

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Stimulace raného dětského vývoje pomocí metody „Estimulación
temprana“

Stimulation of early child development according to "Estimulación
temprana“

Mgr. Tereza Maryšková

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2018

Odevzdáním této rigorózní práce na téma Stimulace raného dětského vývoje pomocí metody „Estimulación temprana“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 30. 11. 2018

ABSTRAKT

Ve své práci jsem se zaměřila na preventivní skupinový program Estimulaci3n temprana, který je určen pro d3ti od 0 do 3 let a jejich rodi3e. Je p3edstavena interven3n3 studie založená na 6 p3ípadov3ch studi3ích, pomocí kter3ch je tento program analyzován. Proveden3m v3zkumem bylo zjišt3no, že program působ3 na d3ti skrze intervence cílen3 na hrubou a jemnou motoriku, kognitivn3, ře3ov3 a sociáln3 v3voj. P3edkládá d3tem v3vojov3 v3zvy v podob3 skupinov3 provád3n3ch aktivit, p3íčemž zohledňuje jejich v3vojovou úroveň. Smyslem intervence je zajistit, aby se d3ti konfrontovaly s v3zvami ze všech uveden3ch oblast3, s nimiž by se za normáln3ch okolností nemusely v jejich b3žn3m domác3m p3ostřed3 setkat. Z proveden3ho v3zkumu lze konstatovat, že u sledovan3ch jedinc3 nedošlo ke zhoršen3, naopak došlo k posunu sledovan3mu Brunet-Lezinovou škálou. Aktivit3 zohledňují v3vojovou úroveň skupin, do nichž jsou d3ti rozřazovány dle v3ku, avšak individuáln3 úroveň konkr3tn3ch jedinc3 reflektují jen v mal3 míř3. Ze studie dále vyplývá, že Estimulaci3n temprana vede rodi3e k lepš3 orientaci ve výchov3, k cílen3 pé3i o d3t3 i mimo lekce programu a pomáhá jim také s účeln3mi zp3osoby stimulace. Ze subjektivn3ho pohledu rodi33 spo3ívá p3ínos Estimulaci3n temprana p3edevším v moŹnosti sd3lení zkušeností, odreagován3 se, v navazován3 p3átelsk3ch vztah3 a ve změnách výchovn3ho veden3. V3sledky této práce p3ináší kvalitativn3 rozbor u nás ne zcela znám3ho programu Estimulaci3n temprana, jehoŹ specifickost spo3ívá v orientaci na celek d3tského v3voje, čímž se vyjímá mezi mnoh3mi jin3mi interven3n3mi programy.

KL3ČOVÁ SLOVA:

ran3 v3k, d3tsk3 v3voj, stimulace, výchova, skupinov3 program

ABSTRACT

In my work I focused on the preventive group program Estimulación temprana, which is intended for children from 0 to 3 years old and their parents. An interventional study based on 6 case studies is used to analyze this program. Research has shown that the program works for children through interventions focused on gross and fine motor skills, cognitive, speech and social development. It presents children with developmental challenges in the form of group activities, taking into account their developmental level. The purpose of the intervention is to ensure that children confront the challenges of all the areas they would normally not have to encounter in their normal home environment. The research shows that the observed individuals did not deteriorate, on the contrary, there was a shift in the Brunet-Lezin scale. Activities take into account the developmental level of groups in which children are disaggregated by age, but the individual level of specific individuals reflects only to a small extent. The study also shows that Estimulación temprana leads parents to better orientation in education, targeted child care and out-of-school lessons and also helps them with effective ways of stimulating. From the subjective point of view of parents, the contribution of Estimulación Temprana lies above all in the possibility of sharing experiences, deregistering, establishing friendly relationships, and changing educational leadership. The results of this work provide a qualitative analysis in our not known program Estimulación temprana, whose specificity lies in the orientation to the whole of child development, thus being distinguished among many other intervention programs.

KEY WORDS:

early age, child development, stimulation, education, group program

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Raný vývoj dítěte.....	8
1.1 Vývojové období kojeneckého věku	9
1.2 Vývojové období batolecího věku	10
2. Důležité vývojové milníky	12
2.1 Motorický vývoj	12
2.2 Kognitivní vývoj.....	14
2.3 Vývoj řeči	17
2.4 Sociální vývoj	19
3. Význam stimulace v raném věku.....	22
4. Intervenční programy a přístupy zabývající se raným obdobím	26
4.1 Programy pro jedince s vývojovým opožděním	26
4.2 Preventivní programy	29
II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
1. Úvod	36
2. Cíl výzkumu a výzkumné otázky	37
3. Metodologie.....	38
4. Popis prostředí Estimulación temprana Villa Alejandro	41
4.1 Průběh lekce	42
5. Popis výzkumného vzorku.....	44
6. Výsledky výzkumu	45
6.1 Vstupní úroveň dětí	45
6.2 Intervence v programu.....	52
6.3 Výstupní úroveň dětí	66

6.4 Doprovázející osoby	68
7. Analýza dat a diskuse	72
7.1 Vývoj dětí v programu.....	72
7.2 Vliv programu na rodiče.....	82
7.3 Srovnání s jinými intervenčními programy	85
7.4 Odpovědi na výzkumné otázky	86
7.5 Omezení výzkumu	89
Závěr.....	90
Seznam použitých informačních zdrojů	91
Seznam příloh.....	93

Úvod

„Pequeños pasos, grandes logros.“

„Malé kroky, velké úspěchy.“ Tak zní motto programu Estimulación temprana v oblasti Villa Alejandro, kterému se věnuji ve své práci. Tento skupinový program je určen pro děti od 0 do 3 let a jejich rodiče, případně jiné příbuzné. Představuje jej soubor aktivit na stimulaci raného dětského vývoje v oblastech hrubá a jemná motorika, kognitivní, řečový a sociální vývoj. O Estimulación temprana jsem se poprvé dozvěděla během svého pobytu v Peru, kde jsem měla možnost dlouhodobě sledovat celý program a jeho vliv na účastníky. Jelikož mě tento způsob práce s dětmi a jejich příbuznými velmi zaujal, rozhodla jsem se toto téma podrobněji zpracovat ve své diplomové práci.

Rané dětství je obdobím, kdy lze skrze proces učení probudit v dítěti určité dovednosti, které pak významným způsobem determinují jeho další vývoj. Podstatný je přísun specificky žádoucích podnětů ze strany jeho rodičů, jelikož jedinec je v tomto období mnohdy zcela závislý na svém okolí. Rodiče by proto měli mít dostatek informací o tom, jak své dítě, co nejvšestraněji rozvíjet.

Teoretická část práce se zabývá raným vývojem dítěte, konkrétně obdobím kojeneckým a batolecím, uvedeny jsou důležité vývojové milníky v oblastech motoriky, kognice, řeči a socializace. Také jsou zde zmíněny některé intervenční programy věnující se stimulaci dětí v raném věku.

Výzkumným designem praktické části je intervenční studie založená na kazuistikách jednotlivých dětí. Je uvedeno celkem 6 kazuistik sestavených na základě zúčastněného pozorování, polostrukturovaného rozhovoru a Brunet-Lezinovy škály. Pomocí toho se snažím analyzovat jaké přínosy (případně nevýhody) přináší program svým účastníkům. Zajímá mě, jak pravidelná docházka do programu působí na děti a také, jakým způsobem ovlivňuje příbuzné, kteří s dítětem na lekcích pracují. Program Estimulación temprana také srovnávám s jinými uvedenými intervenčními programy, přičemž se snažím vystihnout jeho specifčnost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Raný vývoj dítěte

Základním charakteristickým znakem celého dětského věku je vývoj, který lze obecně definovat jako soustavný proces, během kterého dochází ke změně aktuálního stavu do stavu nového. Vývoj dítěte by se dal rozdělit do 3 základních oblastí – tělesné, psychické a sociální, které se navzájem doplňují. V procesu vývoje se rozvíjí vrozené dispozice dítěte v interakci s prostředím. Na počátku kojeneckého období má jedinec k dispozici jen minimální kompetence, které se postupně diferencují a rozvíjejí v závislosti na jeho dispozičních základech (např. adaptabilita, aktivační úroveň) a rané zkušenosti (Vágnerová, 1999). Pokud se narodí zdravé dítě a jsou-li naplňovány podmínky pro jeho správný rozvoj, pak vývoj probíhá zcela automaticky. Mezi takové podmínky patří kvalitní péče zabezpečující základní biologické a psychické potřeby, dostatek podnětů a vhodná stimulace. Nesmíme však zapomínat, že vývoj každého dítěte je individuální a má své specifické rysy, pojetí normality je velmi široké, a ne každé opoždění ve vývoji musí nutně poukazovat na postižení dítěte nebo na nevyhovující rodinnou péči (Šulová, 2005). Psychický vývoj je v průběhu prvních let života ovlivněn interakcí dvou základních psychických potřeb, kterými jsou potřeba jistoty a stability s potřebou zvědavosti a proměnlivosti (Vágnerová, 1999).

Zákonitosti vývoje popisuje Gesell (Gesell in Šimíčková-Čížková, 2010) v 5 principech. Některé z nich jsou platné především v prvním roce života pro vývoj motoriky, jiné jsou platné i pro další vývoj.

- **Princip vývojového směru** udává, že během určitého času dochází k postupnému ovládání jednotlivých částí těla podle tělesného růstu.
 - **Zákon cefalokaudální** říká, že ovládání těla postupuje od hlavy k patě (od zvedání hlavičky po chůzi).
 - **Zákon proximodistální** naznačuje posun od centra směrem k periférii. Pohyby končetin začínají v ramenních a kyčelních kloubech a postupně přecházejí až k prstům.
 - **Zákon ulnoradiální** udává posun od malíčkové strany dlaně k palcové při vývoji úchopu směrem ke klišťkovému (špetka mezi palcem a ukazovákem).

- **Princip střídavého postupování neuromotorických funkcí** udává, že dítě si osvojuje specifické funkce, následně dosáhne určitého stupně dokonalosti a pak se zdánlivě vrací na nižší úroveň, aby mohlo překonat dosavadní výkon a postoupit tím na vyšší úroveň.
- **Princip funkční asymetrie** naznačuje specializovanost pravé a levé strany těla. Ve vývoji se postupně střídá symetrické a asymetrické rozložení končetin.
- **Princip individualizace** říká, že každé dítě se rodí jedinečné, jeho vývoj je individuální podléhající jak obecným zákonitostem, tak individuálním vrozeným dispozicím.
- **Princip autoregulace** naznačuje, že vývoj probíhá v určité nerovnoměrnosti- tyto výkyvy jsou řízeny dítětem, které si samo reguluje množství stimulů, které přijme a je schopno zpracovat.

1.1 Vývojové období kojeneckého věku

Kojenecké období bývá vymezováno od 1 měsíce do 1 roku věku. Říčan (2014) uvádí, že celý organismus včetně duševního života je v tomto období nejovlivnitelnější, a tedy i nejzranitelnější. Hovoří o tomto období jako o etapě nejrychlejšího tělesného i duševního vývoje. Erikson (2002) nazývá toto období fází receptivity, jelikož je jedinec od narození motivován přijímat podněty z okolního světa. Příjem podnětů je vždy spojen s adekvátní mateřskou péčí, od čehož se odvíjí citové prožitky, jež fungují jako primární regulační mechanismus a mohou vrozenou vnímavost dítěte tlumit nebo posilovat. Je tedy důležité, aby zkušenost vyplývající ze stimulace byla převážně pozitivní a tím posilovala zvědavost dítěte. Aby jedinec zůstal světu otevřený, musí získat základní důvěru v to, že podněty v něm nejsou ohrožující.

