborné literatuře dostupné. I proto se v této práci pokouším o analýzu na vlastních datech.

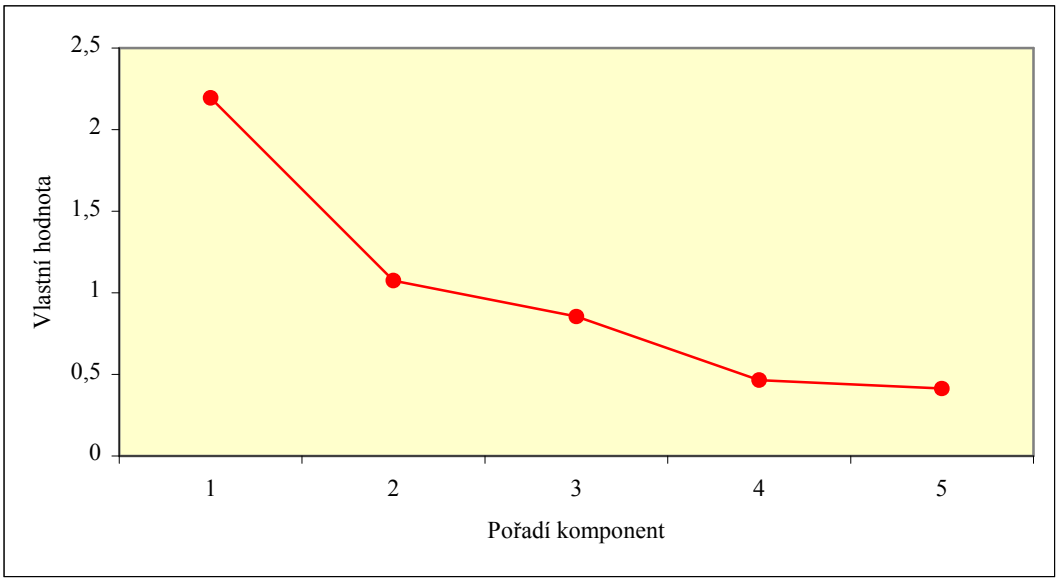
Vybrané dílčí výsledky hlavních kroků faktorové analýzy obsahují tabulky 2.4 - 2.6 a graf 2.1.

Tabulka 2.4 Vysvětlený celkový rozptyl po extrakci hlavních komponent

Komponenta	Počáteční vlastní hodnoty		
	Celkový podíl	Odpovídající % rozptylu	Kumulativní % rozptylu
1	2,194	43,877	43,877
2	1,074	21,475	65,352
3	,855	17,103	82,454
4	,464	9,279	91,733
5	,413	8,267	100,000

Tabulka 2.4 ukazuje výsledky extrahování hlavních komponent z korelační matice.

Graf 2.1 Zobrazení rozptylového „sesuvu“ po extrakci 5 hlavních komponent



Graf 2.1 ukazuje tytéž výsledky v grafickém znázornění. Je z nich patrný první výrazný „zlom“ směru mezi 4. a 3. komponentou.

Tabulka 2.5 Matice faktorového vzorce po kosé rotaci metodou Promax

	Faktor		
	1	2	3
A	**,789**	-,063	,292
HM	-,072	-,001	**,983**
JM	**,940**	-,004	-,273
ŘEČ	-,154	**,987**	-,052
SCH	,310	**,636**	,110

Tabulka 2.5 „Matice faktorového vzorce po kosé rotaci metodou Promax“ ukazuje výslednou matici faktorových nábojů 5 proměnných po rotaci 3 faktorů do jednoduché struktury.

Tabulka 2.6 Matice vzájemných korelací faktorů

Faktor	1 "PM"	2 "PS"	3 "HM"
1 "Psychomotorický"	---		
2 "Psychosociální"	,340	---	
3 "Hruběmotorický"	,245	,301	---

Tabulka 2.6 „Matice vzájemných korelací faktorů“ ukazuje kladné, avšak poměrně nízké korelace mezi jednotlivými faktory, což potvrzuje oprávněnost volby třífaktorového kosého řešení.

2.3.2 Vztahy mezi podsoubory dětí ve výkonech v jednotlivých subškálách a vypočtených faktorech

Porovnání výsledků podsouborů „Rodina“ a „Dětský domov“

Tabulka 2.7 Rodina a dětský domov

Stupnice	Podsoubor	N	Průměr	Směrodatná odchylka
FV	R	30	29,50	3,47
	DD	29	30,44	4,08
MV	R	30	28,07	3,16
	DD	29	26,97	4,56
VQ	R	30	95,13	7,66
	DD	29	89,28	8,19
A	R	30	95,73	9,02
	DD	29	92,10	13,02
HM	R	30	96,60	12,96
	DD	29	94,97	15,47
JM	R	30	93,10	8,68
	DD	29	89,83	12,89
ŘEČ	R	30	100,57	12,44
	DD	29	92,45	14,14
SCH	R	30	94,30	11,27
	DD	29	90,76	10,43

Tabulka 2.7 „Rodina a dětský domov“ ukazuje základní popisné statistiky obou podsouborů v ukazatelích fyzického a mentálního věku v měsících. Dále v ukazatelích průměru a směrodatné odchylky, stupnice celkového vývojového kvocientu a pěti stupnic dílčích vývojových kvocientů.

Tabulka 2.8 „T-test porovnání průměrů v 5 oblastech výkonů R-DD“ na následující straně ukazuje, že děti v podsouboru „rodina“ dosáhly lepších výsledků v souhrnném vývojovém kvocientu a v subškále „Řeč“.

Tabulka 2.8 „T-test porovnání průměrů v 5 oblastech výkonů R-DD“

		Leveneho test pro shodnost rozptylů		t-test pro shodu průměrů						
		F	Hladina Průkaznosti	t	Stupně volnosti	Statistická průkaznost oboustranného t-testu	Rozdíl průměrů	Směrodatná odchylka rozdílu	Meze intervalu věrohodnosti pro 95% hladinu pravděpodobnosti	
									Spodní	Vrchní
FV	Předpoklad shody rozptylů	,891	,349	-,963	57	,340	-,948	,985	-2,920	1,023
	Bez předpokladu shody rozptylů			-,961	54,949	,341	-,948	,987	-2,927	1,030
MV	Předpoklad shody rozptylů	7,209	,009	1,082	57	,284	1,101	1,018	-,937	3,139
	Bez předpokladu shody rozptylů			1,075	49,736	,287	1,101	1,024	-,956	3,158
VQ	Předpoklad shody rozptylů	,224	,638	2,838	57	,006	5,857	2,064	1,725	9,990
	Bez předpokladu shody rozptylů			2,835	56,423	**,006**	5,857	2,066	1,720	9,995
A	Předpoklad shody rozptylů	3,179	,080	1,248	57	,217	3,630	2,908	-2,194	9,453
	Bez předpokladu shody rozptylů			1,241	49,697	,221	3,630	2,926	-2,248	9,507
HM	Předpoklad shody rozptylů	,975	,328	,441	57	,661	1,634	3,710	-5,794	9,063
	Bez předpokladu shody rozptylů			,439	54,595	,662	1,634	3,720	-5,824	9,093
JM	Předpoklad shody rozptylů	9,998	,003	1,147	57	,256	3,272	2,852	-2,440	8,984
	Bez předpokladu shody rozptylů			1,140	48,855	,260	3,272	2,871	-2,498	9,042
ŘEČ	Předpoklad shody rozptylů	,038	,846	2,343	57	,023	8,118	3,465	1,179	15,057
	Bez předpokladu shody rozptylů			2,338	55,552	**,023**	8,11839	3,473	1,160	15,077
SCH	Předpoklad shody rozptylů	,141	,709	1,252	57	,216	3,54138	2,829	-2,124	9,207
	Bez předpokladu shody rozptylů			1,253	56,893	,215	3,54138	2,825	-2,117	9,199

Tabulka 2.9 Faktorové skóry R-DD

Faktor	Podsoubor	N	Průměr	Směrodatná odchylka
	R	30	,161	,786
Faktorové skóry PM	DD	29	-,167	1,173
	R	30	,272	,998
Faktorové skóry PS	DD	29	-,281	,937
	R	30	,062	,907
Faktorové skóry HM	DD	29	-,065	1,100

Tabulka 2.9 „Faktorové skóry R-DD“ ukazuje základní popisné statistiky podsouborů „rodina“ a „dětský domov“ ve faktorových skórech zjištěných faktorů psychomotorického, psychosociálního a hruběmotorického.

Tabulka 2.10 „T-test porovnání průměrů faktorových skórů R-DD“ na následující straně ukazuje, že děti v podsouboru rodina dosáhly lepších výsledků ve faktoru psychosociálním.

Tabulka 2.10 T-test porovnání průměrů faktorových skórů R-DD

		Leveneho test pro shodnost rozptylů		t-test pro shodu průměrů						
		F	Hladina průkaznosti	T	Stupně volnosti	Statistická průkaznost oboustranného t-testu	Rozdíl průměrů	Směrodatná odchylka rozdílu	Meze intervalu věrohodnosti pro 95% hladinu pravděpodobnosti	
									Spodní	Vrchní
Faktorové skóry PM	Předpoklad shody rozptylů	5,923	,018	1,266	57	,211	,328	,259	-,191	,847
	Bez předpokladu shody rozptylů			1,258	48,710	,215	,328	,261	-,196	,852
Faktorové skóry PS	Předpoklad shody rozptylů	,002	,965	2,191	57	,033	,553	,252	,048	1,058
	Bez předpokladu shody rozptylů			2,194	56,952	**,032**	,553	,252	,048	1,057
Faktorové skóry HM	Předpoklad shody rozptylů	,625	,432	,484	57	,630	,127	,262	-,398	,652
	Bez předpokladu shody rozptylů			,482	54,259	,631	,127	,263	-,400	,654

Porovnání výsledků podsouborů „Chlapci“ a „Děvčata“

Tabulka 2.11 Chlapci a děvčata

Stupnice	Podsoubor	N	Průměr	Směrodatná odchylka
FV	CH	31	29,00	4,23
	D	28	31,04	2,92
MV	CH	31	26,03	3,80
	D	28	29,18	3,39
VQ	CH	31	91,00	9,65
	D	28	93,64	6,63
A	CH	31	93,16	10,78
	D	28	94,82	11,83
HM	CH	31	97,45	15,42
	D	28	93,96	12,61
JM	CH	31	90,94	11,49
	D	28	92,11	10,57
ŘEČ	CH	31	96,03	17,81
	D	28	97,18	7,54
SCH	CH	31	90,65	11,68
	D	28	94,68	9,78

Tabulka 2.11 „Chlapci a děvčata“ ukazuje základní popisné statistiky podsouborů „chlapci“ a „děvčata“ v ukazatelích fyzického a mentálního věku v měsících. Dále v ukazatelích průměru a směrodatné odchylky, stupnice celkového vývojového kvocientu a pěti stupnic dílčích vývojových kvocientů pro jednotlivé oblasti výkonů, zjišťovaných Gesellovou škálou.

Tabulka 2.12 „T-test porovnání průměrů v 5 oblastech výkonů CH-D“ na následující straně ukazuje, že žádný z ukazatelů vývojové úrovně nedosáhl statistické průkaznosti.

Tabulka 2.12 T-test porovnání průměrů v 5 oblastech výkonů CH-D

		Leveneho test pro shodnost rozptylů		t-test pro shodu průměrů						
		F	Hladina průkaznosti	t	Stupně volnosti	Statistická průkaznost oboustranného t-testu	Rozdíl průměrů	Směrodatná odchylka rozdílu	Meze intervalu věrohodnosti pro 95% hladinu pravděpodobnosti	
									Spodní	Vrchní
FV	Předpoklad shody rozptylů	6,929	,011	-2,129	57	,038	-2,036	,956	-3,951	-,121
	Bez předpokladu shody rozptylů			-2,168	53,524	**,035**	-2,036	,939	-3,919	-,153
MV	Předpoklad shody rozptylů	1,247	,269	-3,342	57	,001	-3,146	,941	-5,031	-1,261
	Bez předpokladu shody rozptylů			-3,362	56,994	**,001**	-3,146	,936	-5,020	-1,272
VQ	Předpoklad shody rozptylů	,578	,450	-1,213	57	,230	-2,643	2,179	-7,007	1,721
	Bez předpokladu shody rozptylů			-1,235	53,344	,222	-2,643	2,139	-6,933	1,647
A	Předpoklad shody rozptylů	,065	,799	-,564	57	,575	-1,660	2,943	-7,553	4,233
	Bez předpokladu shody rozptylů			-,561	54,903	,577	-1,660	2,957	-7,586	4,266
HM	Předpoklad shody rozptylů	2,354	,130	,945	57	,349	3,487	3,692	-3,905	10,880
	Bez předpokladu shody rozptylů			,954	56,470	,344	3,487	3,654	-3,831	10,806
JM	Předpoklad shody rozptylů	,240	,626	-,406	57	,686	-1,172	2,884	-6,947	4,604
	Bez předpokladu shody rozptylů			-,408	56,978	,685	-1,172	2,872	-6,923	4,579
ŘEČ	Předpoklad shody rozptylů	5,070	,028	-,316	57	,753	-1,146	3,629	-8,414	6,121
	Bez předpokladu shody rozptylů			-,327	41,281	,745	-1,146	3,501	-8,215	5,922
SCH	Předpoklad shody rozptylů	,025	,875	-1,430	57	,158	-4,033	2,821	-9,682	1,615
	Bez předpokladu shody rozptylů			-1,443	56,695	,155	-4,033	2,800	-9,632	1,565

Tabulka 2.13 Faktorové skóry CH-D

Faktor	Podsoubor	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Faktorové skóry PM	CH	31	-,091	1,071
	D	28	,102	,924
Faktorové skóry PS	CH	31	-,105	1,221
	D	28	,116	,682
Faktorové skóry HM	CH	31	,078	1,054
	D	28	-,086	,949

Tabulka 2.13 „Faktorové skóry CH-D“ ukazuje základní popisné statistiky podsouborů „chlapci“ a „děvčata“ ve faktorových skórech zjištěných faktorů psychomotorického, psychosociálního a hruběmotorického.

Tabulka 2.14 „T-test porovnání průměrů faktorových skórů CH-D“ na následující straně ukazuje, že rozdíly mezi chlapci a děvčaty ani na úrovni obecných společných faktorů nelze prokázat.

Tabulka 2.14 T-test porovnání průměrů faktorových skórů CH-D

		Leveneho test pro shodnost rozptylů		t-test pro shodu průměrů						
		F	Hladina průkaznosti	t	Stupně volnosti	Statistická průkaznost oboustranného t-testu	Rozdíl Průměrů	Směrodatná odchylka rozdílu	Meze intervalu věrohodnosti pro 95% hladinu pravděpodobnosti	
									Spodní	Vrchní
Faktorové skóry PM	Předpoklad shody rozptylů	,422	,519	-,738	57	,463	-,193	,262	-,717	,331
	Bez předpokladu shody rozptylů			-,744	56,888	,460	-,193	,260	-,713	,327
Faktorové skóry PS	Předpoklad shody rozptylů	2,525	,118	-,848	57	,400	-,222	,261	-,745	,302
	Bez předpokladu shody rozptylů			-,871	47,959	,388	-,222	,254	-,733	,290
Faktorové skóry HM	Předpoklad shody rozptylů	1,279	,263	,624	57	,535	,164	,262	-,361	,688
	Bez předpokladu shody rozptylů			,627	57,000	,533	,164	,261	-,359	,686

2.3.3 Porovnání výsledků 4 skupin ze spojeného třídění dle prostředí a pohlaví

Tabulka 2.15 Analýza rozptylu

	Rozptyl	Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrný čtverec	F	Hladina průkaznosti
FV	Mezi skupinami	89,662	3	29,887	2,234	,095
	Uvnitř skupin	735,897	55	13,380		
	Celkem	825,559	58			
MV	Mezi skupinami	123,838	3	41,279	3,016	,038
	Uvnitř skupin	752,671	55	13,685		
	Celkem	876,508	58			
VQ	Mezi skupinami	629,885	3	209,962	3,342	**,026**
	Uvnitř skupin	3455,302	55	62,824		
	Celkem	4085,186	58			
A	Mezi skupinami	204,821	3	68,274	,529	,664
	Uvnitř skupin	7092,094	55	128,947		
	Celkem	7296,915	58			
HM	Mezi skupinami	399,970	3	133,323	,654	,584
	Uvnitř skupin	11207,590	55	203,774		
	Celkem	11607,559	58			
JM	Mezi skupinami	586,831	3	195,610	1,678	,182
	Uvnitř skupin	6409,914	55	116,544		
	Celkem	6996,746	58			
ŘEČ	Mezi skupinami	1163,381	3	387,794	2,154	,104
	Uvnitř skupin	9901,026	55	180,019		
	Celkem	11064,407	58			
SCH	Mezi skupinami	468,456	3	156,152	1,337	,272
	Uvnitř skupin	6425,781	55	116,832		
	Celkem	6894,237	58			

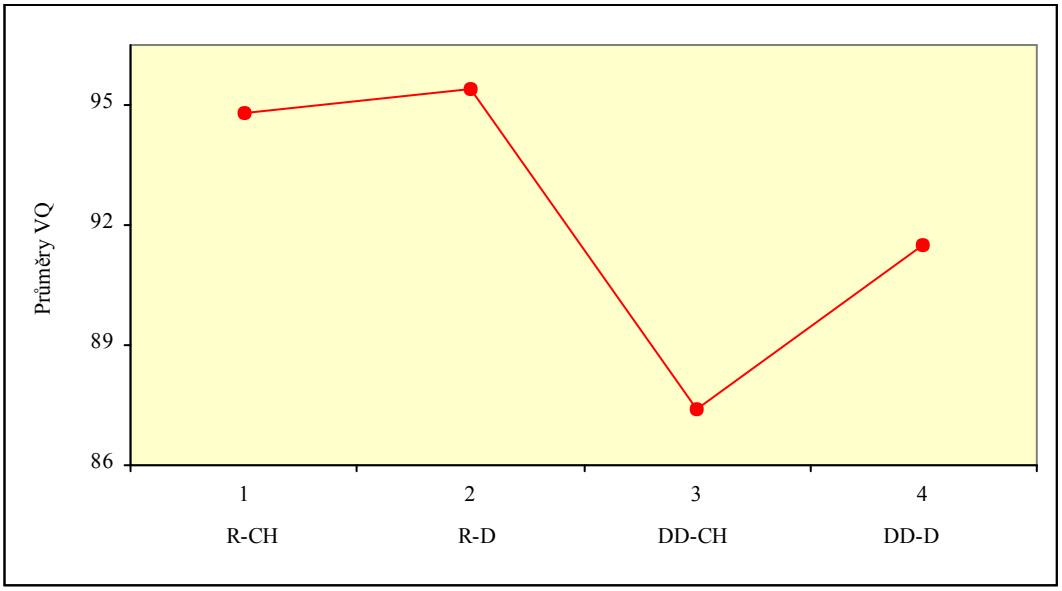
Tabulka 2.15 „Analýza rozptylu“ ukazuje, jak na tom navzájem jsou po stránce dosažené vývojové úrovně děti rozčleněné do skupin „rodina - chlapci“, „rodina - děvčata“, „dětský domov - chlapci“ a „dětský domov - děvčata“.

Tabulka 2.16 Popisné statistiky u 4 porovnávaných skupin

R/DD	CH/D	FV	MV	VQ	AD	HM	JM	ŘEČ	SCH
R	CH	28,3	26,8	94,8	95,1	100	90	101,9	91,2
R	D	30,6	26,3	95,4	96,3	93,1	96,2	99,2	97,3
DD	CH	29,6	25,3	87,4	91,3	95	91,8	90,5	90
DD	D	31,4	29	91,5	93	94,9	87,3	94,8	91,6

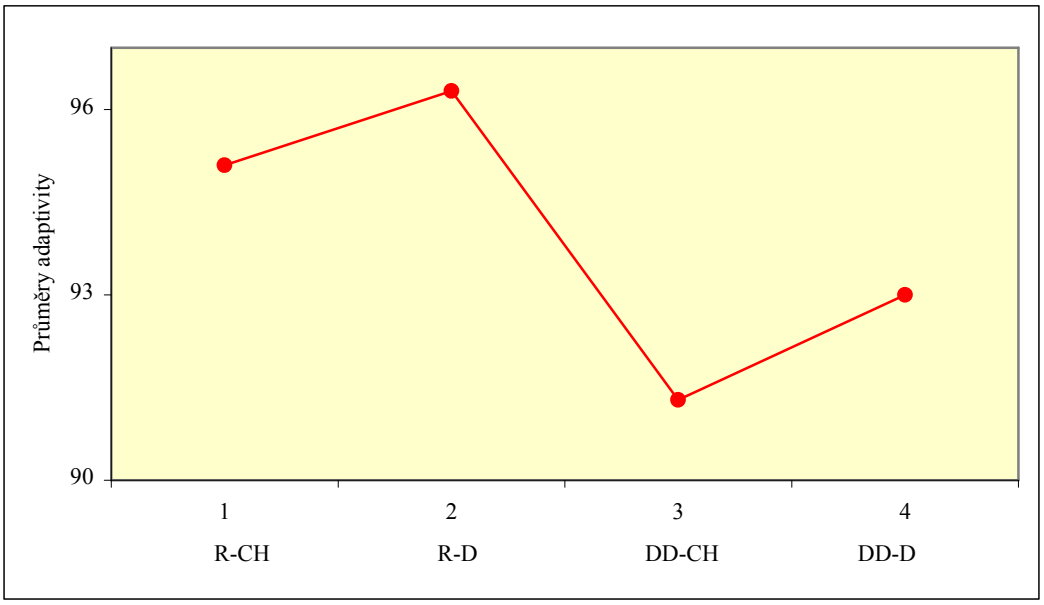
Tabulka 2.16 „Popisné statistiky u 4 porovnávaných skupin“ obsahuje čistě informativní údaje v ukazatelích fyzického a mentálního věku v měsících. Dále pak v ukazatelích průměru celkového vývojového kvocientu a pěti dílčích vývojových kvocientů pro jednotlivé oblasti výkonů, zjišťovaných Gesellovou škálou.