Dle Vágnerové (1999) převažuje v tomto věku potřeba jistoty a bezpečí nad potřebou proměnlivosti. Tato potřeba bývá uspokojována ve vztahu s osobou, která o dítě pečuje a slouží mu jako zprostředkovatel základní zkušenosti na úrovni, která je pro ně dostupná a srozumitelná. Pomáhá tím dítěti získat přijatelnou důvěru ve svět, jež mu prezentuje jako srozumitelný a tedy bezpečný.

V kojeneckém věku nastává mnoho rychlých a podstatných vývojových změn. Na konci období váží dítě přibližně trojnásobek své porodní váhy a měří o 20 cm více. Také probíhá intenzivní osifikace kostry, včetně bolestivého růstu dentice, a snižuje se počet hodin,

kteřé dítě prospí (z původních 20 na cca 14 hodin denně). Rozvoj smyslů a motoriky umožňuje dítěti změnit horizont vnímání okolního světa a rozšířit svůj „akční rádiu“ v interakci s okolím. Dítě postupně začíná ovládat své tělo, dochází k rozvoji a pročleňování úchopu a rozvíjí se také senzomotorická inteligence a řeč (Šulová, 2005). Díky rozvoji poznávacích procesů dítě začíná chápat stabilitu okolního světa i vlastní existence s trvalými typickými znaky, jakými jsou tělesné schéma, základní aktivity a prožitky. Ve světě se začíná orientovat a díky tomu může anticipovat, což mu dodává pocit bezpečí (Vágnerová 1999).

1.2 Vývojové období batolecího věku

Od 1 do 3 let hovoříme o období batolecím, během nějž dochází k výraznému motorickému rozvoji. Dítě se zdokonaluje v chůzi a cílené manipulaci s předměty a jeho aktivity jsou tak stále různorodější a prováděné s větší precizností. Zpomaluje se tempo tělesného vývoje, prodlužují se končetiny, stále probíhá osifikace kostry a dochází ke zpevňování svalstva vlivem různorodých pohybových aktivit (Šulová, 2005).

Uvolňuje se symbiotická vazba s matkou, která by pro další vývoj nebyla výhodná, a dítě postupně dosahuje stále větší samostatnosti. Ta je umožněna především rozvojem motorických dovedností, čímž se dítě stává méně závislým na aktivitě jiných lidí. Jedinec v tomto vývojovém stádiu řeší rozpor mezi potřebou emancipace a pocitu pochybností a studu, jež se mohou objevit jako reakce na nezvládnutí autonomie. Pro zvládnutí tohoto procesu musí dítě dosáhnout potřebných kompetencí a také být dostatečně zralé (Erikson 2002). Vágnerová (1999) upozorňuje, že pocit jistoty v tomto období vyplývá nejen z pocitu bezpečného světa ale také z vědomí vlastních kompetencí. Pokud by převážily negativní zkušenosti vyplývající z neúspěšných pokusů o autonomii, může dítě upozadit potřebu emancipace, a naopak upřednostnit potřebu jistoty a stát se pasivním a závislým na pečující osobě. V tomto procesu jsou důležité především postoje rodičů, které významným způsobem ovlivňují sebejistotu a sebeobraz dítěte.

Typickou vlastností tohoto věku je zvědavost, kterou dítě uspokojuje svou vlastní aktivitou a vůlí. V tomto věku dochází k rozvoji identity, což se projevuje sebeprosazováním a touhou po samostatnosti („já sám“). Poznává, že se může pohybovat, kam chce, vzít si co chce a chovat se způsobem, kterým chce. Spolu s tím však brzy zjišťuje, že jeho chování je omezováno zásahy dospělých. V reakci na to, může dítě reagovat násilným prosazováním své vůle („já chci“) a negativismem, kdy dítě odmítá

vše, jen aby prosadilo svou vůli. Svým chováním si vymezuje postavení ve světě a zároveň tím poznává jeho společenský řád (Langmajer a Krejčířová, 2006). Řád by měl být podáván jednoduše, srozumitelně a mělo by se důsledně dbát na jeho dodržování. Je-li tomu tak, se stává řád pro dítě předvídatelným a posiluje jeho jistotu (Prekop, 1994).

2. Důležité vývojové milníky

Vývojový úkol neboli úloha objevující se v průběhu určitého vývojového období je ústředním pojmem Havighurstovy teorie vývojových úkolů. Zvládnutí každého úkolu prochází kritickým obdobím, kdy je člověk schopen si velmi rychle osvojit zkušenost nebo dovednost, na základě níž zvládne konkrétní úkol (např. mezi druhým a třetím rokem nastává kritické období pro osvojení si řeči). Také musí být dostatečně psychicky i fyzicky zralý, aby mohl zvládnout určité požadavky, které s úkolem souvisí (Blatný, 2016).

Havighurst (in Blatný, 2016) popisuje tři možné zdroje, ze kterých vývojové úkoly vychází. Jsou jimi fyzické faktory, sociální a kulturní faktory společnosti a osobní hodnoty a aspirace člověka. Poslední jmenované provázejí jedince po celý život. Pro rané dětství, které je zde vymezeno do 6 let věku, jsou nejvýznamnější faktory fyzické, které jsou biologicky podmíněné. Úkoly raného věku jsou: naučit se chodit (9-15 měsíců), naučit se jíst pevné jídlo (v průběhu 2. roku), naučit se mluvit, naučit se kontrolovat vylučování (2 – 2,5 roku), naučit se, co je správné a co nesprávné (počátek rozvoje svědomí) atd.

Zvládnutí vývojové výzvy dítěti přináší pocit spokojenosti a vede k úspěšnému zvládnutí i dalších úkolů. Naopak neúspěch způsobuje nespokojenost a obtíže při zvládnutí dalších vývojových kroků. Dítě má před sebou mnoho vývojových úkolů, jejichž zdoláváním si tvoří první významné milníky ve svém životě. V následujících podkapitolách se na tyto milníky zaměřím podrobněji.

2.1 Motorický vývoj

Celkový vývoj v raném věku, především rozvoj poznávacích schopností, závisí na rozvoji motorických dovedností. Trpí-li dítě poruchou motoriky, bude s velkou pravděpodobností zpomalen jeho rozvoj ve všech oblastech. Důležité je zmínit, že důležitou funkci při rozvoji motoriky hraje vývoj zrakového vnímání, protože dítě stimuluje k motorickým výkonům (Šimíčková-Čížková, 2004).

1. Vývoj hrubé motoriky

- Na konci **3. měsíce** dítě zvedá hlavičku, na bříšku ji udrží zvednutou s oporou v předloktí (pase koníčky). Jakmile dítě ovládne hlavičku, zvětší se jeho zorné pole a spolu s tím i možnosti podnětové stimulace.

- Přibližně v **6. měsíci** se přitahuje do sedu, zvládne sedět s oporou a převrací se z bříška na záda. Dokáže uchopit hračku a přendává si ji z jedné ruky do druhé.
- Mezi **6. a 9. měsícem** dítě leze, sedí bez opory a vzpřimuje se do stoje, např. přidržení u nábytku, čímž se mu rozšiřuje horizont vnímání.
- Ke konci **12. měsíce** dítě chodí, je-li vedeno za ruku a udělá první samostatné kroky, např. od nábytku k pohovce.
- Mezi **13. a 15. měsícem** se dítě zvládne rozejít z volného postoje a samostatně chodí. V 15. měsíci umí utíkat a jít nahoru do schodů je-li vedeno za ruku.
- Ve **24. měsíci** umí dobře utíkat a nepadá při tom, je stabilní a umí překonávat nerovnosti terénu, např. překročí práh. Umí poskočit na místě a zvládne chůzi do schodů (obvykle přisunuje nohu na každém schodu).
- Do **36. měsíce** zvládá zcela samostatně chůzi do schodů i ze schodů, jelikož ovládá pravý skok, kterým se překonávají vzdálenosti. Obvykle jezdí na tříkolce (Langmajer a Krejčířová, 2006).

2. Vývoj jemné motoriky

Rozvoj jemné motoriky souvisí s rozvojem hry a výrazně ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů, jelikož dítě manipulací s předměty získává stále nové zkušenosti.

- Ve **3. měsíci** vyhasl úchopový reflex a dítě má otevřené dlaně. Objevují se nekoordinované pohyby rukou, když spatří předmět, což naznačuje počátky aktivního úchopu. Dříve dítě uchopovalo předměty pouze pomocí zrakového vnímání.
- Mezi **3. a 6. měsícem** dítě pohybuje spontánně rukama a náhodně je uchopuje, což se postupně stává záměrnou činností. Stejně tak náhodně uchopuje předměty kolem sebe až přibližně v 5. měsíci začne uchopovat předměty, které chce a nikoli ty, které má v bezprostřední blízkosti. Získané předměty prozkoumává pomocí úst.
- V **6. měsíci** se dítě zmocňuje předmětů dlaňovým úchopem - 4 prsty bez použití palce. Již vědomě uchopuje oběma rukama současně a později také dochází k přendávání předmětu z ruky do ruky. Postupně začíná k uchopování užívat i palec, nejprve v nůžkovém úchopu.

- V **9. měsíci** se začíná objevovat klíšťkový úchop a dítě je schopno manipulovat i s malými předměty. To se stává jeho oblíbenou činností a ve 12. měsíci horní končetiny definitivně mění svou funkci z opěrné na úchopovou. Postupně se zdokonaluje zrakově pohybová souhra (Šimíčková-Čížková, 2004).
- Mezi **12. a 15. měsícem** se dítě zdokonaluje v plánovaném pouštění předmětů a postaví dvě kostky na sebe.
- V **18. měsíci** dokáže postavit věž z 3 i více kostek a začíná napodobovat čáru zatím bez ohledu na směr (předtím čmárá, ale bez záměru).
- Ve **24. měsíci** dokáže kostky napodobivě řadit jak svisle tak vodorovně. Již se snaží zachovat vertikální směr čáry a zvládne napodobit čáru kruhovou. Začíná obracet stránky v knize.
- Ve **36. měsíci** zvládá na výzvu napodobit most ze tří kostek a navlékání korálku, jsou-li jejich rozměry přiměřené (Langmajer a Krejčířová, 2006).

2.2 Kognitivní vývoj

Langmajer s Krejčířovou (2006) uvádějí, že z hlediska vývojové psychologie nás nezajímá jen popis chování dítěte, ale také to, jak dítě chápe svět, jak řeší problémy, jak se učí, jak získává schopnost záměrně ovlivňovat děje ve svém okolí, jak plánuje, jak rozumí stejnosti předmětů, jak chápe jejich stálost v čase atd. Kognitivní vývoj se týká vývoje poznávacích funkcí (myšlení, vnímání, představování, usuzování atd.) a jeho problematikou se v minulém století zabýval Jean Piaget.

Zdrojem základů myšlení a veškeré inteligence je podle Piageta (1999) skutečná činnost dítěte, která zprostředkovává jeho styk s prostředím. Hlavním mechanismem vývoje je tendence dítěte navozovat rovnováhu mezi ním a okolním prostředím. Tato rovnováha bývá prakticky vždy narušena vlivem nových podnětů, jež působí na dítě, které se v tomto prostředí nachází. V interakci dítěte s prostředím se objevují dva podstatné procesy. Asimilace je proces, při němž dítě přetváří prostředí podle své povahy a proces akomodace, při kterém se dítě přizpůsobuje vnějšímu tlaku a podnětům vycházejícím z prostředí. Šulová (2005) vysvětluje, že poznávací činnost se postupně prodlužuje v prostoru (vnímání i vzdálených předmětů) a čase (anticipace) a tím dítě vývojově postupuje na stále vyšší úroveň. Vytváří se rovnováha mezi asimilací stále vzdálenějších skutečností (četba o slonovi) a jejich integrace do vlastní činnosti (hra na slona) a mezi

přizpůsobením (akomodací) těchto činností oněm vnějším skutečnostem (ve hře slonovi uhnu, protože je větší než člověk). Tím se postupně osvobozuje myšlenková činnost od činnosti, jež je prováděna „zde a nyní“.

2.2.1 Senzomotorické stádium

V prvních dvou letech života jsou myšlenkové procesy jedince vázány na aktuálně prováděnou motorickou činnost a přímé vnímání této činnosti. Jinými slovy užívají senzomotorické koordinace činností bez zásahů představ (jelikož ještě neexistuje symbolická funkce). V tomto věku neexistuje rozdíl mezi myšlenkou a akcí (Piaget, 1997).

- 1) **Substádium reflexní aktivity** se objevuje mezi **0. a 1. měsícem**. V tomto substádiu dochází ke zpevňování reflexního chování funkčním cvičením- novorozenec po několika dnech saje jistěji a rychleji nachází prs. Toto rané učení nazývá funkční asimilací, která později přechází v zobecňující asimilaci (saje i naprázdno, jiné předměty) a v rozpoznávací asimilaci (rozpozná prsní bradavku od jiného předmětu). (Piaget, 1997)
- 2) **Substádium prvních kruhových reakcí** se objevuje mezi **1. a 4. měsícem** a dochází v něm ke koordinaci vrozených reflexů a procvičených odpovědí. Chování se nejen upevňuje, ale i obohacuje a to tím, jak se začleňují první přírůstky zkušeností (něco chrastí, některý dotek je příjemný atd.). Dochází k opakování jednou náhodně vyvolané reakce, která uspokojila potřebu. Aktivita přináší dítěti uspokojení sama o sobě, a proto ji dokola opakuje. Tyto reakce jsou většinou vázány na manipulaci s vlastním tělem (Piaget in Šulová, 2005).
- 3) Mezi **4. a 8. měsícem** nastává **substádium sekundárních kruhových reakcí**, kdy dítě rozšiřuje svou aktivitu směrem k objektům v okolí. Během manipulace s předměty náhodně vyvolá reakci, kterou pak znovu reprodukuje. V tomto stádiu je již schopno předvídat následky své činnosti a může tak záměrně opakovat akty, které vyvolaly dříve zajímavé dění (Piaget in Langmajer a Krejčířová, 2006).
- 4) **Substádium koordinace sekundárních schémat** se objevuje mezi **8. a 12. měsícem** a dítě v něm začíná **rozlišovat mezi prostředkem a cílem**. Chce-li

se dítě zmocnit předmětu zakrytého překrývkou, odstraní nejprve příkrývku a pak se zmocní předmětu. To naznačuje, že začíná chápat **trvalost předmětu v čase** (trvalost je však zpočátku vázána na celou situaci). „*Předmět trvající v čase znamená první invariantu (veličinu, která se při jiných změnách nemění) inteligence, která je nezbytná pro pochopení prostorové příčinnosti přesahující aktuální vjemové pole, což znamená posun myšlení od bezprostřední smyslově registrované informace.*“ (Piaget in Šulová, 2005, str. 51)

- 5) **Substádium terciálních cirkulárních reakcí** nastává mezi **12. a 18. měsícem** a dochází v něm k hledání nových prostředků na základě diferenciací známých schémat (dítě si přitahuje předmět k sobě tím, že táhne za pokrývku nebo za provázek). Dítě je zvědavé, aktivně experimentuje a obměňuje své pokusy. Zatímco dříve byla akomodace vnucena okolnostmi a překážkami, nyní k ní dochází zcela záměrně.
- 6) **Substádium objevování nových postupů pomocí mentálních kombinací**, které se objevuje **po 18. měsíci** je poslední fází senzomotorického období. Dítě je schopno najít nové prostředky nejen vnějším (materiálním) tápáním, ale i zvnitřněnými kombinacemi motorických schémat, které vyúsťují v porozumění (Piaget, 1997).

2.2.2 Symbolické a předpojmové myšlení

Do dvou let je ukončen vývoj senzomotorické inteligence. Předpokladem pro další rozvoj je zdokonalení schopnosti chápat objekt jako trvalý v čase a prostoru. S nástupem sémiotické funkce se dítě přesouvá do další etapy symbolického a předpojmového myšlení, která se objevuje mezi 2. a 4. rokem. Rozvoj myšlení zde úzce souvisí s rozvojem řeči – dítě se učí význam slovních výrazů, aby bylo schopné je správně užívat. Aby toho bylo schopné, musí chápat vztah označování neboli symbolizace (Vágnerová, 1999).

V této fázi si dítě uvědomuje, že představa nějaké věci není totožná s věcí samou, ale že je její reprezentací. Chápe, že věc, která není aktuálně přítomná, lze nějak zastoupit, napodobit – to, co tu není, je možné symbolizovat něčím jiným (to je patrné v symbolické hře - např. klacík symbolizuje vařečku). Postupně dítě začíná pronikat do světa symbolů, které nemají s označovanou věcí nic společného a reprezentují ji jen proto, že je to dáno

společenskou konvencí. Takovými **symboly** jsou slova - např. slovo pes reprezentuje psa jen proto, že je to tak domluveno (Říčan, 2014). Představy věcí, jsou v tomto věku stále vázány na určité zjevné vlastnosti, případně na určitý kontext. Dítě má potřebu označovat různé věci kolem sebe nějakým slovním znakem. Ten je však zatím chápán jako označení právě tohoto konkrétního objektu a nemá dosud obecnější platnost, a proto je nazýván **předpojmem** (Vágnerová 1999). Až později dítě začíná chápat, že pes neznamena jen jednoho určitého psa, ale může jím být kterýkoli z mnoha psů. Tak dítě začíná chápat a tvořit pojmy. Postupně také začíná chápat, že pes, kterého vidí teď, není ten samý, kterého viděl před 5 minutami (Říčan, 2014).

V tomto věku dítě rozlišuje základní smyslové kvality, jakými jsou barva, velikost, tvar, tvrdost, zvuk či pach. Učí se je rozpoznávat a pojmenovávat. Dítě také začíná spojovat sluchovou aktivitu s pohybem a vzniká jeho smysl pro rytmus (Šimíčková-Čížková, 2010).

2.3 Vývoj řeči

„Lidská řeč je symbolickým systémem, který užívá hlasových projevů a jejich kombinací k vyjádření určitého významu.“ (Vágnerová, 1999, str. 59). Je významnou součástí vyvíjejících se kognitivních struktur dítěte a umožňuje mu rozšiřovat oblast jeho interakce s okolím, lze ji považovat za završení sémiotické funkce. Jedním z předpokladů rozvoje řeči je sluchové vnímání (Šulová, 2005). Rozvoj řeči je do značné míry závislý na kvalitě stimulace. Dítě musí mít jednak možnost slyšet v dostatečné míře mluvený projev, ale také získat pozitivní zpětnou vazbu od svého okolí. Dítě se řeč učí nápodobou takového verbálního modelu, který má k dispozici. Jak již bylo zmíněno výše, rozvoj řeči a rozvoj poznávacích procesů na sebe vzájemně působí. Je-li řečový vývoj opožděn má to pro dítě negativní sociální následky, protože často dochází ke generalizujícímu zkreslení a dítě je automaticky považováno za hloupé (Vágnerová, 1999).

2.3.1 Předřečové období

Za první předřečový projev považujeme **pláč** dítěte, který nabývá různých kvalit a postupně se stále více diferencuje. Existuje vrozená dispozice k produkci zvuků podobných fonémům, která se nazývá **broukání**. Objevuje se od **4. měsíce** a dítě při tom experimentuje se svým hlasovým projevem, který je sám o sobě cílem. Mezi **6. a 8. měsícem** dítě začíná **žvatlat**, tedy opakovat určité jasně artikulované slabiky. Tato

dovednost je již dána interakcí vrozených dispozic a učením. Motivací dítěte je snaha udržet sociální kontakt, v tomto stádiu ještě nejde o sdělení jako takové. Matka a další osoby mohou rozvoj stimulovat tím, že akceptují dětské žvatlání jako smysluplné a reagují na něj tak, jako by dítě skutečně něco sdělilo (opakují ho a rozvádějí). Postupně děti kombinují různé slabiky a vokální projev se stále více přibližuje mateřskému jazyku. Mezi 8. a 10. měsícem rozumí některým slovním výrazům, jako je dej mi, ne, udělej paci-paci, jak jsi veliký a vlastní jméno. Ke konci prvního roku se objevují **první slova** s významem, který je často velmi nepřesný a generalizovaný (Vágnerová, 1999). Mezi 6. a 12 měsícem se rozvíjí důležitá schopnost sdílení pozornosti, což znamená přesouvat pozornost mezi předměty a druhé lidi pomocí gest. Dítě začíná odkazovat pohledem a začíná být tedy schopno vnímat vztah já – předmět – matka a očekává matčinu reakci na svou vlastní aktivitu. Dítě na konci prvního roku rozumí gestu ukazování a samo začíná ukazovat (Langmajer a Krejčířová, 2006). Tato schopnost má zásadní význam ve vývoji poznávání, sociální komunikace a jazyka (Blatný, 2016).

2.3.2 Řečové období

Prvními slovy dítě vyjadřuje své potřeby a ovlivňuje jimi své okolí. Na počátku tohoto období se objevují jednoslovné věty, které mají mnohoznačný význam (např. „ham“ může znamenat mám hlad i vidím rohlík). Dítě brzy pochopí, že vše kolem něho má nějaké označení, na která se pak neustále doptává (ukazuje prstem na věci, později pokládá otázku co to je?) a postupně si ukládá do paměti názvy označovaných věcí a skutečností. V tomto období dítě potřebuje dospělého člověka jakožto průvodce, který mu popisuje svět kolem něj, čímž významným způsobem pomáhá rozvíjet jeho verbální schopnosti (Šulová, 2005). Slovní zásoba dětí v 18 měsících je uváděna mezi 25 a 50 slovy. Mezi **18. a 24. měsícem** začíná slovní zásoba růst nápadně rychle a často se užívá pojmu slovníkový spurt nebo **lexikální exploze**. Ve 2 letech je slovní zásoba dítěte 180-200 slov, existuje však rozdíl mezi pasivní znalostí a aktivním užíváním slov (Blatný, 2016). V této době končí období senzomotorické inteligence a slova získala kromě expresivní a regulativní funkce také funkci zástupnou (Šulová, 2005).

1) Telegrafické období

Přibližně ve **24. měsíci** je dítě schopno tvořit dvouslovné věty. Toto období je nazýváno telegrafické, protože sdělení obsažené v řečovém projevu je velmi zjednodušené. Slovník

dítěte je z velké části tvořen podstatnými jmény, méně pak slovesy a adjektivy a většina vět vyjadřuje zkušenost z pozorování světa – velký pes, mimi hají atd (Vágnerová, 1999).

2) Gramatické období

Mezi **30. a 36. měsícem** dochází k osvojování syntaxe tedy gramatických pravidel a dítě se učí skloňovat, časovat a stupňovat (Šulová, 2005). Děti v tomto věku poznávají tato pravidla, ve starším věku na nich mohou i rigidně lpět, avšak stále jim chybí jazykový cit a např. skloňují dle pravidla pro jiný rod, pohádka o pejskovi a kočičkovi (Vágnerová, 1999).

2.4 Sociální vývoj

Již děti v raném kojeneckém věku dávají přednost sociálním podnětům před jinou stimulací – ze sluchových podnětů preferují lidský hlas a ze zrakových lidský obličej. Jednotlivé děti se odlišují ochotou k sociálnímu kontaktu a mírou pozitivních emocí v interakci s ostatními. Již v prvních měsících života se objevuje úsměv jako vyjádření pozitivních emocí a může a nemusí mít sociální povahu (Blatný, 2016). Celý proces socializace je závislý na interakci s matkou, později s oběma rodiči. Dle teorie Mahlerové dítě do čtyř měsíců neodlišuje sebe sama od matky, nachází se ve stádiu **normální symbiózy**. Jakmile dítě pochopí, že s matkou netvoří jeden celek, začíná tak fáze separace – individuace (Langmajer a Krejčířová, 2006).