Graf 2.2 Vývojový kvocient



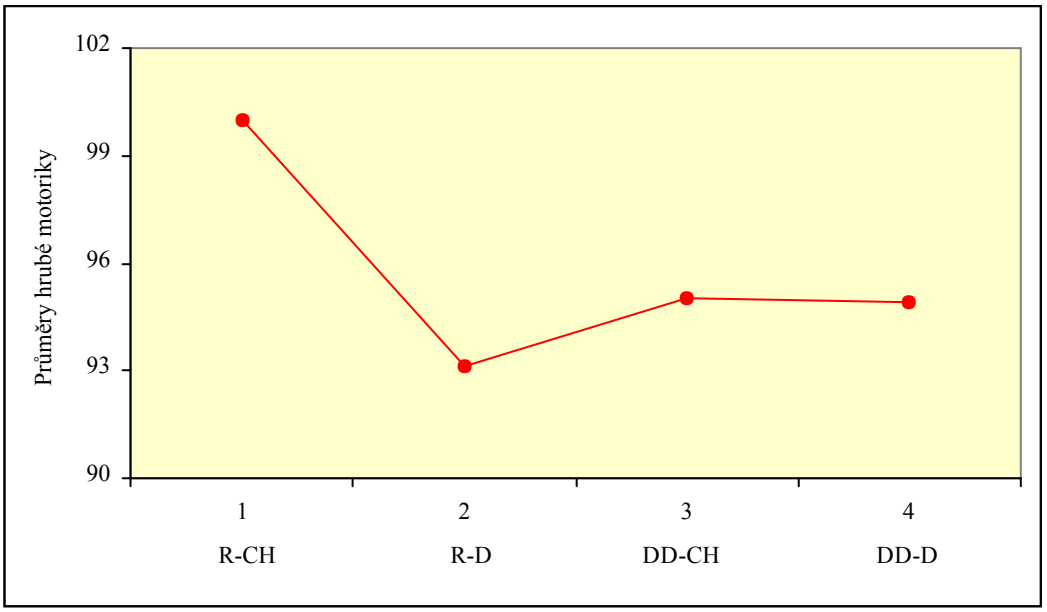
Graf 2.2 „Vývojový kvocient“ znázorňuje odlišnosti v Gesellově celkovém vývojovém kvocientu u 4 porovnávaných skupin.

Graf 2.3 Adaptivita



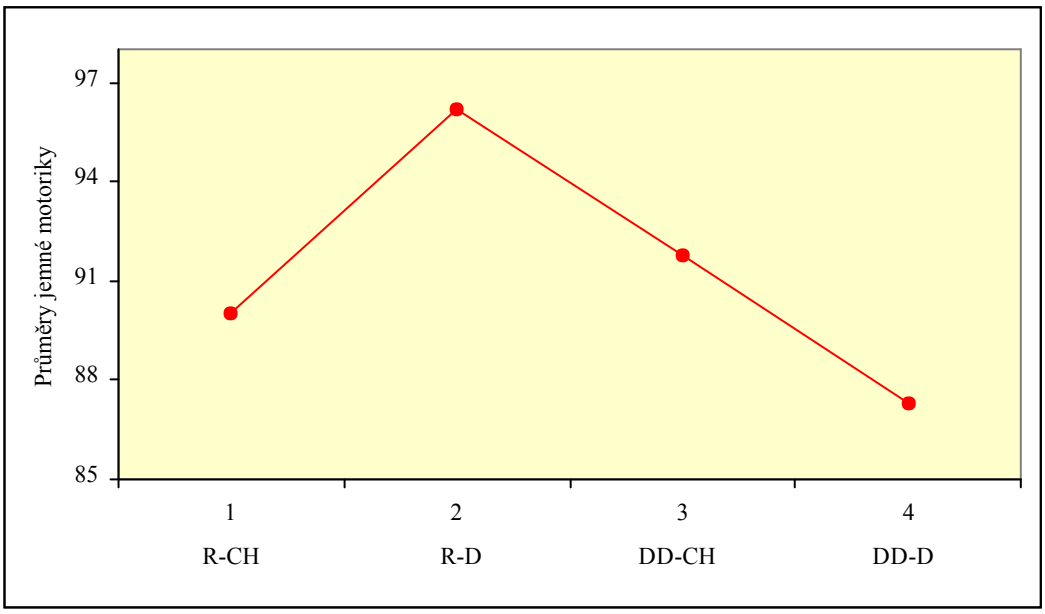
Graf 2.3 „Adaptivita“ znázorňuje odlišnosti v průměrech výkonnosti adaptivity u 4 porovnávaných skupin.

Graf 2.4 Hrubá motorika



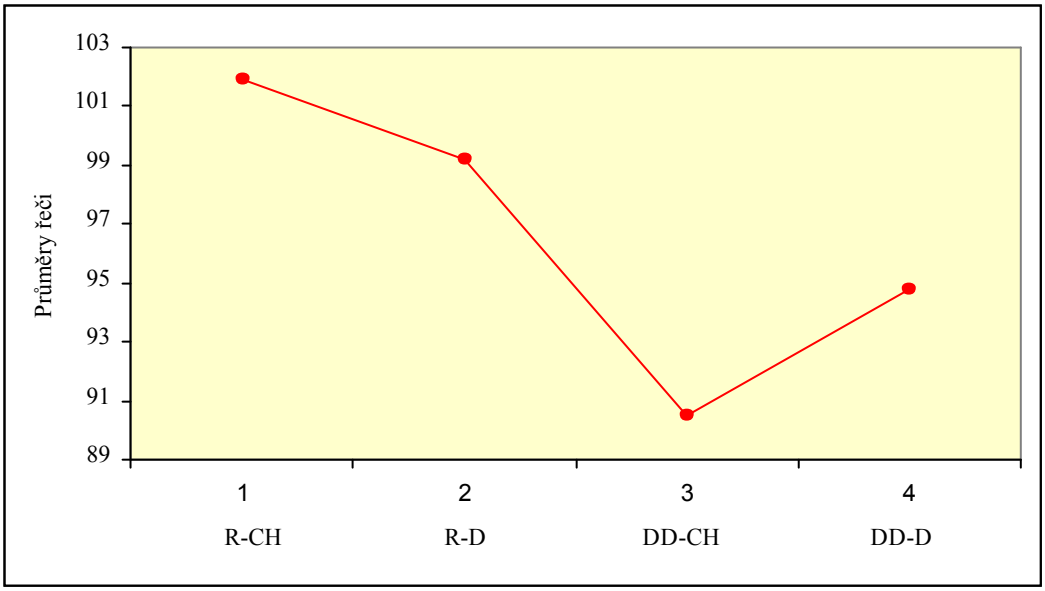
Graf 2.4 „Hrubá motorika“ znázorňuje odlišnosti v průměrech výkonnosti hrubé motoriky u 4 porovnávaných skupin.

Graf 2.5 Jemná motorika



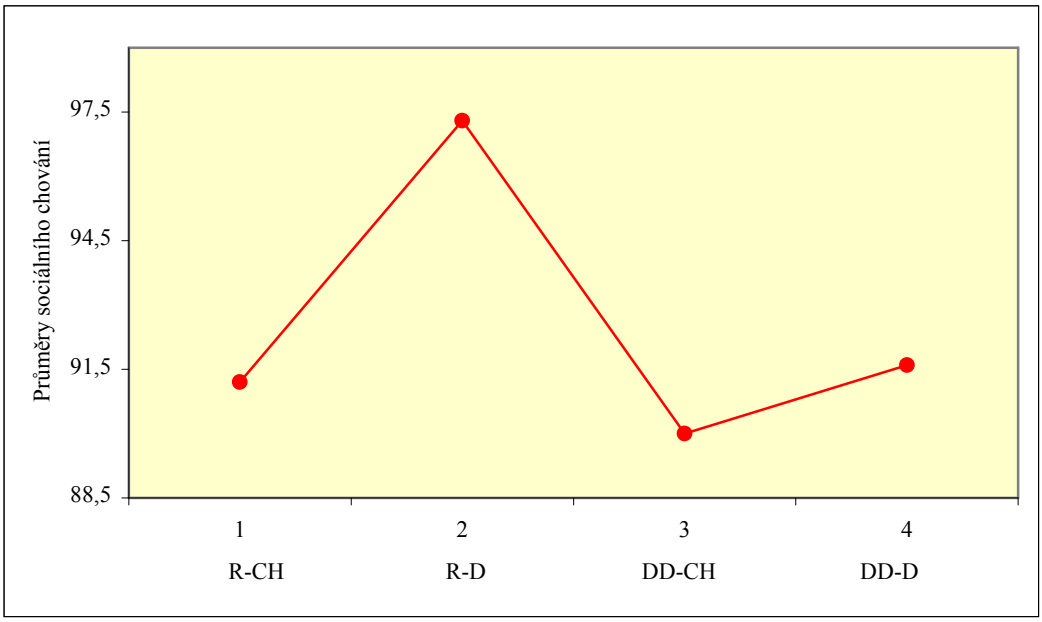
Graf 2.5 „Jemná motorika“ znázorňuje odlišnosti v průměrech výkonnosti jemné motoriky u 4 porovnávaných skupin.

Graf 2.6 Řeč



Graf 2.6 „Řeč“ znázorňuje odlišnosti v průměrech výkonnosti řeči u 4 porovnávaných skupin.

Graf 2.7 Sociální chování



Graf 2.7 „Sociální chování“ znázorňuje odlišnosti v průměrech výkonnosti sociálního chování u 4 porovnávaných skupin.

2.4 Interpretace výsledků

Vnitřní vztahy proměnných zjišťovaných Gesellovou škálou jsem u celého zkoumaného souboru dětí uspořádala do tabulky - viz. Příloha II - „Získané výchozí údaje“. Ve výzkumné části práce pak uvádím pouze výsledky významné pro zodpovězení položených výzkumných otázek. Ve všech tabulkách jsou pro snazší přehlednost vynechány nuly před desetinou čárkou.

Tabulka 2.2 je čistě informativní a podává informaci o průměrech a směrodatných odchylkách.

Cílem výpočtu korelační matice v tabulce 2.3 bylo získat statistické podklady pro podporu nebo zamítnutí „nulové“ hypotézy o rovnoměrnosti vývoje dětí v odlišných oblastech jejich výkonnosti. Prostým přehlédnutím je patrno, že všechny interkorelace porovnávaných skupin se pohybují od statisticky průkazných kladných korelací po jednu korelaci nulovou. Na této úrovni statistického testování tedy nenacházím statistickou podporu pro zamítnutí hypotézy o rovnoměrném vývoji. Vzhledem k tomu, že korelace mezi jednotlivými stupnicemi jsou poměrně nízké, rozhodně však nejde o naprostou rovnoměrnost vývoje. S určitou opatrností lze z těchto výsledků vyvodit, že u zkoumaných dětí mírně převažuje sklon k rovnoměrnosti vývoje v dílčích oblastech jejich výkonnosti. Odchylky v rovnoměrnosti však lze v jednotlivých případech očekávat. Bližší vymezení těchto případů a jejich biopsychosociální podmíněnost by mohlo být tématem dalšího zkoumání. Tyto výsledky však znamenají, že rozdělení ukazatele celkové vývojové úrovně do obsahově odlišných subškál v Gesellově vývojové škále je i z hlediska zde získaných údajů oprávněné a žádoucí.

Faktorovou analýzou jednotlivých stupnic korelační matice jsem se pokusila zjednodušit a zpřesnit obsahovou vnitřní skladbu celé Gesellovy škály.

V tabulce 2.4 je patrný výrazný úbytek vysvětleného rozptylu po extrakci prvých tří komponent. Zbývající dvě komponenty již vysvětlují každá méně než 10 % rozptylu.

Tytéž výsledky v grafickém znázornění ukazuje graf 2.1. Je zde patrný první výrazný „zlom“ směru mezi 4. a 3. komponentou. Uplatnění „scree testu“ pro počet podstatných faktorů (Cattel, 1966) mě proto vedlo k volbě tří společných faktorů pro další zpracování.

Vzhledem k převaze nezanedbatelných kladných korelací mezi vstupními proměnnými (tabulka 2.3) můžeme předpokládat i kladné korelace mezi výslednými faktory. Proto byla zvolena kosá rotace metodou Promax, jejíž výsledné řešení vyniká svou jednoduchostí.

Tabulka 2.5 ukazuje sice kladně, avšak nepříliš vysoce navzájem korelující společné faktory. Každý z nich výrazně sytí dvě či jednu z Gesellových subškál a ke všem ostatním vykazuje nepodstatné statistické vztahy (za podstatný považuji takový, který vykazuje alespoň 10 % společného rozptylu, což odpovídá korelačnímu koeficientu ve výši alespoň 0,32). Prvý faktor výrazně sytí subškály „Adaptivita“ a „Jemná motorika“. Těm je společný nárok na koordinaci individuálních smyslových, rozhodovacích a jemnějších pohybových činností. Proto pro něj volím název „psychomotorický“. Druhý faktor obdobně sytí subškály „Řeč“ a „Sociální chování“. Obě tyto oblasti spojuje především skutečnost, že jsou podstatnou měrou výsledkem i nástrojem vztahových interakčních činností, vykazují tedy především povahu sociální. Proto pro něj volím název „psychosociální“. Třetí faktor podstatně sytí pouze subškálu „Hrubá motorika“. To odpovídá poznatkům o určitém odstupu od ostatních Gesellových subškál. Mezi nimi je udávána jako nejsnáze hodnotitelná, ale současně nejméně důležitá pro zhodnocení celkové kapacity dítěte (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Postihuje tedy spíše výkonnost nervosvalové koordinace celého těla a výrazně méně souvisí s dalším rozvojem duševních schopností. Proto pro něj volím název „hruběmotorický“.

Oprávněnost volby třífaktorového kosého řešení potvrzuje tabulka 2.6, která ukazuje kladné, avšak poměrně nízké korelace mezi jednotlivými faktory. Korelace 0,34 mezi faktory psychomotorickým a psychosociálním svědčí o necelých 12 % společného rozptylu. Korelace 0,30 mezi faktory

psychosociálním a hruběmotorickým svědčí o 9 % společného rozptylu. Korelace 0,24 mezi faktory psychomotorickým a hruběmotorickým svědčí o necelých 6 % společného rozptylu. To potvrzuje i podstatnou psychofyziologickou odlišnost těchto dvou faktorů a v Gesellově škále podstatnou psychofyziologickou odlišnost výkonů v subškálách „Jemná“ a „Hrubá motorika“.

Další testované hypotézy se týkaly rozdílů ve zjišťované výkonnosti mezi podsoubory výzkumného souboru. Podsoubory byly rozlišeny třídícími proměnnými jednak podle prostředí (rodina - dětský domov), jednak podle pohlaví (chlapci - děvčata). Obě tato porovnání byla provedena statistickým t-testem rozdílu průměrů pro nezávislé výběry.

Tabulka 2.7 ukazuje základní popisné statistiky podsouborů „rodina“ a „dětský domov“. Vizuálním posouzením zjišťujeme, že v porovnávaných ukazatelích výkonnosti dosáhly v rámci celého výzkumného souboru děti vyrůstající v rodinném prostředí o něco lepších výsledků než děti vyrůstající v prostředí dětských domovů. Vzhledem k patrné rozdílnosti směrodatných odchylek, zjištěných v jednotlivých případech, jsem testovala t-testem, bez předpokladu stejnosti rozptylů.

Výsledky t-testu ukazuje tabulka 2.8. Vyplývá z nich, že statisticky průkazně na 5% hladině pravděpodobnosti dosáhly děti v podsouboru „rodina“ lepších výsledků. Jednak v souhrnném „vývojovém kvocientu“ (0,006) již na 1% hladině průkaznosti, jednak v subškále „Řeč“ (0,023) na 5% hladině průkaznosti. Toto zjištění zčásti podporuje tradovaný zobecnělý poznatek, že pro duševní vývoj dítěte je výhodnější růst v přirozeném rodinném prostředí. Avšak v prostředí zde sledovaných dětských domovů se v získaných údajích jeví toto průměrné vývojové opoždění ve většině oblastí jako statisticky neprůkazné. Pouze tam, kde se drobné stupně zaostávání dětí z dětských domovů sečtou, což je případ celkového vývojového kvocientu, lze je i statisticky prokázat. Výjimku tvoří ukazatel vývoje řeči, v němž je rozdíl statisticky průkazný. Tím je podporována domněnka, že především pro rozvoj řečové zdatnosti poskytuje

menší a důvěrnější rodinný kolektiv více příležitostí a intenzivnější podněcování, než prostředí dětských domovů.

Další porovnání v tomto ohledu jsem provedla vzhledem k obecnějším faktorům vývojové výkonnosti, které jsem získala předchozí faktorovou analýzou.

Tabulka 2.9 ukazuje základní popisné statistiky podsouborů „rodina“ a „dětský domov“ ve faktorových skórech. A to v ukazatelích průměru a směrodatné odchylky, zde transformované na rozložení s celkovým průměrem 0 a celkovou směrodatnou odchylkou 1. Prostý náhled opět ukazuje na mírnou vývojovou převahu dětí z rodin oproti dětem z dětských domovů, jejíž významnost dále testuji t-testem, bez předpokladu stejnosti rozptylů.

Z výsledků t-testu v tabulce 2.10 vyplývá, že statisticky průkazně na 5% hladině pravděpodobnosti dosáhly děti v podsouboru „rodina“ lepších výsledků ve faktoru psychosociálním. Zjištěný rozdíl ve faktoru psychomotorickém statistické průkaznosti nedosáhl, stejně jako faktor hruběmotorický, který má k tomu ještě mnohem dále. Z toho vyplývá, že mírné celkové opoždění dětí z dětských domovů (viz výše potvrzený rozdíl v celkovém VQ) je syceno především jeho psychosociální složkou, ve složce psychomotorické to tak výrazné není a ve složce hrubé motoriky pak již prakticky vůbec ne.

Základní popisné statistiky podsouborů „chlapci“ a „děvčata“ jsou uvedeny v tabulce 2.11. Prostým náhledem zjišťujeme, že v porovnávaných ukazatelích výkonnosti dosáhla děvčata v rámci celého zkoumaného souboru o něco lepších výsledků než chlapci. Výjimku tvoří subškála „Hrubá motorika“, kde lépe skórovali chlapci. Statistickou průkaznost rozdílů v porovnávaných ukazatelích jsem opět zjišťovala t-testem, bez předpokladu stejnosti rozptylů.

Tabulka 2.12 ukazuje výsledky t-testu, z nichž vyplývá, že statistické průkaznosti žádný z ukazatelů vývojové úrovně nedosáhl. Hypotéza, že chlapci se vyvíjejí v porovnání s děvčaty celkově pomaleji, je u tohoto souboru podpořena jen v náznaku, stejně jako představa rychlejšího vývoje chlapců v celkové tělesné

výkonnosti v subškále „Hrubá motorika“. Statistický průkaz pro potvrzení hypotézy však v těchto údajích není.

Další porovnání v tomto ohledu jsem provedla vzhledem k obecnějším faktorům vývojové výkonnosti, které jsem získala předchozí faktorovou analýzou.

Tabulka 2.13 ukazuje základní popisné statistiky podsouborů „chlapci“ a „děvčata“ ve faktorových skórech. A to v ukazatelích průměru a směrodatné odchylky, zde transformované na rozložení s celkovým průměrem 0 a směrodatnou odchylkou 1. Prostým náhledem je patrná mírná převaha děvčat ve skórech psychomotorického a psychosociálního faktoru. Chlapci naopak mírně převažují ve skórech faktoru hruběmotorického. Pozornost poutá i podstatně větší rozptyl ve faktoru psychosociálním, v podsouboru „chlapci“. Pokud by se potvrdil vývojový náskok děvčat oproti chlapcům v tomto faktoru, bylo by z toho možno předpokládat, že za statisticky patrné psychosociální vývojové opoždění chlapců je odpovědná pouze část chlapeckého podsouboru, skórující výrazně „pod úroveň“, zatímco jiná část tohoto podsouboru se svou výkonností v tomto faktoru děvčatům vyrovná. Statistickou průkaznost rozdílů jsem opět testovala t-testem, bez předpokladu stejnosti rozptylů.

Výsledky t-testu v tabulce 2.14 ukazují, že i přes v tabulce 2.13 naznačenou převahu děvčat, nelze odpovídající rozdíly mezi chlapci a děvčaty ani na úrovni obecných společných faktorů prokázat.

Navzdory nevýhodě sníženého počtu dětí, vyplývající z podvojně rozděleného celkového výzkumného souboru, pokusila jsem se ještě o malou statistickou sondu. Porovnala jsem, jak na tom po stránce dosažené vývojové úrovně navzájem jsou děti, rozdělené do skupin „rodina - chlapci“, „rodina - děvčata“, dětský domov - chlapci“ a „dětský domov - děvčata“. K tomu jsem užila jednocestné analýzy rozptylu ANOVA, jejíž výsledek ukazuje tabulka 2.15. Meziskupinové výsledky mentálního a fyzického věku zde můžeme pominout, neboť se vzájemně vyrovnávají. Statisticky průkaznou nepravidelnost na hladině 2,6% vykazuje ukazatel celkového vývojového kvocientu. Statistickému průkazu

obdobné nepravidelnosti se z ostatních subškál nejvíce blíží výsledky subškály „Řeč“, s výsledky průkaznými na hladině 10 %.

Tabulka 2.16 obsahuje informativní údaje v ukazatelích fyzického a mentálního věku, v ukazatelích celkového vývojového kvocientu a pěti dílčích vývojových kvocientů, které byly zjišťovány pro každou ze čtyř skupin. Prostým náhledem zjišťujeme patrné rozdíly v dílčích oblastech vývojové výkonnosti i v celkovém vývojovém kvocientu.

Vykázané odlišnosti výsledků mezi jednotlivými porovnávanými skupinami dětí jsou zobrazeny v grafech 2.2 - 2.7. Přestože byly získány z pouze malého výzkumného vzorku dětí, lze je pokládat za obsahově velmi významné.

Graf 2.2 zobrazuje v Gesellově celkovém „Vývojovém kvocientu“ výrazné znevýhodnění chlapců z dětských domovů oproti dětem z rodin a znatelně i proti děvčatům z dětských domovů. Při poměrně malém vzorku dětí to pouze nabízí domněnku, že chlapci z nějakého důvodu více ztrácejí umístěním v dětském domově než děvčata.