2.4.1 Proces separace a individuace

Mezi 6. a 9. měsícem začne dítě odlišovat matku a další známe lidi od ostatních. Matka případně jiný známý člověk představuje pro dítě bezpečí, všichni cizí v dítěti vyvolávají strach, což je v tomto období jedním z nejhlavnějších ukazatelů normálního vývoje. Matka je jedním z prvních objektů, které chápe jako trvalé, čímž je dítě nuceno přijmout svou vlastní samostatnost. Matka se stává nejdůležitějším sociálním objektem a její přítomnost chápe jako něco o co je nutné usilovat, což má pozitivní vliv na rozvoj dětských kompetencí (např. komunikaci). Potřeba matky se přetváří ve specifický citový vztah, ve kterém by měly být saturovány potřeby dítěte i matky. V souvislosti vytvořením citové vazby projevuje dítě **separační úzkost** při nepřítomnosti matky. Její průběh je silně ovlivněn vrozeným temperamentem dítěte. Matka svým chováním podává dítěti informaci o jeho hodnotě a významu, prostřednictvím toho si dítě vytváří obraz sebe

samého, který se stává základem jeho sebepojetí i obecného postoje k životu (Vágnerová, 1999).

Teorie dle Mahlerové popisuje, že poté, co se dítě odpoutá psychicky od matky a přijme ji jako samostatný trvalý objekt, přechází do **subfáze procvičování**, která se objevuje mezi **10. a 16. měsícem**. Dítě se začíná aktivně vzdalovat od matky i na fyzické rovině, ale vždy se k ní vrací, aby opět získalo jistotu. Dítě v tomto věku vyžaduje matčinu neustálou přítomnost. Separace je provázena úzkostí a dochází během ní k poklesu nálady i zájmu o okolí. Dlouhodobá nedobrovolná separace v tomto věku může vést až k regresi ve vývoji. Mezi **16. a 25. měsícem** nastupuje **subfáze navazování sociálních vztahů**, kdy se dítě intenzivně soustředí i na jiné osoby, než je matka. Dítě se stává odolnější vůči frustraci, avšak i v tomto období by separace mohla mít výrazný negativní vliv. Nakonec nastává **subfáze individuace**, která se objevuje mezi **25. a 36. měsícem**. Rozvoj symbolického myšlení umožňuje dítěti uchovat si představu matky, může se od ní tedy odpoutat a rozvíjet se jako individuální osobnost (Langmajer a Krejčířová, 2006). V tomto věku o sobě dítě přestává hovořit ve třetí osobě a začíná užívat zájmeno „já“, což také souvisí s rozvojem autonomie a formováním obrazu o sobě samém (Šulová, 2005).

Nabyté dovednosti umožňují začlenění dítěte do širšího sociálního celku. K navázání nových vztahů je podmínkou zvládnutí komunikace, znalost základních norem chování a schopnost diferencovat různé sociální role, včetně té vlastní. **Normy chování** uspokojují jeho potřebu orientace ve světě a učí se je pozorováním ostatních a také skrze verbální sdělení. Cítí-li dítě při porušení normy stud, znamená to, že tuto normu pochopilo a že je do budoucna připraveno ovládat své vlastní chování. Dítě postupně získává různé **sociální role**, přičemž je určující pohlaví, zevnějšek, chování a také odlišnosti dítěte v jakékoli oblasti. Role, které dítě získá, vyjadřují jeho hodnocení a také očekávání jiných lidí. Tato očekávání budou do určité míry determinovat vývoj jedince, jelikož určité projevy budou stimulovat a jiné naopak potlačovat (Vágnerová, 1999).

Dítě postupně začíná navazovat vztahy s dalšími dětmi svého věku. Interakce je zpočátku omezena na krátké výměny pozornosti, tahanice o různé předměty, ale i podávání hraček a pokusy o utěšení jiného dítěte. Batolecí období je rozhodující pro osvojení prosociálního chování (Langmajer a Krejčířová, 2006). Přítomnost matky usnadňuje společnou hru s **vrstevníky**, děti si za její přítomnosti hrají déle a jsou ve větším kontaktu.

Pod vlivem zkušeností začne mít hra s vrstevníky postupně větší přitažlivost než hra s dospělými. Během hraní se děti vzájemně napodobují, čímž se učí na své vlastní, snadno dostupné úrovni. Komunikují spolu a také zažívají první konflikty. Významné je i to, že získávají zkušenost s různými reakcemi jiných dětí na své vlastní chování (Vágnerová, 1999).

Dítě se také postupně zdokonaluje v **sebeobsluze**. Učí se samostatně jíst, nejprve rukama, později lžící a následně příborem. Se svlékáním a oblékáním nejprve jen napomáhá, postupně však tyto dovednosti začíná ovládat samo. Na konci batolecího období již celkem samostatně jí a umí se svléknout i obléknout s občasnou dopomocí rodičů. Před 2. rokem začíná dítě samo hlásit, když cítí potřebu vyprazdňování a ve třech letech většina dětí dokáže přes den kontrolovat své tělesné potřeby (Blatný, 2016).

3. Význam stimulace v raném věku

Podle Hartla (2000) stimulace představuje záměrné podněcování či povzbuzování organismu k výkonu pomocí stimulů (podnětů). Dle Bedrnové a Nového (2007) je podstatné, že se jedná o vnější působení na psychiku člověka, v jehož důsledku dochází k určité reakci, chování nebo činnosti zpravidla pozitivní povahy. Vágnerová (1999) v souvislosti s vývojovou psychologií uvádí, že dítě získává prostřednictvím stimulace zkušenosti se sebou samým i s okolním světem. Podněty působící na dítě fungují jako informace, jejichž zpracování se zásadním způsobem projeví v oblasti učení. Učení definuje Nakonečný (1973) jako změny v psychice vyvolané zkušeností, pomocí nichž se jedinec přizpůsobuje změněným životním podmínkám. Franck (in Šulová, 2005) zdůrazňuje, že zatímco vrozené chování je přizpůsobeno pouze daným skutečnostem prostředí určitého druhu, proces učení umožňuje přizpůsobení jednotlivce speciálním podmínkám prostředí.

Zkráceně by šlo říci, že stimulací dítě získává zkušenosti, které vyvolávají změny v psychice. Takový proces se nazývá učení a umožňuje adaptaci dítěte na specifické podmínky jeho prostředí.

Šulová (2005) uvádí, že pro rané období života existuje 7 specifických druhů učení:

- **Habituace** je nejjednodušší formou učení. Jedná se o výrazné snížení vnímavosti (případně úplné vymizení) na opakovaný neposilovaný podnět, který původně aktivoval určitou reakci. Jejím opakem je **senzibilizace**, která znamená zvyšování vnímavosti vůči určitým podnětům (Šulová, 2005).
- **Imprinting** (vtištění) je učení bez opakování. Je vázaný pouze na určité časové období v průběhu ontogeneze a vede k dlouhodobým a nezvratným změnám v chování (Plháková, 2004).
- **Klasické podmiňování** je založené na spojení podmíněného (původně neutrálního) podnětu s nepodmíněnou (vrozenou) reakcí, jež původně následovala při působení podnětu nepodmíněného. Tento typ učení je založen na spojování těchto podnětů a je na individu u nezávislý (Nakonečný, 1998).
- **Operantní podmiňování** je druh učení, při kterém se mění pravděpodobnost výskytu spontánních aktů chování, na základě jejich důsledků (odměňování, trestání). Jedinec je v tomto případě aktivní a učí se svým jednáním (Nakonečný, 1998).

- **Učení metodou pokusu a omylu** označuje způsob hledání řešení problému za pomoci náhodného testování všech potenciálních východisek. Objevuje se tam, kde má jedinec možnost manipulovat s podněty, jež tvoří problémovou situaci (Šulová, 2005).
- **Učení nápodobou** je jednou z forem sociálního učení a je typické pro mláďata druhů s delším dětstvím. Jedinec přejímá takové chování jiného člověka, u něhož předpokládá dosažení podobných nebo shodných cílů a uspokojení potřeb, jakých dosáhl napodobovaný člověk. Imitační učení je založeno na pozorování chování druhých (zástupném zpevňování) a vlastní odpozorované chování je pak motivováno anticipací budoucích důsledků tohoto chování (Nakonečný 1998).
- **Učení vhladem** je provázáno okamžikem náhlého vyřešení problémové situace, skrze vnímání nových vztahů a souvislostí ve stejné problémové situaci. Tento poznatek je možné zevšeobecnit a aplikovat i v jiných situacích. Ke vhladu dochází bez předchozího zpevňování, avšak s podmínkou, že subjekt musí chápat problémové složky situace (Plháková, 2004).

Proces učení není závislý jen na získávání zkušeností, ale také na procesu zrání. Vágnerová (1999) uvádí, že dítě přijímá podněty různého druhu, které specificky stimulují rozvoj těch schopností, jejichž dispozice dozrály na potřebnou úroveň. Také Vygotskij (2004) uznává, že pro učení existuje jistý práh vývoje, kterého dítě musí dosáhnout, avšak upozorňuje i na to, že učení může předcházet vývoji. V této souvislosti se setkáváme s učením **v zóně nejbližšího vývoje**, ke kterému dochází v úkolech, které dítě umí vyřešit s lehkou pomocí. Není to ta nejvyšší úroveň, které dítě dosáhlo a na které již umí plnit úkoly samostatně, ale je to úroveň lehce nad ní. V této zóně schopnosti dítěte teprve dozrávají, a proto není schopné je samostatně využívat. Dítě jeví během vývoje zvýšenou senzitivitu na určité typy podnětů, které odpovídají zrovna dozrávajícím schopnostem.

Švancara (in Šulová, 2005, str. 48) zdůrazňuje, „že dítě se stejnou kvalitou vývojové dispozice může být velmi rozličně formováno jednak působením přímých výchovných postupů a jednak vlivem nepřímého a náhodného působení stimulů z prostředí“.

Koch (1995) vysvětluje, že rané učení na rozdíl od učení v pozdějších fázích vývoje probíhá bez jakýchkoli předchozích zkušeností. Při raném učení se dítě neseznamuje jen s vnějším světem, ale poznává i sebe samo, přičemž se učí používat své tělo a smyslové

orgány. „*Nové zkušenosti jsou získávány na základě dříve nabytých, vyrůstají tudíž ze starých a všechny tvoří jakýsi systém. Určité zkušenosti nelze získat, aniž bychom předtím nezískali jiné, základnější.*“ (Koch, 1995, str. 8). První získané zkušenosti do jisté míry určují, jaké další zkušenosti můžeme získat, dokonce i jak rychle je získáme a jakým způsobem. Je tedy velmi důležité umožnit dítěti získat vhodné základní zkušenosti nejen v oblasti rozumové, ale také citové a volní.

V dítěti jsou dle Kocha (1995) skryté vývojové možnosti, které v něm však existují jen po určité období a nejvhodnější dobou pro jejich probuzení je rané dětství. Nedostane-li dítě dostatek vhodných podnětů, pak možnost získat určitou dovednost postupně mizí. Pokud stimulace dítěte neodpovídá jako potřebám, může v krajním případě dojít až k deprivaci, která zapříčiní zpomalení či deformaci vývoje (Matějček 1974). V opačném případě, kdy je stimulace nadměrná či nepřiměřená bývá dítě příliš zatěžováno nebo vystavováno podnětům, na které ještě není připravené. Tyto případy se dějí v důsledku neinformovanosti rodičů, kteří nemusí být vždy poučení o zákonitostech psychomotorického vývoje, proto Prekopová (2001) upozorňuje, že by rodiče měli vždy znát stupeň vývoje, na kterém se jejich dítě nachází. Typické rodičovské chování je determinováno biologicky a lze jej chápat jako určitý způsob zajištění nezbytné stimulační kvality. Zároveň však Papoušek (in Vágnerová 1999) upozorňuje na možnost rodičovského selhání v oblasti kognitivní stimulace, jež nemusí být zaviněno chybějícím citovým vztahem, ale např. časovou vyčerpávaností. Dítě se potřebuje rozvíjet všestranně, k čemuž mu nestačí jen dostatek jakýchkoli podnětů. Stává se, že z nevědomosti, z opatrnosti či z pohodlnosti rodiče dítěti poskytují podněty jednostranné, které rozvoj některých stránek zanedbávají - např. podporují více hrubou motoriku než jemnou atd. (Koch, 1995).