Rozdíly v ukazatelích „Adaptivity“, které téměř přesně kopírují tvar rozdílů celkového „vývojového kvocientu“, ukazuje graf 2.3. Avšak vzhledem k podstatně odlišnému rozptylu, rozdíly u těchto početně malých skupin nedosahují statistické průkaznosti. Podle mého mínění tedy proto neposkytují dostatečný podklad pro pokus o vysvětlení.

Skupinové průměry v „Hrubé motorice“, které ukazuje graf 2.4, stejně jako u adaptivity zdaleka nedosahují statistické průkaznosti a nelze se tedy odpovědně pokoušet o jejich interpretaci. Naznačují však některé zvláštnosti, které by si možná zasloužily ověření na rozsáhlejších výzkumných souborech. Z grafu je vidět, že výrazně vynikají chlapci z rodin, zatímco děvčata z rodin skórují nejníže ze všech. Jen o něco vyšší skóry vykazují téměř navzájem shodně chlapci i děvčata z dětských domovů. Pokud by se toto zvláštní rozdělení výsledků prokázalo na odpovídajících vzorcích, stály by za úvahu možné odlišné

přístupy k hruběmotorické výchově chlapců a děvčat v rodinách a proti tomu poměrně stejné u dětí v dětských domovech.

Porovnání zjištěných ukazatelů průměrné výkonnosti v oblasti jemné motoriky přináší statisticky významnější, ale ještě ne průkazné, odlišnosti, které ukazuje graf 2.5. Naznačuje u dětí z rodin jakoby opačný vzorec než u ukazatelů hrubé motoriky. Oproti ostatním zde vynikají děvčata z rodin, nejnižší skór je u děvčat z dětských domovů. Při případném statistickém průkazu těchto odlišností by tu šlo o nečekané zaostávání této skupiny oproti ostatním. Bylo by možno uvažovat o snad nedostatečné výchovné stimulaci této tradiční „dívčí“ dovednosti v dětských domovech.

Graf 2.6 ukazuje, jak v oblasti řečové výkonnosti za chlapci a děvčaty z rodin zaostávají obě pohlaví z dětských domovů, chlapci ještě více než děvčata. Toto ostatně ukázalo již statisticky průkazné testování rozdílů mezi dětmi z rodin a dětských domovů (viz tab.2.8), což podporuje domněnku o možné menší výhodnosti výchovy v dětských domovech pro rozvoj sociálních dovedností obecně a řeči zvláště. Mírně horší výkon děvčat z rodin oproti chlapcům pro svou neprůkaznost nedává důvod k pokusům o jeho vysvětlení.

Statisticky neprůkazné odlišnosti v subškále „sociální chování“ alespoň naznačují náskok děvčat z rodin oproti ostatním skupinám, jak ukazuje graf 2.7. Chlapci z rodin jsou tu „srovnáni“ úrovní své výkonnosti s výsledky dětí z dětských domovů, přičemž chlapci z dětských domovů skórují nejníže. Je-li výchova v této oblasti záležitostí spíše individuální než kolektivní péče, byl by takto i případně prokázaný výsledek chlapců z rodin podnětem k vyslovení a ověřování domněnky, že v rodinách je v tomto ohledu věnováno děvčatům více výchovné péče než chlapcům. Možná, že v tomto útlém věku se tu v náznaku již projevuje větší nadání děvčat k sociálním dovednostem, stejně jako výrazně vyšší nadání chlapců k výkonům hruběmotorickým, jak se s touto představou setkáváme v neodborném „lidovém“ povědomí.

K přehledu analýzy rozptylu čtyř skupin poznamenávám, že poskytují řadu podnětů k úvahám a případnému dalšímu zkoumání. Ovšem malý počet dětí

v takto rozčleněných skupinách nedává možnost statistických průkazů. Další odlišnosti v průměrech Gesellových 5 subškál tedy samy jednotlivě průkazné nejsou, avšak jejich součet v ukazateli celkového „vývojového kvocientu“ již i u tak málo početných skupin statistické průkaznosti dosahuje. Což by mohlo být popudem k dalšímu výzkumnému odkrývání zdrojů těchto rozdílů v rodinné i ústavní výchově.

Závěr

Diplomová práce pojednává o vývoji dětí v batolecím věku. Teoretická část práce je zaměřena na popis jednotlivých oblastí vývoje batolat a popis psychodiagnostických metod, které se pro zjištění stupně vývoje dětí tohoto věku používají. Teoretická část je východiskem pro část výzkumnou, která měla za cíl odpovědět na otázky rovnoměrnosti či nerovnoměrnosti v jednotlivých oblastech vývoje, dále pak zjistit, zda a jak se liší vývojová úroveň starších batolat v závislosti na pohlaví či na sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Standardizovanou metodou, která byla pro zjišťování vývojové úrovně dětí použita, byla Gesellova vývojová škála. Pro zpracování výsledků byl zvolen program Microsoft Excel 2002 a program SPSS 14.0. Výchozí údaje i výsledky statistických operací byly zaznamenány ve formě tabulek a grafů.

Byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza 1: Vývoj staršího batolete probíhá v různých oblastech vývoje nerovnoměrně. Tato hypotéza se nepotvrdila jednoznačně, i když korelace mezi subškálami Gesellovy zkoušky se pohybují od středně vysokých až po nulovou. Otázka tedy zůstává otevřená.

Hypotéza 2: Starší batolata vyrůstající v rodinách jsou vývojově vyspělejší oproti dětem vyrůstajícím v dětských domovech. Tato hypotéza se potvrdila, neboť:
2a: Dosaženou úrovní celkového psychomotorického a psychosociálního vývoje děti vyrůstající v dětských domovech zaostávají za dětmi vyrůstajícími v rodinách. V souhrnném vývojovém kvocientu dosáhly děti v podsouboru „rodina“ statisticky prokazatelně lepších výsledků.
2b: Předpokládané vývojové zaostávání batolat z dětských domovů za batolaty z rodin se prokáže v jednotlivých funkcích a oblastech vývoje rozdílnou měrou. Statisticky průkazný rozdíl se ukázal pouze ve subškále „Řeč“.

Hypotéza 3: Děvčata ve starším batolecím věku dosahují vyšší vývojové úrovně než chlapci v tomto věku. Tato hypotéza se nepotvrdila, neboť:
3a: Dosaženou úrovní celkového psychomotorického a psychosociálního vývoje chlapci ve starším batolecím věku zaostávají za děvčaty. V souhrnném vývojovém kvocientu se nepodařilo prokázat statisticky významné rozdíly.
3b: Předpokládané vývojové zaostávání chlapců za děvčaty se prokáže v jednotlivých funkcích a oblastech vývoje různou měrou. V jednotlivých oblastech vývoje se nepodařilo prokázat statisticky významné rozdíly.

Přestože se jednalo svým způsobem o nevelký výzkum (59 dětí), myslím si ale, že nám mnohé naznačil. Za zvážení by jistě stálo provést takovýto výzkum v ještě mnohem větším rozsahu. Zvláště s ohledem na skutečnost, že se problematice batolat v různých oblastech jejich vývoje věnuje méně pozornosti než by si zasloužila. Výzkum jako takový bez ohledu na prověřování stanovených hypotéz by měl být přínosem při zlepšování péče o rozvíjení sociálních dovedností v dětských domovech. A dále při zjišťování případných odlišností v rodinných i ústavních přístupech k rozvíjení veškerých dovedností u batolat vůbec.

Na závěr bych chtěla říct, že každé dítě, se kterým jsem pracovala bylo jiné, ale všechny měly jedno společné - hravost. A pokud člověk na jejich hravost a na jejich „hru“ přistoupí, pak i vyšetření může být příjemně stráveným časem pro oba.

Seznam použitých zdrojů

Literární zdroje:

BANERJI, M. Factor Structure of the Gesell School Readiness Screening Test. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1992, vol. 10, no. 4, s. 342-354.

BLAHUTKOVÁ, M. *Psychomotorika.* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 92 stran. ISBN 80-210-3067-4

CATTELL, R. B. The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research,* 1966. vol. 1, no.2, s. 245-276.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.* Dotisk 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 378 stran. ISBN 80-7239-060-0

ČÍŽKOVÁ, J. *Základy vývojové psychologie pro učitele primárního vzdělávání.* Ostrava: Studijní texty pro studenty, 2004

DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly.* 1. vydání. Praha: Grada, 1999. 279 stran. ISBN 80-7169-254-9

ERIKSON, E.H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený.* Doplněné vydání. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. 128 stran. ISBN 80-7106-291-2

HAVLÍČKOVÁ, L. *Biologie dítěte – Rané fáze lidské ontogeneze.* 1. vydání. Praha: Karolinum, 1998. 93 stran. ISBN 80-7184-644-9

HLADKÁ, Z. *Úvod do studia českého jazyka.* Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Studijní texty, 2007. 48 stran

HRDLIČKA, M. KOMÁREK,V. Dětský autismus. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. 206 stran. ISBN 80-7178-813-9

HRUŠÁKOVÁ, M. *Zákon o rodině: komentář.* 2. vydání. Praha: Beck, 2001. 428 stran. ISBN 80-7179-448-1

HUMPOLÍČEK, P. *Psychoterapie dětí.* Brno: Psychologický ústav. 2004. Studijní texty pro studenty MU

JAHNOVÁ, H. SOBOTKOVÁ, D. *Péče o rizikového novorozence propuštěného do domácí péče pohledem klinického psychologa.* Pediatrie pro praxi, 2003, roč.4, č.4. ISSN 1213-0494

KAUFMAN, A. S. Piaget and Gesell: A Psychometric Analysis of Tests Built from Their Tasks. *Child Development*, 1971, vol. 42, no. 5, s. 1341-1360.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov.* 6., přepracované a doplněné vydání. Praha: SPN, 2002. 862 stran. ISBN 80-7235-023-4

KNOBLOCH, H. STEVENS, F. *Manual for developmental diagnosis.* The administration and interpretation of the revised Gesell and Amatruda developmental and neurologic examination. Hagerstown: Harper and Row. 1980

LANGMEIER, J. MATĚJČEK, Z. Psychická deprivace v dětství. 3. doplněné vydání. Praha: Avicenum, 1974. 397 stran.

LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. 368 stran. ISBN 80-247-1284-9

MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní.* 1. vydání. Praha: Portál, 1994. 98 stran. ISBN 80-85282-83-6

MATĚJČEK, Z. *Psychologické eseje (z konce kariéry).* 1. vydání. Praha: Karolinum, 2004. 209 stran. ISBN 80-246-0892-8

MELOUN, M. MILITKÝ, M. *Kompendium statistického zpracování dat.* 1 vydání. Praha: Academia, 2002, 767 s. ISBN 80-200-1008-4

NOVÁK, A. *Vývoj dětské řeči - Fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba*. 1. vydání. Praha: Vydáno vlastním nákladem autora, 1999

PAVLIŠOVÁ, P. *Emoční a sociální vývoj - možnosti jeho ovlivnění.* Vox pediatriae, 2007, roč.7, č.5. ISSN 1213-2241

PECINOVSKÝ, J. *Excel 2002.* 1. vydání. Praha: Grada, 2002. 212 stran. ISBN : 80-247-0184-7

PIAGET, J. INHELDER, B. *Psychologie dítěte.* 3. vydání. Praha: Portál, 1997. 144 stran. ISBN 80-7178-146-0

PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z vývojové psychologie.* 1. vydání. Olomouc: Nakladatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2006. 57 stran. ISBN 80-244-1412-0

PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie.* 1. vydání. Praha: Grada, 2006. 328 stran. ISBN 80-247-0871-1

PREKOPOVÁ, J. *Malý tyran.* 1. vydání. Praha: Portál, 1993. 160 stran. ISBN 80-7367-271-3

PROVAZNÍK,K. *Manuál prevence lékařské praxi.* Praha: Státní zdravotní ústav, 1998. 622 stran. ISBN 80-7071-080-2

ŘÍČAN, P. KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie.* 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2006. 603 stran. ISBN 80-247-1049-8

SVOBODA, M. KREJČÍŘOVÁ, D. VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 791 stran. ISBN 80-7178-545-8

SZABOVÁ, M. *preventivní a nápravná cvičení.* 1.vydání. Praha: Portál, 2001. 143 stran. ISBN 80-7178-504-0

ŠKODOVÁ, E. JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie.* 2. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2007. 615 stran. ISBN 80-7367-340-6

ŠULOVÁ, L. *Počátky řečového vývoje a specifický vliv mateřské a otcovské mluvy.* Praha: FSV UK, 2006. 23 stran. ISSN 1801-5999

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte.* 1. vydání. Praha: Karolinum, 2004. 247 stran. ISBN 80-246-0877-4

TESNEROVÁ, J. *Vývoj pohybu a možnosti jeho ovlivnění – hrubá motorika.* Vox pediatriae, 2007, roč.7, č.5. ISSN 1213-2241

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005. 467 stran. ISBN 80-246-0956-8

VÉLE, F. *Kineziologie pro klinickou praxi.* 1. vydání. Praha: Grada, 1997. 271 stran. ISBN 80-7169-256-5

ZAHRÁDKOVÁ, M. *Logopedie.* České Budějovice, 2006. Studijní texty pro studenty speciální pedagogiky

ZEMÁNKOVÁ, M. *Pohyb nad zlato.* 1 vydání. Olomouc: Hanex, 1996, 152 stran. ISBN 80-85783-11-8

Internetové a ostatní zdroje:

BUBLEOVÁ, V. ŠLESINGEROVÁ, K. *Péče o ohrožené a znevýhodněné děti* [online]. 2004 [cit. 2008-11-09]. Dostupné z: <http://www.helcom.cz/view.php?cislo clanku=2005033003

Činnost kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let a dalších zařízení pro děti v roce 2007 [online]. 2007 [cit 2008-11-10]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/download.php?ctg=20&search_name=d%ECt&

ODESSA COLLEGE. *Gesell and Havighurst.* [online]. 1999 [cit.2009-04-01] Dostupné z: <http://www.odessa.edu/dept/psyc/wells/2308/fall/gh.htm

SPSS Inc. 1989-2005. (2005). SPSS 14.0.2 for Windows. Chicago, ILL.

Příloha I

Tabulka I Záznamový arch 1/2

ČÍSLO: **VĚK:** **POHLAVÍ:** **PROSTŘEDÍ:** **MV celk.:** **VQ celk.:** **DATUM:**

	24 MĚSÍCŮ		30 MĚSÍCŮ		36 MĚSÍCŮ		POZNÁMKY K VYŠETŘENÍ
A							
Kostky	Věž 7 kostek		Věž 9 kostek		Věž 10 kostek		
	Vlak - horizont. 4 kostky		K vlaku přidá komín		Napodobí most		
Kreslení	Napodobí vertikální tah		Napodobí horizontální tah		Obkreslí horizontální tah		
	Napodobí kruhové čárání		Napodobí kruh (i více)		Obkreslí vertikální tah		
			2 a více tahy napodobí +		Obkreslí kruh (podle vzoru)		
			Pojmenuje vlastní kresbu		Napodobí křížek		
			Pojmenuje neúpl. postavu				
Barevné tvary	Umístí 2		Umístí 4		Umístí 5		
Deska	Správně všechny 3		Ihned se přizpůsobí rotaci				
Hračka a tyčinka	Získá hračku pomocí tyčinky						
Čísla			Opakuje 2		Opakuje 3		**MV:**
Geometrické tvary					Umístí 7		**VQ:**
Korálky			Vloží do tuby				
HM							
Schody	Obě nohy na týž schod		Střídá nohy do schodů		Střídá nohy ze schodů		
Stoj	Pokusí se postavit na jednu n.		Na 1 noze chvilku drží rovn.		Na 1 noze 2 s		
Skok	Skok z posledního schodu				Dokonalý skok		**MV:**
	Skáče oběma nohama součas.						**VQ:**
Velký míč	Kopne do něj na slovní pokyn				Hází horním obloukem		
Tříkolka			Jede bez pomoci				
JM							
Zavírací špendlík	Protáhne tkaničku						
Peletky a lahvička			Po jedné za 30 s a méně		Po jedné za 25 s a méně		
Zasouvačka	Vloží ihned velký čtverec						
	Vloží ihned malý čtverec						**MV:**
Tužka					Drží tužku prsty		
Nůžky					Zkouší stříhat		**VQ:**
Knížka			Obrací stránky jednotlivě				

Tabulka I Záznamový arch 2/2

	24 MĚSÍCŮ		30 MĚSÍCŮ		36 MĚSÍCŮ		POZNÁMKY K VYŠETŘENÍ
ŘEČ							
	Více než 50 slov						
	Užívá „já"		Užívá „on" a „ona"		Spojuje věty - „a", „ale"		
	Užívá „ty"						
	Neužívá už žargon						
	3-4slovné věty		8-9slovné věty		Říká básničky a písničky		
	Užívá plurálu		Zazpívá zřetelně melodii		Řekne celé své jméno		
	Doplňuje říkanky, písničky		Udává události 2-3 dny st.		Určí své pohlaví		
Knížka	Na pokyn jmenuje 2 obrázky						
	Ukáže spr. obrázek činnosti		Pojmenuje činnost				
Obrázky	Na pokyn jmenuje 3		Na pokyn jmenuje 8		Na pokyn jmenuje všechny		
	Ukáže 7		Ukáže všechny				
Části těla	Jmenuje alespoň 1		Jmenuje 7				
	Ukáže všech 7						
Předměty	Jmenuje 4		Udá účel u jednoho		Udá účel u dvou		
			Určí užití mince nebo klíče				
			Rozlišuje malý a velký				
Předložky			2 instrukce - verb. pokyn		3 instrukce - verb. pokyn		
„Nahlas" a „tiše"					Podá správnou nádobu		
„Nahoru" a „dolů"					Korálek spr. směrem		
Barvy					2 (ukáže x pojmenuje)		**MV:**
Porozumění					Zodpoví 1 otázku		**VQ:**
Činnost-činitel					Určí čtyři		
SCH							
Jídlo	Jí samo, málo bryndá		Přelévá z/do skleničky				
Tělesná čistota	Příležit. oznámí potřebu		V noci pleny, ve dne suché		I v noci suché		
Komunikace	Vyjadř. bezpr. zkušenost						
	Nazývá se zájmenem						
Oblékání			Natáhne si kalhotky		Umyje a utře si ruce		
			Najde správně rukávky		Oblékne se pod dohledem		
			Obuje si boty		Určí př./zad. části oděvů		
Hra	Tlačí hračku, dobře řídí,		Rytmus hudby dup./klep.		Rozumí střídání ve hře		**MV:**
	Pomáhá uklízet věci		Pojmenuje obraz v zrcadle				**VQ:**
	Může nést rozbitný předmět						

Příloha II

Tabulka II/1 Výchozí údaje - rodina

Číslo	CH/D	FV	MV	VQ	A	HM	JM	ŘEČ	SCH
1	D	26	24	92	92	88	92	92	111
2	D	29	30	103	103	96	93	110	103
3	CH	25	23	92	92	88	96	100	88
4	D	35	35	100	97	103	91	103	103
5	CH	26	24	92	84	84	92	100	88
6	CH	29	26	89	93	76	93	96	93
7	D	31	29	93	103	74	103	103	90
8	D	34	34	100	97	100	100	102	102
9	D	36	33	91	94	91	94	91	97
10	CH	32	27	84	87	103	75	90	81
11	CH	31	27	87	87	106	87	87	87
12	CH	33	30	91	103	103	93	93	78
13	D	30	30	100	100	83	100	110	110
14	CH	24	23	95	91	108	91	108	95
15	CH	25	24	96	104	100	96	92	88
16	CH	25	23	92	104	84	96	92	92
17	CH	31	28	90	87	106	77	90	93
18	D	29	27	93	86	106	93	93	86
19	CH	27	28	103	103	100	100	111	92
20	D	28	28	100	107	92	121	100	96
21	D	27	28	103	114	100	107	111	92
22	D	34	30	88	94	97	85	91	100
23	CH	24	28	116	91	125	91	145	116
24	D	32	28	87	75	87	90	100	84
25	CH	27	31	114	114	125	85	129	122
26	CH	33	28	87	91	109	91	93	72
27	D	30	26	86	83	76	86	86	83
28	D	32	31	96	100	93	100	100	103
29	D	27	27	100	100	111	88	96	100
30	CH	33	31	94	96	84	87	103	84
Průměry	**CH+D**	**29,5**	**28**	**95,1**	**95,7**	**96,6**	**93,1**	**100,5**	**94,3**

Legenda:

CH – chlapec

D – děvče

FV– fyzický věk dítěte (měsíce)

MV – mentální věk dítěte (měsíce)

VQ – vývojový kvocient dítěte

A – subškála „Adaptivita“

HM – subškála „Hrubá motorika“

JM – subškála „Jemná motorika“

ŘEČ – subškála „Řeč“

SCH – subškála „Sociální chování“

Poznámka:

Skórové hodnoty v posledních pěti sloupcích tabulky jsou již vypočtenými dílčími vývojovými kvocienty jednotlivých subškál Gesellovy zkoušky.