Šulová (2005) pokládá v této souvislosti zajímavou otázku: „Je vhodné podněcovat vývoj jedince stimulací nebo ho ponechat procesu zrání?“. Autorka zmiňuje, že v současné době existují mnohé koncepty, které se přiklánějí k rozvinuté a komplexní stimulaci dítěte. Zároveň však vybízí k zamyšlení se nad tím, že i děti z málo podnětného prostředí procházejí z hlediska vývoje motoriky stejnými etapami.

Z výše uvedeného vyplývá, že právě v raném dětství lze skrze proces učení probudit v jedinci určité dovednosti, které pak významným způsobem determinují jeho další vývoj. Především důležitý je přísun specificky žádoucích podnětů v závislosti na

citlivých obdobích, kdy dítě samo projevuje zvýšenou senzitivitu k určitému druhu stimulů. Jako obzvláště významné pro rozvoj jedince se jeví učení v tzv. zóně nejbližšího vývoje, které jednak respektuje přirozený proces zrání a jednak počítá s dopomocí druhé osoby. Lze rozlišit několik druhů učení, z nichž některé jsou na dítěti i jeho prostředí nezávislé, jiné naopak podmíněné jedincovou aktivitou a možnostmi, které mu poskytuje jeho okolí, přičemž raný věk je obdobím, kdy je jedinec mnohdy zcela závislým na přísunu podnětů ze svého okolí. S ohledem na tyto skutečnosti dnes existují mnohé programy, které jsou zaměřeny právě na stimulaci dětí v raném vývojovém stádiu. O některých z nich bude řeč v následující kapitole.

4. Intervenční programy a přístupy zabývající se raným obdobím

Intervence je v širokém slova smyslu definována jako zákrok (Hartl a Hartlová, 2000). V užším slova smyslu se jedná o systematický proces hodnocení a plánování sloužící k nápravě nebo prevenci sociálních, vzdělávacích nebo vývojových problémů. V období do tří let věku jsou výrazné kompenzační možnosti mozku. Mozek je schopen vytvářet nová nervová spojení po celý život, avšak člověk se nejrychleji rozvíjí a nejlépe přizpůsobuje změnám právě v raném dětství (Langmajer a Krejčířová, 2006).

Existují různé způsoby, jakými lze pohlížet na problematiku a potřeby dítěte v raném věku. Podle toho se budou lišit i jednotlivé přístupy, na jejichž základě jsou vystavěny intervenční programy zabývající se raným obdobím. Pro představu se v následující kapitole o několika z nich zmíním.

4.1 Programy pro jedince s vývojovým opožděním

Tyto programy se zaměřují na práci s jedinci, u nichž byla identifikována nějaká forma vývojového opoždění, nebo existuje závažné podezření na problematický vývoj v budoucnosti. Vojtova metoda reflexní lokomoce a Bobath koncept se zaměřují na léčbu hybných poruch a jsou vystavěny na individuálním přístupu. Petöho metoda stojí na práci ve skupině, a kromě léčby hybných poruch se zaměřuje i na výchovné působení. Přístupem zaměřeným na specifickou problematiku je orofaciální regulační terapie, která se ve svém úžším využití věnuje stimulaci sání a polykání a také rozvoji řeči.

4.1.1 Vojtova metoda reflexní lokomoce

Jedná se o metodu, jejímž základem je soubor stimulačních technik používaných k léčbě hybných poruch, především u jedinců s dětskou mozkovou obrnou, avšak užitečná bývá i u některých ortopedických vad a také u dospělých po náhlé mozkové příhodě. Objevil ji MUDr. Václav Vojta. Jejím základním principem je fakt, že v centrálním nervovém systému člověka jsou geneticky zakódované vrozené pohybové vzory (Trojan, 2005).

Podstatou metody je znalost těchto vývojových motorických vzorců, díky čemuž lze rozpoznat, diagnostikovat a léčit poruchy motorického vývoje. Prostřednictvím této metody lze navracet do funkce svalové souhry, které člověk při svém pohybu nedokáže vědomě používat. Při správné stimulaci jsou vysílány podněty do mozku, a tím aktivovány vrozené pohybové vzory. (Vojta a Petters, 2010). Metoda je nejúčinnější v kojeneckém věku. Základem je reflexní lokomoce, ve skutečnosti však nejde o pravou lokomoci z místa na

místo, ale o přípravu základních souhybů trupu a končetin. Patří sem reflexní plazení a reflexní otáčení. Obojí se vybavuje pomocí tzv. spouštěcích zón, což jsou přesně vymezená místa na končetinách a na trupu. Skrze podráždění těchto zón (tlakem nebo tahem) dítě fixované v určité poloze reflexně provede fyziologický pohyb, kterému klade odpor (Opatřilová, 2005)

Zdravé děti mají již v prvním roce života k dispozici všechny pohybové vzory pro vzpřímení a pohyb vpřed – od úchopu přes otáčení a lezení, až k samostatné chůzi. Při poruchách centrálního nervového systému, je však spontánní zapojení těchto pohybových vzorů omezeno (Trojan, 2005). S aplikací Vojtovy metody se začíná při pohybových problémech na doporučení neurologa. Čím dříve se začne, tím větší je naděje na úplné nebo částečné odstranění problému. U dětí se metodu učí jejich rodiče pod odborným vedením fyzioterapeuta, ke kterému chodí na pravidelné kontroly. Cvičení metody pak probíhá v ideálním případě 5-20 min, 4x denně. Velká část dětí protestuje pláčem, protože se jim nelíbí, že jsou nuceni zůstat v pro ně nepřírodních polohách. Neexistuje jednoznačná odpověď na otázku, zda to do budoucna nějak neovlivní jeho psychiku. Oficiálně odborníci tvrdí, že si kojenci nic nepamatují, avšak na druhou stranu, vše, co v životě zažijeme, nás nějakým způsobem utváří. Většina matek popisuje následný bezproblémový vývoj, ale část popisuje i noční můry, záchvaty vzteku či podivné chování dětí. Je otázkou, zda by tyto problémy nenastaly i bez Vojtovy metody. Záleží také na přístupu matky – zda k dítěti přistupuje s jistotou a důvěrou k terapii či zda je nervózní a nejistá (RI-corpus, dostupné z www.rl-corpus.cz).

4.1.2 Bobathův koncept

Jedná se o přístup neurovývojové terapie, jehož základy tvoří myšlenky manželů Berty a Karla Bobathových. Původně byla využívána k vyšetření a léčbě dětí s dětskou mozkovou obrnou nebo dospělých po cévní mozkové příhodě, avšak v současnosti ji lze využít u všech jedinců s pohybovými problémy. Manželé vycházeli z toho, že u stejného typu postižení se vyskytují obdobné patologické vzorce motoriky a držení těla. Tato patologická schémata jsou v terapii potlačována dříve, než je dítě zautomatizuje a je umožněno vytvoření schémat normálních. S dítětem se cvičí pohybové vzorce, které potřebuje, aby mohlo provádět určité aktivity, které jsou pro ně zatím sice neproveditelné, ale odpovídající jeho vývojovému stádiu a tedy žádoucí. Lze tak zabránit tomu, aby se u dítěte nahrazovaly chybějící pohybové

vzorci funkcemi méně postiženými nebo nepostiženými (Dobromysl, dostupné z www.dobromysl.cz).

Cílem v této terapii je získání senzomotorické zkušenosti a začlenění ji do funkce. Prostředkem je tzv. handling (způsob manipulace s dítětem), při němž dochází k použití inhibičních, stimulačních a facilitačních technik. Pomocí handlingu dítě získává kvalitnější senzomotorickou zkušenost z pohybu, což má pozitivní dopad na neuroplastické změny v centrálním nervovém systému (Opatřilová, 2005). Terapeut by měl myslet na to, aby dítěti poskytl jen nezbytně nutnou míru opory a nebrzdil jeho vlastní aktivitu. Doma terapii podle zásad handlingu provádí informovaní rodiče během každodenních aktivit (krmení, hra, pokládání atd.). Důraz je kladen na mezioborový přístup, jelikož dítě většinou nemá obtíže pouze s pohybem. Pro novorozence a kojence byl vytvořen nadstavbový model Baby Bobath (Rehabilitace-roskol, dostupné z www.rehabilitace-roskol.cz).

Vojtova metoda i Bobath koncept jsou v současnosti nejvyužívanějšími metodami rehabilitace vývojově opožděných dětí. Obě metody mají své zastánce i odpůrce, přesto žádný výzkum doposud neprokázal větší úspěšnost některé z nich. Vojtova metoda vychází z poznatků o optimálním vývoji dítěte do jednoho roku, kterým by každé dítě mělo projít (lezení, stavění se, chůze atd.), zatímco Bobathův koncept staví na dnešním pojetí vývoje mozku, podle něhož má CNS vlastní strategie vystavěné mimo jiné na podnětech, které dostává z okolního prostředí – zdravým chováním, pokusy a opakováním tedy lze vštípit funkční strategie jednání. (Dobromysl, dostupné z www.dobromysl.cz). Obecně platí, že je důležité dítě před terapií důkladně vyšetřit, stanovit hlavní problém a cíl terapie. Součástí obou postupů je také zaučení rodičů, aby mohli rehabilitaci provádět s dítětem sami doma. Obě metody přináší úspěchy, je na rodičích, zda jim více vyhovuje jistý dril a přesnost Vojtovy metody nebo všestrannost a kreativita Bobath konceptu (Fyziobeskyd, dostupné z www.fyziobeskyd.cz).

Vojtova metoda i Bobath koncept jsou vystavěné na individuálním přístupu, v němž se lépe uplatňuje aspekt dialogu a orientace na jednotlivé dítě a jeho potřeby. Existuje ale také přístup kladoucí důraz na dynamiku skupiny, vzájemnou motivaci dětí ve skupině a ideu společenství (Opatřilová, 2005). Jde o **Petőho metodu**, která je založena na celodenním výchovném procesu, kdy největší důraz je kladen na iniciativu a aktivitu dítěte. Cvičení se skládají z jednoduchých úkonů, prováděných na základě rytmicky zadaných povelů. Pracují s nejrůznějšími pomůckami a speciálním dřevěným nábytkem. Rehabilitační program

probíhá v průběhu 7-8 h., ve zhruba osmičlenných skupinkách, které jsou zároveň dobrým motivačním potenciálem (Alfabet, 2017). Vzhledem k charakteristikám je však tato terapie obtížně využitelná u dětí při rané podpoře (Opatřilová, 2005).

4.1.3 Orofaciální regulační terapie Castilla Moralese

Tento koncept argentinského lékaře Castilla Moralese vychází z neurofyziologického základu a z poznatku, že mozek má do třetího roku života velkou plasticitu (Opatřilová, 2005). Cílem je rozvoj svalové hybnosti a aktivity svalových skupin, jež jsou nutné pro správnou funkci oblasti úst a obličeje. Zaměřuje se na obličejové svaly, fyziologii sání, žvýkání, polykání a mluvení (Müller, 2014). Tonus svalstva se upravuje tlakovou a vibrační stimulací předem určených motorických bodů. Terapie je velice užitečná především u pacientů, kteří nedovedou vědomě efektivně spolupracovat s terapeutem. Pomáhá například stimulovat sání u kojenců s orofaciálním postižením. Orofaciální regulační terapie je však pouze malou součástí komplexního terapeutického přístupu, který se v zahraničí již několik let vyučuje a praktikuje jako ucelený Koncept Castillo Moralese (Castillo Morales, 2006).