Tabulka II/2 Výchozí údaje – dětský domov

Číslo	CH/D	FV	MV	VQ	A	HM	JM	ŘEČ	SCH
31	CH	31	22	71	74	87	67	67	74
32	D	32	27	84	81	84	84	90	90
33	CH	25	22	88	92	108	96	88	88
34	CH	35	31	88	94	94	100	91	80
35	D	35	33	94	97	100	71	100	82
36	D	34	33	97	91	105	100	100	97
37	D	29	25	86	72	106	79	93	82
38	CH	28	25	89	92	118	107	89	85
39	CH	36	35	97	88	100	100	100	97
40	CH	30	24	80	73	76	80	93	73
41	D	34	35	102	105	100	100	105	102
42	D	31	26	83	96	67	87	87	80
43	CH	25	23	92	104	120	92	88	88
44	CH	26	19	73	96	88	80	69	84
45	D	32	28	87	78	103	78	93	87
46	D	35	34	97	94	97	91	102	97
47	D	28	26	92	107	82	96	89	82
48	CH	31	24	77	74	83	77	80	87
49	D	27	22	81	85	81	85	81	81
50	CH	24	23	95	104	87	112	91	91
51	CH	24	23	95	100	116	95	100	95
52	D	31	29	93	83	90	103	100	112
53	D	33	30	91	96	91	87	93	96
54	CH	36	29	80	75	88	69	86	91
55	CH	23	22	95	82	82	78	147	91
56	CH	35	32	91	100	63	103	100	103
57	D	28	29	103	125	128	75	100	103
58	CH	29	29	100	113	110	113	82	117
59	CH	36	32	88	100	100	100	77	97
Průměry	**CH+D**	**30,4**	**27,3**	**89,2**	**92,1**	**94,9**	**89,8**	**92,4**	**90,7**

Legenda:

CH – chlapec

D – děvče

FV– fyzický věk dítěte (měsíce)

MV – mentální věk dítěte (měsíce)

VQ – vývojový kvocient dítěte

A – subškála „Adaptivita“

HM – subškála „Hrubá motorika“

JM – subškála „Jemná motorika“

ŘEČ – subškála „Řeč“

SCH – subškála „Sociální chování“

Poznámka:

Skórové hodnoty v posledních pěti sloupcích tabulky jsou již vypočtenými dílčími vývojovými kvocienty jednotlivých subškál Gesellovy zkoušky.

Souhrn

Název diplomové práce: Tempo psychomotorického a psychosociálního vývoje v dětském věku

Autorka práce: Bc. Květa Trčková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Karel Balcar, CSc.

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Diplomová práce je věnována vývoji dětí batolecího věku, zejména otázkám rovnoměrnosti a nerovnoměrnosti v různých oblastech psychických, tělesných a sociálních projevů staršího batolete. Dále pak otázkám rozdílů tempa vývoje v jednotlivých oblastech psychomotorické a psychosociální výkonnosti vzhledem k pohlaví dětí a k prostředí, v němž vyrůstají. Práce je členěna na část teoretickou a na část výzkumnou.

Teoretická část práce popisuje vývojové pokroky batolete v jednotlivých oblastech jeho životních funkcí. Dále popisuje zjišťování vývojové úrovně nejužívanějšími diagnostickými metodami. Metodou zvolenou k vlastnímu výzkumnému šetření byla Gesellova vývojová škála. Teoretická část obsahuje metodická a teoretická východiska k dalšímu zkoumání a zdůvodňuje zvolené zaměření práce.

Ve výzkumné části jsou zpracovány údaje získané Gesellovou metodou u výzkumného vzorku starších batolat. Výsledky jsou porovnávány mezi podsoubory rozlišenými podle pohlaví dítěte a podle prostředí, v němž vyrůstá. Porovnávání proběhlo ve dvou souborech proměnných:

1. Vývojové kvocienty Gesellovy zkoušky, tj. celkový VQ a 5 dílčích VQ pro oblasti „Adaptivita“, „Jemná motorika“, „Hrubá motorika“, „Řeč“ a „Sociální chování“.

2. Skóry 3 faktorových stupnic vyvozených z korelační matice 5 Gesellových subškál vlastní faktorovou analýzou, jejíž výsledek byl interpretován jako faktor „psychomotorický“, „psychosociální“ a „hruběmotorický“.

Výzkumný soubor tvoří celkem 59 dětí ve věkovém pásmu 24-36 měsíců, z toho 28 děvčat a 31 chlapců. 30 dětí bylo k výzkumu vybráno z rodin, 29 z dětských domovů. K ověření byly zvoleny tři hypotézy, k nimž provedené zkoumání umožnilo provést tyto hlavní závěry:

1. Vývoj ve starším batolecím věku probíhá v různých oblastech nerovnoměrně. To bylo ověřováno rozborem korelací mezi vypočtenými dílčími vývojovými kvocienty u jednotlivých subškál a mezi vypočtenými faktorovými stupnicemi Gesellovy zkoušky a rámci celého zkoumaného souboru dětí. Získané výsledky neumožnily statistické zamítnutí nulové hypotézy, avšak střední až nízká úroveň vypočtených korelací odporuje výsledkům očekávaným v případě rovnoměrného vývoje. Tato hypotéza tedy nebyla dostatečně podpořena, ani nemůže být s dostatečnou podporou zamítnuta a zůstává nadále otevřena dalšímu zkoumání.

2. Starší batolata vyrůstající v rodinách se vyvíjejí rychlejším tempem, než batolata vyrůstající v ústavní péči. Tato hypotéza byla ověřována testem rozdílnosti průměrů mezi skupinami dětí z rodin a dětí z dětských domovů. Užitým t-testem byla tato hypotéza statisticky podpořena jednak pro celkový vývojový kvocient Gesellovy zkoušky, jednak pro subškálu „Řeč“. V ostatních subškálách nedosáhly rozdíly statistické průkaznosti. V obdobném porovnání faktorových skórů je rozdíl ve prospěch dětí z rodin též průkazný ve faktoru „psychosociálním“, k němuž subškála „Řeč“ výrazně přispívá spolu se subškálou „Sociální chování“. Tato hypotéza tedy byla ve dvou důležitých oblastech, tj. v celkovém VQ a vedle toho vždy v jedné dílčí oblasti podpořena.

3. Děvčata ve starším batolecím věku jsou vývojově pokročilejší než chlapci v tomto věku. Tato hypotéza byla ověřována testem rozdílnosti průměrů celkového vývojového kvocientu a dílčích vývojových kvocientů jednotlivých subškál. Dále pak testem rozdílnosti průměrů tří vypočtených faktorových stupnic

Gesellovy zkoušky mezi skupinami děvčat a chlapců v rámci celého zkoumaného souboru dětí. Užitým t-testem nebyla tato hypotéza statisticky podpořena.

Klíčová slova: batolata, Gesellova škála, vývojový kvocient, psychomotorický vývoj, psychosociální vývoj

Abstract

Title of the thesis: Pace of psychomotor and psychosocial development in childhood

Author of the thesis: Bc. Květa Trčková

Thesis advisor: Doc. PhDr. Karel Balcar, CSc.

Field of study: Social work with focus on communication and applied psychotherapy

The thesis focuses on the development of toddlers and especially on the issues of uniformity and lack thereof in different kinds of psychic, corporeal and social manifestations of older toddlers. Furthermore, the thesis discusses the differences in pace of development in individual areas of psychomotor and psychosocial performance with respect to the sex of children and the environment in which they grow. The thesis is divided into a theoretical and a research part.

The theoretical part of the thesis describes toddlers' developmental steps in their life functions. It also describes the way developmental levels are established using the most common diagnostic methods. The method chosen for this research was Gesell Developmental Scale. The theoretical part comprises methodical and theoretical foundations for further research and explains the chosen focus of the thesis.

The data of a sample of older toddlers collected using the Gesell method were processed in the research part. The results are compared across subsets according to children's sex and the environment in which they grow. The comparison was conducted in two sets of variables:

1. Developmental quotients (DQ) of the Gesell test, i.e., total DQ and 5 partial DQ for the areas “Adaptability”, “Fine motor skills”, “Gross motor skills”, “Speech” and “Social behaviour”.
2. Scores of 3 factor scales derived from the correlation matrix of 5 Gesell subscales by means of own factor analysis, whose result was interpreted as a “psychomotor”, “psychosocial” and “gross motor” factor.

The research sample was composed of 59 children in the age bracket of 24 to 36 months - 28 girls and 31 boys. For the purpose of the research, 30 children living in their families and 29 from children’s homes were selected. Three hypotheses were proposed for verification and the research that was conducted led to the following main conclusions:

1. Older toddlers’ development occurs unevenly in various areas. This was verified by the analysis of correlations between the calculated partial developmental quotients in individual subscales and between calculated factor scales of the Gesell test and within the whole sample of children. The obtained results did not result in a statistical rejection of the null hypothesis. However, the middle to low level of correlations contradicts the results that would be expected in case of uniform development. This hypothesis has not been fully corroborated but cannot be rejected with sufficient confidence and remains open to further examination.

2. Older toddlers growing up in families develop faster than toddlers growing up in children’s institutions. This hypothesis was verified by a difference of means test between the group of children from families and those from children’s homes. By using the t-test, this hypothesis was statistically borne out both for total developmental quotient of the Gesell test and for the subscale “Speech”. In the remaining subscales, differences were not statistically conclusive. In a similar comparison of factor scores, better performance of children from families is also conclusive in the “Psychosocial” factor, to which the subscale “Speech” greatly contributes together with the subscale “Social

behaviour". This hypothesis was then corroborated in two important aspects, i.e. in the total DQ and – in each case - in one partial area.

3. Older toddler girls are more advanced in terms of development than boys in the same age group. This hypothesis was verified by the mean difference test of the total developmental quotient and partial developmental quotients of individual subscales and also by the mean difference total of the three calculated factor scales of the Gesell test among groups of girls and boys in the whole sample of children. The t-test failed to confirm this hypothesis.

Key words: toddlers, Gesell scale, developmental quotient, psychomotor development, psychosocial development

Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby má diplomová práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze, dne

……..

Uživatel potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci využije ve své práci, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen.

Jméno	Adresa	Datum	Podpis

Jméno	Adresa	Datum	Podpis

Jméno	Adresa	Datum	Podpis

OPONENTSKÝ POSUDEK
NA MAGISTERSKOU PRÁCI

Název práce: Tempo psychomotorického a psychosociálního vývoje v dětském věku

Autorka: Bc. Květa Trčková

Autorka ve své diplomové práci zkoumala vývoj dětí batolícího věku, především jeho rovnoměrnost resp. nerovnoměrnost v různých oblastech. Další ambicí práce, tedy její výzkumné části, bylo zjištění, nakolik je vývoj v jednotlivých oblastech podmíněn pohlavím dítěte a sociálním prostředím, ve kterém vyrůstá. Práce je logicky dělena na část teoretickou a výzkumnou.

Obsahem teoretické části je popis vývoje batolete v jednotlivých oblastech (hrubá a jemná motorika, kognitivní procesy, vývoj sociálních vztahů, řeč ad.) na základě odborné literatury. Druhým oddílem teoretické části je popis použité výzkumné metody (Gesselova škála) i dalších existujících metod.

První část se vyznačuje podrobným popisem, autorka využívá několika pramenů a snaží se nám poskytnout dostatečné množství informací. Kapitola je stylisticky dobře zvládnutá, velmi čtivá, dostatečně přehledná, dělení na podkapitoly logické, mírnou výtkou je v tomto ohledu snad jen jejich nečíslování v textu. Závažnější výtku mám ovšem k obsahu. Celý text je velmi popisný, vychází z behavioristického přístupu, což je samo o sobě samozřejmě přípustné, teoretické východisko autorky by ovšem mělo být v úvodu zveřejněno.

Jak bylo řečeno, autorka vychází z odborné literatury, často ovšem jen z druhotných pramenů. Toto je přípustné např. v bakalářské práci, v práci diplomové by ovšem bylo vhodné využívat pramenů primárních (tedy např. vycházet z Piageta, namísto z jeho interpretace u Langmeiera a Krejčířové, zvláště, je-li uveden jakožto zdroj v seznamu literatury).