4.2 Preventivní programy

Zatímco výše zmíněné programy se věnují jedincům, u nichž byla identifikována jistá forma vývojového deficitu, program, který bude představen nyní, se věnuje prevenci a dochází do něj především jedinci, u nichž nebylo detekováno žádné vývojové opoždění (i když se tato skutečnost s docházením do programu nevylučuje).

4.2.1. Pražský program pro děti a dospělé

Pražský program cvičení s dětmi (PEKiP – Prager Eltern Kind Programms) existuje více než 30 let a je vystavěn na myšlenkách českého psychologa Jaroslava Kocha, který strávil významnou část svého života prací v Ústavu pro péči o matku a dítě v Praze. Ve svých výzkumech se zabýval otázkou, jaké podněty jsou pro vývoj dítěte důležité (Polinski, 2005). Svými tvrzeními o netušených vývojových možnostech kojenců byl v 60. letech zcela ojedinělý. Na základě jeho myšlenek vytvořila v Německu Christa Ruppelt koncept PEKiP. Tyto kurzy se realizují ve skupinách rodičů a dětí a soustředí se na různorodé pohybové aktivity stimulující rozvoj dítěte v průběhu prvního roku života. Program je velmi populární v Německu, kde se ho pravidelně účastní na 60 000 dětí (Pulkkinen, 2010).

První rok života je dle Kocha (1995) jakousi kritickou fází ve vývoji jedince, jelikož do značné míry rozhoduje o jeho dalším rozvíjení a je tedy důležité tuto dobu správně výchovně využít. Vše, čemu se dítě naučí, je předstupněm k dalšímu vývoji. Je však nutné si uvědomit, že konečným cílem výchovy není rychlejší, ale plnější vývoj všech psychických funkcí dítěte a řádné využití všech jeho vývojových dispozic. Dítě by se nikdy nemělo k činnosti nutit, ale pouze nalákat poskytnutím příležitostí. Proto se děti se nepohybují pouze pasivně, ale jsou motivovány k tomu, aby byly aktivní, což podporuje nejen jejich tělesný, ale i citový a duševní vývoj. Např. místo toho, aby mu rodič pohyboval nohama, bude držet míč zavěšený na provázku tak, aby se dotýkal chodidel dítěte, to se pak samo rozhodne, jestli do něj bude kopat (Pulkkinen, 2010).

Koch ve své studii zkoumal vlivy pohybové stimulace na psychomotorický vývoj jedince a přišel se závěrem, že je kojencům hned od narození ztěžován volný pohyb, tím, jak jsou zamotáváni do plen nebo leží dlouho v kočárku (Polinski, 2005). U pohybové stimulace vycházel z tzv. transportní hypotézy. Uvádí, že přírodní národy musely nosit kojence stále s sebou, různě je přitom zvedaly, uchopovaly, pokládaly, při práci se s nimi nakláněly atd. Tento transport znamenal pro dítě velmi intenzivní pohybovou stimulaci už od prvních dnů života, dítě prostě nemohlo zůstat pasivní, naopak se muselo přizpůsobovat polohám matky. Během transportu docházelo také k velmi intenzivnímu kontaktu dítěte s rodičem (Koch, 1995).

V letech 1969–1972 zkoumal Koch tři skupiny dětí. První byla tvořena deseti dětmi, které ze sociálních důvodů žily od narození do 6. až 7. měsíce v ústavu pro matky s dítětem. Každému dítěti se věnoval jeden odborný pracovník, tak že si s ním jednou denně hrál a stimuloval ho k pohybovým aktivitám. Druhou skupinu tvořilo dvacet dětí, jež žilo s rodiči, kteří byli pravidelně instruováni o tom, jak mají dítě doma stimulovat. Ve třetí skupině byly děti, které chodily na pravidelné kontroly, ale jejichž rodiče nebyli nijak zvlášť instruováni (Koch, 1995). Výsledky ukázaly, že systematická, vědecky zakotvená stimulace hrubé a jemné motoriky dítěte pozitivně ovlivňuje jeho vývoj v prvním roce života. Takové děti vykazovaly pravidelnější rytmus bdění a spánku, jevily se spokojenější a byly více aktivní a radostné.

Své myšlenky představil na kongresu v roce 1969, kde zaujaly německou psycholožku **Christu Ruppelt**, která si při své práci uvědomovala jak důležitá je detekce případných problému v co nejmladším věku dítěte. Kochovy poznatky se jevily jako ideální možnost,

jak se dostat k rodinám s tak malými dětmi (Polinski, 2005). Dále si byla vědoma, že mnoho rodičů se cítí nejistí a mají plno otázek ohledně jejich dítěte, na které nemají, jak sehnat odpovědi. Podle Kochových myšlenek vypracovala pedagogický skupinový program PEKiP se zapojením většího počtu rodičů a jejich dětí (Pulkkinen, 2010).

Obecně si program klade následující cíle:

- podporovat děti v jejich vývoji
- upevňovat interakci rodiče s dítětem
- posilovat kontakty rodičů
- podněcovat kontakty dětí (Polinski, 2005).

První skupina PEKiPu se sešla v Německu v roce 1973 a byl o ni velký zájem, proto v roce 1978 začaly jeho zakladatelky s organizovanými školeními. Dnes je PEKiP rozšířen i v dalších německy mluvících zemích – ve Švýcarsku a Rakousku a odborný certifikát mají i odborníci z Lotyšska, Jižní Koreje či Brazílie. V posledních letech se začíná PEKiP navracet i do České Republiky.

Skupina PEKiPu je tvořena maximálně 8 dětmi a jejich rodičem. Skupiny jsou určeny pro všechny kojence bez rozdílu. Navíc se při některých centrech formují i speciálně orientované skupiny pro děti nedonošené či se znevýhodněním. V ideálním případě začínají děti s programem ve věku mezi 4. a 6. týdnem a ve stejné skupině pak pokračují celý rok. Již při prvním setkání jsou patrné individuální rozdíly mezi dětmi i mezi celými rodinami. Skupina se schází jedenkrát týdně na 90 minut pod vedením školeného profesionála, který předvádí pohybové aktivity pomocí panenky. Místnost musí být dostatečně vytopená, aby děti mohly být nahé (Pulkkinen, 2010). Skupina zahrnuje jak pohybové aktivity, tak debatní kruh dospělých, při němž si rodiče vyměňují zkušenosti a navazují kontakty s těmi, kteří se nachází ve srovnatelné životní situaci. Také se řeší konkrétní praktické otázky ohledně výživy, spánku a vývoje dítěte. Ve skupinách převažuje otevřená, důvěrná a uvolněná atmosféra, jež napomáhá vzájemnému kontaktu účastníků. Pracuje se na tom, aby se všichni ve skupině cítili dobře a mohli se uvolnit, proto se reaguje nejen na potřeby dětí, ale i dospělých.

V uvolněné situaci ve skupině vnímají rodiče potřeby svých dětí lépe než doma, kde se musí soustředit na více věcí. Během lekcí dochází postupně k upevňování pozitivního vztahu mezi rodičem a jeho potomkem. Blízkost a tělesný kontakt s matkou dodávají

dítěti jistotu, a to pak snáze přijímá nové informace. Díky aktivitám jsou si matky v zacházení s dítětem jistější a více důvěřují dovednostem dítěte. V této souvislosti provedla Dr. Kubani výzkum, v němž se soustředila na chování matek a dětí k sobě navzájem v průběhu absolvování kurzů. Pomocí videozáznamů zjistila, že se matky chovaly k dětem v průběhu času stále citlivěji (Polinski, 2005). Děti se mohou volně pohybovat po místnosti a postupně ji poznávat, stejně tak jako ostatní účastníky. Mezi jednotlivými dětmi dochází k vzájemné interakci, a právě proto by měly být přibližně stejně staré, jelikož v každém věku navazují děti kontakt jiným způsobem. Již od třetího měsíce děti navazují oční kontakt, pozorují, co dělají druzí, později se na sebe otáčejí, sahají na sebe, případně se k sobě snaží dostat a kolem jednoho roku si začínají vyměňovat hračky (Pulkkinen, 2010).

Další především na prevenci zaměřený program bude představen dopodrobna v následující kapitole.

4.2.2 Estimulación temprana

Estimulación temprana znamená v překladu raná stimulace a v obecném smyslu se jedná o soubor herních aktivit a specifických technik cílených na rozvoj motorických, kognitivních, řečových a sociálních dovedností pro děti od narození do 6 let věku. První programy rané stimulace byly realizovány jako pomoc k začlenění dětem z rodin s nízkým socio-ekonomickým statusem, u nichž hrozilo školní selhání a výchovné problémy. Později se tyto kurzy začaly realizovat speciálně pro děti narozené předčasně a pro děti s nízkou porodní hmotností, jelikož právě ty jsou vystaveny většímu riziku krátkodobých i dlouhodobých vývojových komplikací (Stein, 2012).

V souvislosti s vývojem psychologie, biologie a neurologie se stále více ukazovalo, že první roky života jsou zcela zásadní období ve vývoji jedince. Raná stimulace se tak začala aplikovat také u dětí, které se nepovažovaly za znevýhodněné. Estimulación temprana se v této souvislosti objevuje jako název intervenčního programu pro děti od narození do 3¹ let věku (Campbell, 1995).

Program probíhá ve skupině dětí a jejich rodičů pod vedením psychologa nebo jiné pomáhající profese, obvykle se specializovaným vzdělávacím kurzem. Stejně tak jako ostatní intervenční programy zabývající se raným obdobím se i Estimulación temprana řídí poznatky o důležitosti raného učení, přičemž vychází z obecně známých poznatků vývojové psychologie, které jsou popsány v kapitolách 2 a 3. V souvislosti s ranou stimulací bychom si neměli představovat žádné formální vzdělávání, naopak, stimulace je součástí každodenního poznání, kterému se dítěti dostává i v prostředí domova. Avšak, jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách – i v pečující rodině může být stimulace jednostranná, nedostatečná nebo naopak nadměrná, případně nevyhovující vývojovému období dítěte. Program se proto snaží dítěti zajistit takové zkušenosti, které jsou nezbytné pro rozvinutí jeho potenciálu v maximální možné míře. Nejde o to vývoj urychlit, ale ujistit se, že se dítěti dostane široké škály možností pro co nejefektivnější učení s ohledem na vývojovou fázi, ve které se právě nachází (Arrango, 2002).

Výhodou programu je také možnost matek klást dotazy a konzultovat nejasnosti, které mají ohledně výchovy dítěte, s odborným pracovníkem. Během lekcí si mohou matky mezi

¹ Od 3 let je vzdělávání dítěte umožňováno ve státních zařízeních (v Peru nastupují do školy, jejíž náplň v prvních letech v podstatě odpovídá naší mateřské škole).

sebou vyměňovat různé zkušenosti a navazovat přátelské vztahy s lidmi nacházejícími se v podobné životní situaci. Dbá se na to, aby se i matky cítily během lekcí spokojeny (Arrango, 2007).

Jak již bylo zmíněno Estimulación temprana se zaměřuje na rozvoj motorických, kognitivních, řečových a sociálních dovedností. Během jednotlivých lekcí se rodiče s dětmi účastní předem plánovaných aktivit, které jsou řízeny lektorem (pro konkrétní výčet aktivit viz příloha 1-5). Tyto aktivity provádí dítě s matčinou asistencí. Matka by ale měla pomáhat dítěti pouze do takové míry, aby ho motivovala k samostatnému vykonávání aktivity. Zároveň se ve skupině objevují doprovodné tzv. spontánní aktivity, které se také podílí na rozvoji výše zmíněných dovedností. Dítě se samo pohybuje po místnosti, hraje si s hračkami, snaží se chodit kolem nábytku, interaguje s ostatními účastníky, otáčí se na matku, aby se ujistilo, že tam pořád je atd. Tyto aktivity nejsou specificky plánované, avšak prostředí, je vytvořeno tak, aby k nim vybízelo (Arrango, 2006).

Efektivita programu

V roce 2013 byla provedena studie hodnotící efektivitu programu Estimulación temprana u zdravých dětí procházejících tímto programem. Pracováno bylo s experimentální a kontrolní skupinou, přičemž v každé z nich bylo 50 dětí ve věku od 0 do 3 let. Byla použita Memphiská hodnotící škála (MPES), která bere v potaz rozvoj hrubé a jemné motoriky, rozvoj percepčně-kognitivní, řečový rozvoj a individuální a sociální přizpůsobivost. Děti v experimentální skupině jí byly otestovány před vstupem do kurzu a po 6 měsících absolvování kurzů. Děti v kontrolní skupině byly otestovány na běžné pediatrické prohlídce po 6 měsících. Úroveň psychomotorického rozvoje před vstupem do programu byla v experimentální skupině u 1 dítěte podprůměrná, u 45 normální a u 4 nadprůměrná. V kontrolní skupině byla úroveň psychomotorického rozvoje u 11 dětí podprůměrná a u 39 normální. Po 6 měsících byla v experimentální skupině úroveň psychomotorického vývoje u 23 dětí normální a u 27 nadprůměrná. V kontrolní skupině byla úroveň psychomotorického vývoje u 11 dětí podprůměrná a u 39 normální. U obou skupin došlo k psychomotorickému rozvoji, avšak u experimentální skupiny došlo k rozvoji významnějším (v průměru o 4 měsíce). Dle tohoto výsledku lze soudit na vysokou efektivitu programu (Flores, 2013).

Lekce preventivního programu Estimulación temprana jsou v současné době velmi populární v latinské Americe. Vzhledem k tomu, že jsem sama měla možnost dlouhodobé spolupráce na projektu Estimulación temprana v Peru, rozhodla jsem tyto své zkušenosti

využít a zpracovat ve své diplomové práci. Na rozdíl od předchozí studie jsem se, s ohledem na dlouhodobost mého pobytu v prostředí, rozhodla pro výzkum kvalitativní. Dále se v praktické části této práce budu snažit zachytit specifičnost tohoto programu a jeho účastníků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Úvod

V teoretické části jsme se seznámili s obecnými charakteristikami programu Estimulación temprana a s informacemi o vývoji dětí ve věku 1-36 měsíců, pro které je tento program určen. Část praktická se zaměřuje na několik konkrétních jedinců, kteří tímto programem prošli, a snaží se analyzovat, jaký vliv měly intervence prováděné v programu na jejich vývoj. Tyto intervence probíhají skrze aktivity, které jsou zacílené na jednotlivé oblasti dětského vývoje – hrubá motorika, jemná motorika, kognitivní vývoj, řeč a sociální vývoj. Dále mě zajímalo, jak program ovlivnil osoby, které jedince na kurzy pravidelně doprovázely.

Vzkumným designem práce je intervenční studie založená na kazuistikách konkrétních jedinců, kteří prošli programem Estimulación temprana. Tento způsob slouží k detailnímu zkoumání a porozumění jednotlivým případům s možností aplikace získaných poznatků na případy obdobné, případně i jako možnost porozumět složitým sociálním jevům (in Švaříček, 2004). V práci uvádím příběhy celkem 6 jedinců, které následně srovnávám s poznatky z teoretické části o přirozeném dětském vývoji.

2. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Ve své práci se budu věnovat programu Estimulación temprana, který je určen pro děti od 1 do 36 měsíců a jejich rodiče. Obecně mě zajímá, jakým způsobem a zda vůbec program svým účastníkům něco přináší. Pokládám si tedy dvě základní výzkumné otázky:

Jak může být docházení do programu Estimulación temprana pro jeho účastníky prospěšné?

Může mít docházení do programu Estimulación temprana pro jeho účastníky negativní dopady?

Dále si kladu za cíl popsat vývoj několika dětí, které prošly minimálně jedním cyklem programu Estimulación temprana. K tomu jsem se rozhodla položit si následující výzkumné otázky:

Jakým způsobem program Estimulación temprana působil na vývoj dětí, které jej absolvovaly?

Jakým způsobem se děti posunuly v oblastech, na které je program zaměřen?

Během procesu pozorování se můj zájem z vývoje dětí, rozšířil i na osoby, které je doprovázely. Položena tak byla další výzkumná otázka:

Jakým způsobem program Estimulación temprana ovlivnil osoby, které děti na kurzy doprovázely?

Ve své práci jsem se tedy rozhodla zaměřit nejen na děti, pro které je program na první pohled určen, ale také na jejich rodiče, jejichž role je při raném vývoji dětí zcela zásadní. V rámci výzkumu se objevovaly nové skutečnosti, kterým by stálo za to věnovat pozornost. Dala jsem jim proto více prostoru ve své rigorózní práci a položila si následující výzkumné otázky:

Jaké reakce a chování doprovázejících osob se z hlediska podpory vývoje dítěte jeví jako efektivní?

Jaké reakce a chování doprovázejících osob se z hlediska podpory vývoje dítěte jeví jako neefektivní?

3. Metodologie

Pro tuto studii byl zvolen kvalitativní způsob zkoumání. Kvalitativní přístup je proces, který zkoumá jevy v autentickém prostředí s cílem získat o nich maximální možné množství informací. Je založen na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu (Hendl, 2016). Poskytuje detailní popis jevů a zachycuje specifičnost jeho aktérů. Omezení tohoto výzkumu spočívá v tom, že jeho výsledky není vhodné příliš zobecňovat na širší populaci. Oproti výzkumu kvantitativnímu se jen málo věnuje proměnným a vztahům mezi nimi a spíše pracuje s obecnějšími koncepty, na které nahlíží z perspektivy zkoumaných osob (Šedřová a Švaříček, 2014).

Výzkumným designem práce je **intervenční studie** založená na kazuistikách jednotlivých dětí, pro kterou byla získána data metodou zúčastněného pozorování, polostrukturovaného rozhovoru a také pomocí Brunet-Lezinovy škály. **Zúčastněné pozorování** probíhalo v obdobích duben–červen 2016 a září - prosinec 2016 a bylo provedeno z pozice pomocného lektora kurzů Estimulación temprana. Kurzy probíhaly 2x týdně a skupiny se navíc příležitostně scházely v rámci různých doprovodných akcí (veřejná vystoupení, oslavy významných dnů, výlety).

Polostrukturované rozhovory byly provedeny s matkami a v jednom případě s babičkou v lednu 2017. S matkami proběhly v soukromé budově firmy, která kurzy financuje, a babičku jsem navštívila v prostorách zdravotního střediska, kde pracuje.

První část rozhovoru se soustředila na rodinnou anamnézu – zda je dítě z úplné rodiny, čemu se věnují rodiče, má-li sourozence, s kým žije a kdo se o něj nejčastěji stará. Dále jsem zjišťovala osobní anamnézu – jak probíhalo těhotenství a porod, v kolika měsících začalo chodit a řeklo první slovo, zda se v jeho životě stalo něco, co mohlo ovlivnit jeho vývoj (pády, hospitalizace, nemoci, přerušení kontaktu s pečující osobou). Většinu těchto informací jsem již získala předem skrze pozorování, soukromé rozhovory s matkami nebo psychologkou, která kurzy vedla. Další část rozhovoru byla zaměřena na matky (babičku) a jejich zkušenosti s docházením na lekce. Zajímalo mě, jak je osobně program ovlivnil a co si z něj odnesla, jak se cítila v průběhu lekcí a jak ovlivnily informace získané na lekcích ET její styl výchovy.

Brunet-Lezinova škála byla používána kvalitativně a sloužila jako orientační posouzení vstupního a výstupního stavu dítěte. Na začátku i na konci kurzů bylo dětem administrováno 10 položek odpovídajících jeho věku, přičemž se sledoval počet položek, které dítě bylo

schopno splnit. Brunet-Lezinova škála nabízí položky ze 4 oblastí – postura (držení těla), coordinación (koordinace oko-ruka), lenguaje (jazyk) a socialización (socializace). Položky z oblasti postura se shodují s položkami na hrubou motoriku, položky z oblasti lenguaje odpovídají řečovému vývoji a položky socialización zase sociálnímu vývoji. Oblast coordinación v sobě vždy nese položky zaměřené jemnou motoriku, nicméně se v ní objevují také položky z oblasti kognitivního vývoje (Josse, 1997). Jelikož položky pro tuto oblast jinak na škále nejsou zahrnuty, využívám při hodnocení kognitivního vývoje položky z oblasti coordinación a také čerpám z teorie Jeana Piageta, jež je uvedena v teoretické části této práce, a z knihy Vývojová psychologie (Langmajer a Krejčířová, 2006).

Na základě zúčastněného pozorování, provedeného rozhovoru a dat získaných Brunet-Lezinovou škálou byla sestavena vstupní, intervenční a výstupní část u 6 konkrétních jedinců. Jednotlivé části byly tvořeny podle následujícího formátu.

Vstupní úroveň dětí

- **Uvedení do případu**
 - Datum narození dítěte
 - Pohlaví
 - Věk, kdy docházelo do programu ET
 - Skupina, do které bylo zařazeno
 - S kým na kurzy docházelo
- **Anamnéza**
 - Rodinná anamnéza
 - Osobní anamnéza
- **Vstupní hodnocení**
 - 10 položek Brunet-Lezonovi škály odpovídající věku dítěte na začátku programu

Intervence probíhající v programu

- Hrubá motorika
- Jemná motorika

- Kognitivní vývoj
- Řeč
- Sociální chování

Výstupní úroveň dětí

- 10 položek Brunet-Lezonovy škály odpovídající věku dítěte na konci programu

Doprovázející osoba

- Jak ji program ovlivnil
- Jak se na lekcích cítila

4. Popis prostředí Estimulación temprana Villa Alejandro

Kurzy ET probíhají v malém zdravotním středisku Villa Alejandro ležícím v obci Lurín ve městě Lima (Perú). V tomto zdravotním středisku je k dispozici ordinace gynekologa a malý sklad, kde jsou uloženy všechny pomůcky. Náklady na provoz kurzů nese konstrukční firma HAUG S. A. v rámci programu sociální zodpovědnosti s názvem „Casa Haug“, díky čemuž mohou být lekce poskytovány zcela zdarma. HAUG S. A. financuje více projektů v této zóně, z nichž většina probíhá v budově s názvem Casa Haug (budova nese stejné jméno jako název programu sociální zodpovědnosti), jež je vzdálena cca 300m od zdravotního střediska. Mezi tyto projekty patří výtvarné kroužky pro děti a dospělé a také hudební kroužek pro seniory. Program ET využívá tuto budovu výjimečně, nejčastěji pro hromadné akce, na kterých se podílí všechny projekty společně (např. oslava dne jara).

Kurzy probíhají od března do prosince, dvakrát týdně (úterý a čtvrtek) po dobu jedné hodiny. Do programu ET je závazně zapsáno pouze dítě, doprovázející osoby se mohou měnit. Ve většině případů dítě docházelo do kurzů pouze s matkou, málo z nich chodilo pouze s babičkou. Někdy se matka střídala s tetou či s babičkou a výjimečně s otcem. Ve své práci někdy užívám termínu *matky* nebo *rodiče*, pro označení celé této různorodé skupiny.

Pokud jedinec bez vysvětlení neplní docházku, je po určité době z kurzů vyřazen a na jeho místo může nastoupit někdo jiný. Celkem jsou 3 pracovní skupiny (v každé cca 12 jedinců), do kterých jsou děti rozděleny podle věku případně schopností. Jména skupin jsem se rozhodla nepřekládat.