Zcela zásadní je ovšem výtka k práci s literaturou. Podstatnou část textu totiž tvoří téměř či zcela (!) doslovné citace, které však coby citace označeny nejsou. *(„Na konci batolecího období je dítě schopno napodobit kruh pouze podle předlohy, popřípadě (nepřesný) křížek, pokud je mu výrazným způsobem předveden.“* – v textu na str. 15, Langmeier, Krejčířová (1998) str. 71). Ráda bych věřila tomu, že jde „jen“ o neznalost

autorky, jak pracovat s citacemi. Drobné změny v textu však naznačují spíše snahu se zaznamenání citací vyhnout. To ovšem považuji za jednání vůči čtenáři nepoctivé!

Diagnostické metody pro posuzování vývojových změn u dětí jsou v dalším oddílu diplomové práce popsány srozumitelným jazykem, zároveň je vidět autorčinu zasvěcenost do věci. Za poněkud nadbytečné považuji pro účel práce popis jiných, než využívaných metod.

Rovněž pro výzkumnou část platí, že je přehledná a logicky členěna. Chválím, že si autorka dala práci a všechny grafy a tabulky vysvětlila. Chvályhodná je rovněž snaha „vyčíst" z výsledků co nejvíce možných závěrů, které jsou ovšem správě formulovány s velkou opatrností. Za správné považuji zdůraznění nerovnoměrnosti vývoje v jednotlivých složkách, autorka nepodlehla pokušení činit závěry z celkových výsledků.

Oceňuji vlastní invenci při využívání testovacího materiálu. Je dobře, že se autorka nedržela otrocky předlohy a případné nesrovnalosti pro potřebu vlastního výzkumu opravila (přidržení dítěte za ruku při kopání do míče ad.).

Při formulaci závěrů bych ocenila alespoň náznak snahy o jejich interpretaci, jež by se mohla stát východiskem pro další výzkum. Má např. autorka nějakou hypotézu, proč „... *chlapci z nějakého důvodu více ztrácejí umístěním v dětském domově než děvčata*" ? (str. 92).

Na rozdíl od autorky se domnívám, že žádoucím výzkumem, navazujícím na výzkum autorčin, by byla spíše studie kvalitativní, která by, byť prováděná na malém vzorku, svou konkrétností a zaměřeností na jedince spíše mohla přispět ke „ ...*zlepšování péče o rozvíjení sociálních dovedností v dětských domovech*" (str. 96).

Jazykově je text dobře zvládnutý až na občasné problémy s interpunkcí („*Děti, které vyrůstaly v rodinách byly zejména z Prahy 5 (Slivenec, Barrandov a okolí) a jednalo se o děti, jež přicházejí do kontaktu s dětským kolektivem (plavání batolat, dětská herna, cvičení batolat*"- str. 62, chybí čárka před „byly").

Otázky pro autorku:

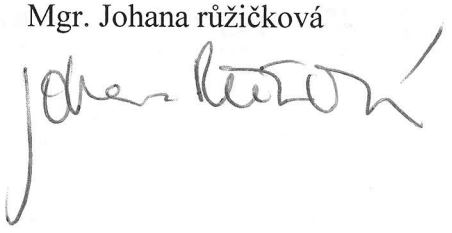
1. V úvodu výzkumné části práce zmiňujete, že jste pro doplnění použila i metody pozorování a rozhovoru. V dalším textu, ani v přílohách zaznamenány nejsou. Můžete uvést, v kterých situacích jste metody použila, proč a s jakým výsledkem?
2. Které z Vámi zjištěných závěrů byste považovala za vhodný k dalšímu rozpracování v kvalitativním výzkumu?

Závěr:

Celkově považuji diplomovou práci za poměrně zdařilou a podnětnou pro další zkoumání. Autorka, ačkoliv není psycholožkou, prokázala orientaci v odborné literatuře, (i když spíše sekundární, učebnicové), a dobře se vypořádala i se zadáváním a následným vyhodnocením testového materiálu. Potud bych tedy doporučovala ke kladnému hodnocení komisí. Za závažné ovšem považuji zmíněné zacházení s (takřka) doslovnými citacemi. V tomto bodě bych žádala autorčino vyjádření.

V Praze, 23. 5. 2009

Mgr. Johana růžičková



Posudek vedoucího diplomní práce Bc. Květy Trčkové:

Tempo psychomotorického a psychosociálního vývoje v dětském věku

Práce, kterou diplomandka vytvořila pod mým vedením, obsahuje kromě formálních náležitostí 91 stran vlastního textu, 4 strany příloh obsahujících ukázky záznamu prováděného šetření a tabulky šetřením získaných údajů, 2stránkový souhrn a soupis celkem 43 odkazů na odborné prameny (včetně 3 z internetových zdrojů), mezi nimi 5 cizojazyčných.

Autorka si zvolila výzkumnou otázku, jak probíhá vývoj kompetencí u dětí staršího batolecího věku (tj. ve 3. roce života). Jako diagnostickou míru jejich rozvoje užila tradiční osvědčenou škálu A. Gesella, která v tomto věku zjišťuje stupeň rozvoje v 5 oblastech – Adaptivita, Jemná motorika, Hrubá motorika, Řeč, Sociální chování. Otázky, na něž hypotézami ověřovanými svou studií hledala odpověď, se týkaly (1) intraindividuální rovnoměrnosti či nerovnoměrnosti vývoje dětí v různých oblastech vývoje, (2) interpopulační odlišnosti tempa vývoje mezi dětmi vyrůstajícími v rodinách a vyrůstajícími v ústavech, (3) interpopulační odlišnosti tempa vývoje mezi chlapci a dívkami. K tomu po zácviku a pod odborným dohledem vyšetřila Gesellovou zkouškou celkem 30 dětí z rodin a 29 dětí ze dvou dětských domovů v Praze a nejbližším okolí a získala tak data, jež pak statisticky analyzovala metodami porovnávání skupinových středních hodnot t-testem a rozboru korelací mezi jednotlivými subškálami Gesellovy zkoušky a jejich faktorovou analýzou. Z té vyšly (možná vůbec poprvé – faktorové analýzy Gesellovy zkoušky nacházím v odborné literatuře až pro předškolní a školní věk) tři velmi výrazné a dobře pojmenovatelné společné faktory: „Psychomotorický faktor" sytí s naprostou převahou Gesellovy stupnice „Adaptivita" a „Jemná motorika", „Psychosociální faktor" sytí stupnice „Řeč" a „Sociální chování" a „Hruběmotorický faktor" sytí velice výrazně pouze stupnici „Hrubá motorika". Nízké korelace mezi získanými faktory svědčí o takto probíhající diferenciaci duševních, sociálních a pohybových kompetencí již ve starším batolecím věku.

Výsledky provedeného zkoumání jsou vcelku zajímavé – očekávané rozdílné tempo vývoje mezi chlapci a děvčaty (při hodnocení společnými normami) nezískalo statisticky významný průkaz, rovnoměrnost či nerovnoměrnost vývoje v různých oblastech kompetencí nebylo ani potvrzeno, ani je nebylo možno zamítnout, v porovnání tempa vývoje mezi podsoubory dětí z rodin a dětí z ústavů získal průkaznou statistickou podporu jednak rozdíl v celkovém skóru Gesellovy zkoušky, jednak rozdíl v kompetenci „Řeč", jednak rozdíl ve skórech zde odkrytého „Psychosociálního faktoru", sytícího Gesellovy subškály „Řeč" a „Sociální chování". Pozornost si zřejmě zaslouží i – pro malý počet osob v celkem 4 dílčích skupinách v kombinacích vývojového prostředí a pohlaví – statisticky neprůkazné, avšak zajímavé odlišnosti mezi nimi v jednotlivých stupnicích Gesellovy škály.

Ke svému zkoumání Bc. Trčková přistoupila důkladným teoretickým zpracováním dosavadních poznatků jednak o psychomotorickém a psychosociálním vývoji dětí v batolecím věku, jednak o užité metodě – Gesellově zkoušce, včetně přehledu dalších užívaných diagnostických nástrojů, jež jsou – většinou na základě této zkoušky – v dětské psychodiagnostice stále vytvářeny. Tato celkem 50stránková část diplomní práce je založena na dobře zvoleném výběru z odborné literatury a pro účely vlastního zkoumání je možná až nadbytečně rozsáhlá, na druhé straně svým reprezentativním zpracováním problematiky vývoje v batolecím věku poskytuje nejen východisko pro vlastní zkoumání, nýbrž i obecný přehled vývojových pokroků a

problémů v tomto životním období vůbec, nikoli jen v oblastech Gesellovými stupnicemi přímo zachycovaných.

Vlastnímu výzkumu je v práci věnováno 39 stran vlastního textu a 4 strany příloh. Své výzkumné šetření, jehož praktické provádění jsem supervidoval, provedla diplomandka s velkými citem a osvědčila dobrou schopnost správně v duchu zvolené metody zvládat i neplánované reagování dětí ve zkouškové situaci, které bývá v tomto věku velmi časté. Získané údaje pokládám proto za věrohodné a byť zkoumaný soubor dětí svým rozsahem i metodou výběru nelze pokládat, což autorka také citlivě reflektuje, za reprezentativní pro porovnávání zde zastoupených populací, považuji je za zdařilou sondu do zkoumaných otázek v této oblasti. Její výsledky postačují k odůvodnění položených otázek i jejich případného populačně reprezentativnějšího dalšího ověřování. K početním analýzám získaných údajů Bc. Trčková vhodně využila statistických nástrojů poskytnutých Oddělením vědy a výzkumu a při jejich volbě i při statistické interpretaci analytických výsledků iniciativně a účinně spolupracovala. Výsledky pak přesně a přehledně zpracovala do patřičné části své práce a poskytla i možnost kontroly vypočtených výsledků uvedením celkového souboru dat, z nichž její analýzy vycházely, v příloze.

Při interpretaci získaných výsledků si autorka počíná velmi realisticky a obezřetně. Ač některé její poznatky by si možná zasloužily větší zdůraznění, zůstává s odůvodněním nenáhodnosti výběru zkoumaných podsouborů a relativně malého počtu zkoumaných dětí ve svých závěrech patřičně skromná a nabízí je nikoli jako definitivní poznatky, nýbrž jen jako dobré důvody k tomu, aby položené otázky byly přijaty jako užitečné, popřípadě aby byly důkladněji prověřovány populačně a metodicky reprezentativnějšími projekty.

Vcelku v předložené práci Bc. Květy Trčkové nenacházím po stránce obsahové nedostatky. Postupuje způsobem obvyklým u vědeckých prací – od vymezení základních pojmů přes teoretický rozbor problematiky, přesný popis metody, získaných výsledků a jejich odůvodněné interpretace až po závěry, které lze z provedené studie vyvodit. Též po stránce formální úpravy pokládám zpracování za správně a elegantní, obsahuje všechny požadované náležitosti. Jedinou výjimku nacházím v přibližně desítce drobných písařských nepřesností v části „Seznam použitých zdrojů" – na několika místech zde chybí mezera po interpunkci, tečka za odkazem, velké písmeno v názvu práce nebo (jinak soustavně uplatňovaná) kurzíva u něj.

Předloženou diplomní práci celkově hodnotím jako kvalitně provedenou a zpracovanou a rozhodně ji doporučuji k obhajobě.

V Praze 18. května 2009

K. Balcar

Doc. PhDr. Karel Balcar, CSc.

vedoucí diplomní práce