Tabulka 1. Jednotlivé skupiny v rámci programu Estimulación temprana

Název	Věk	Vstupní kritérium	Překlad
Gateadores	1-12 měsíců	Žádné	gatear = lézt
Caminadores	12-24 měsíců	samostatná chůze	caminar = chodit
Exploradores	24 - 36 měsíců	komunikace pomocí jazyka	explorar = zkoumat, objevovat

Jakmile je dítě zapsáno do jedné ze skupin, zůstává v ní většinou po celý rok, avšak může dojít i k jeho přeřazení do vyšší skupiny.

4.1 Průběh lekce

Před každou lekcí je nutné upravit ordinaci - na stranu přesunout nábytek a lehátko a na podlahu položit pěnové puzzle. Od položení puzzlí se vstupuje pouze v ponožkách. Od 14h do 15h se pracuje skupinou Gateadores, od 15h do 16h se skupinou Caminadores a od 16h do 17h se skupinou Exploradores.

Příchod matek je doprovázen letmým polibkem na tvář (což je oficiální forma pozdravu), ke kterému jsou vedeni i jejich potomci - včetně nejmladší skupiny Gateadores, kteří se však jen výjimečně pozdravu aktivně účastní. Matky si při příchodu sedají tak, aby na podlaze vytvořily kruh, ve kterém na sebe všichni vidí (během prvních hodin si matky vytvořily jakýsi nepsaný zasedací pořádek, který v průběhu roku dodržovaly). Uprostřed kruhu se nachází krabice s hračkami, s kterými si děti mohou hrát. Po cca 10 minutách přichází první aktivita věnovaná úklidu hraček, kdy za zpívání písničky chodí lektor s krabicí po místnosti a motivuje děti, aby hračky odevzdaly. Každému z nich se snaží poděkovat, když hračku uloží tak, jak bylo vyžadováno (např. by ji nemělo vztekle házet). Po této aktivitě všichni usedají do kroužku, aby se pozdravili - i k tomu je krátká písnička, během které je na každé dítě upřena pozornost (např. „*Hola Marcelo*“ doprovázené máváním a pohledem na Marcela). Následuje docházka, při které je čteno jméno dítěte a čeká se, až dítě zvedne ruku a řekne „*presente*“. To zvládají děti ve skupině Exploradores, u Caminadores se většina z nich pouze přihlásí, u Gateadores zvedne ruku dítěte rodič a řekne „*presente*“. Po prezenci přichází chvíle na organizační záležitosti (je-li to potřeba), kdy lektor podává informace o doprovodných aktivitách a následně v diskusi s matkami určuje, co a jak bude probíhat. Řeší se např. datum oslavy narozenin, občerstvení na akce, kostýmy na vystoupení, informace ohledně výletu, časy a místa výjimečných setkání atd.

Po této úvodní části následují aktivity řízené konkrétním modulem, ve kterém se pracuje - hrubá motorika, jemná motorika, kognice, řeč a sociální chování. Aktivita je vysvětlena a poté rodiče samostatně pracují s dítětem pod dohledem lektora, který rozdává materiály, opravuje a snaží se je motivovat. Lektor často upozorňuje na to, že aktivitu musí vykonávat dítě, nikoli rodič (především u výtvarných činností). Vysvětluje, co daná aktivita rozvíjí a vede rodiče k tomu, aby ji s dítětem opakovali i doma. Děti jsou během práce často chváleny a lektori se snaží alespoň chvíli pracovat s každým z nich individuálně. Je normální, že jsou

aktivity doprovázené tím, že děti brečí a nechtějí spolupracovat. V nejmladší skupině matky také přerušují aktivity kojením.

Na závěr lekce děti předvádí výsledky trénované aktivity - buď přinesou obrázek, nebo přede všemi stojí chvíli na jedné noze atd. Následuje potlesk a často malá odměna v podobě nafukovacího balónku nebo lízátko.

Pokud je výstupem z aktivity nějaký výtvar (nakreslené ovoce atd.), jsou rozdávány před koncem hodiny desky, ve kterých se výtvary uchovávají. Každé dítě má svoje vlastní desky vyrobené rodiči a nesoucí jeho jméno. Po založení výtvarů do desek následuje rozloučení, při kterém jsou děti opět vedeny k objetí a letnému polibku na tvář. Odchod poslední skupiny je doprovázen úpravou ordinace do původního stavu, s čímž vždy dobrovolně pomáhají rodiče a děti ze skupiny Exploradores (dětí rozebírají pěnové puzzle a nosí je do skladu, rodiče zametají podlahu nebo stěhují nábytek).

Jednou za měsíc je lekce věnována oslavě narozenin uplynulého měsíce. Skupina si sama zvolí datum, kdy je chce slavit (slaví se zvlášť v každé skupině). Na takové lekci se neprovádějí žádné aktivity, pouze úvodní pozdravení a prezence. Následuje vyzdobení ordinace (balónky, konfety) a rozmístění občerstvení, poté je čas věnován „volné zábavě“. Jednou za tři měsíce je lekce věnována přednášce s pedagogicko-psychologickou tematikou, na které matky získávají teoretické informace o výchovných stylech, zvládání negativních emocí, stresu atd. Tyto přednášky se uskutečňují v budově Casa Haug, kam rodiče v ideálním případě dochází bez dětí. Dále se pořádají veřejná vystoupení, kdy se lekce přesune z ordinace na náměstí před střediskem a dále probíhá jako obvykle. Také se pořádají vystoupení při příležitosti oslav významných dnů (den matek, jara, Vánoce atd.). Na taková vystoupení se vždy připraví krátká choreografie, písnička nebo divadlo, děti mají kostýmy a vystupující rodiče stejnou barvu oblečení (v rámci jedné skupiny). Publikum vždy tvoří rodiny prezentujících a náhodní kolemjdoucí. Zorganizován byl také celodenní výlet do ZOO.

Na lekce chodí i někteří sourozenci zapsaných jedinců, což není vítáno. Je to však pochopitelná nutnost, jelikož je nemá kdo jiný hlídat. Pokud to jde, vykonávají starší děti samostatně stejnou práci, jako jejich mladší sourozenci. Je však na rodičích, aby je hlídali.

5. Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří 6 dětí a 6 dospělých osob, které se účastnili kurzů ET. Věk dětí se pohybuje od 4 měsíců do 36 měsíců, věk dospělých osob od 26 do 63 let. Do výzkumu byli zařazeni pouze jedinci, kteří se kurzů účastnili od úplného začátku v březnu 2016 až do konce v prosinci 2016. Tuto podmínku splňovaly celkem 3 děti ze skupiny Gateadores, 8 z Caminadores a 6 z Exploradores. Z tohoto počtu byly vyřazeny 2 děti ze skupiny Exploradores kvůli častým absencím - jedna dívka chyběla cca každou 4. lekci z důvodu pracovního vytížení matky a jeden chlapec nechodil 2 měsíce v kuse, protože jel s matkou na návštěvu do jejího rodného města.

Z tohoto počtu jsem vybírala jedince s rozmanitými charakteristikami, jejichž případ mi připadal jako obohacující pro účely mé práce. Šlo mi o to vystihnout různorodost v následujících oblastech: vývoj dítěte, osobnost dítěte, vztah doprovázející osoby a dítěte, vývoj doprovázející osoby, osobnost doprovázející osoby.

Do studie jsem nakonec zařadila dva chlapce ze skupiny Gateadores, dvě dívky ze skupiny Caminadores a dívku s chlapcem ze skupiny Exploradores. Při výběru jsem se snažila, aby byl vyrovnaný počet dětí z každé skupiny, a také jsem vzala v potaz genderovou vyváženost výzkumného vzorku.

6. Výsledky výzkumu

V této části práce jsou uvedeny vstupní a výstupní výsledky účastníků programu a intervence, které při jeho realizaci probíhaly. Následuje analýza a interpretace těchto dat.

6.1 Vstupní úroveň dětí

V následující části bude uvedena rodinná a osobní anamnéza dětí a také jejich vstupní hodnocení měřené pomocí Brunet-Lezinovy škály.

6.1.1 Gateadores

Estefano

Chlapci narozenému 9. 9. 2015 bylo na začátku kurzů ET 5 a půl měsíce a na jejich konci 1 rok a 3 a půl měsíce. Byl zařazený do nejmladší skupiny Gateadores, kam ho doprovázela matka a občas také bratr Cesar (5), když ho neměl, kdo hlídat. Estefano měl během roku několik absencí zapříčiněných nemocemi.

Rodinná anamnéza

Estefano pochází z úplné rodiny, matka (33) je v domácnosti a stará se o děti, otec (37) pracuje ve sklářském průmyslu. Má jednoho staršího bratra Cesara, kterému je 5 let. Sourozenci spolu vychází dobře „*Cesar je jeho ochránce, někdy ho naštvě, ale normálně se s ním o věci dělí. Když je potřeba, vždycky mi s ním pomáhá.*“ tvrdí matka. Klima v rodině je podle jejích slov přátelské a uvolněné. O Estefana se většinu dne stará matka, otec si s chlapci pohraje, když odpoledne přijde domů z práce. Matka doplňuje: „*S Estefanem ho to zatím moc nebaví, více času se věnuje Cesarovi, hází si spolu s míčem a tak podobně. Myslím, že až bude Estefano větší, budou si hrát spolu všichni tři.*“

Osobní anamnéza

Těhotenství s Estefanem bylo plánované, probíhalo v klidu a porod ve 39. týdnu byl bez komplikací. Estefano trpěl v prvním roce života opakovaným zánětem horních cest dýchacích. „*Záněty nebyly akutní, pozvolna se s ním táhly - na hospitalizaci do nemocnice to nikdy nebylo, ale kolikrát probrečel celou noc, jak se mu špatně dýchalo. Cítila jsem se hrozně bezmocná.*“ popisuje situaci matka. Estefano byl od narození dost dráždivý a špatně utěšitelný a matka přiznává, že pociťovala zoufalost, když nebyla schopná ho utišit. Na začátku kurzů, kdy mu bylo 5 a půl měsíce, zvládl sedět s oporou a k uchopování předmětů používal dlaňový úchop.

Vstupní hodnocení (únor 2016, 5 a půl měsíce)

Při vstupní evaluaci Estefano splnil 4 z 10 položek Brunet-Lezinovy škály pro dítě ve věku 5 měsíců. Zvládl sedět s oporou; uchopoval kostku, která se dotýkala jeho ruky; natahoval ruku směrem k objektu, který se mu byl nabízen, a matka vypověděla, že vykřikuje radostí. Nedokázal si v poloze na zádech stáhnout látkový kapesník, který mu byl položen na hlavu; během toho, co držel jednu kostku, se nedíval na kostku druhou; nesmál se před zrcadlem; nezvedl chrastítko, které se nacházelo v dosahu jeho ruky; dle matky se neuchopoval za nohy nebo za kolínka ani nevokalizoval při manipulaci s hračkami.

Marcelo

Chlapec se narodil 14. 10. 2015. V době, kdy začal docházet do programu ET mu byly 4 a půl měsíce. Na konci programu mu byl 1 rok a 2 a půl měsíce. Byl zařazen do skupiny Gateadores, kam docházel pravidelně s pouze výjimečnými absencemi. Vždy ho doprovázela matka a ve většině případů také starší sestra Camila (3), která docházela v rámci programu do skupiny Exploradores. Marcelo rovněž býval přítomný na jejích lekcích, které často prospal nebo si hrál.

Rodinná anamnéza

Marcelo pochází z úplné rodiny. Matka (26) je v domácnosti a stará se o Marcela a jeho o dva roky starší sestru Camilu. Otec (33) pracuje v obchodní firmě a většinou přichází domů, když už děti spí nebo se chystají spát. Snaží se jim věnovat svůj čas ve volných dnech a večer, pokud to stihne, čte pohádku a uspává. Klima v rodině popisuje matka jako uvolněné a klidné, po chvíli pobaveně dodává „*samozřejmě až na Camilu, té je všude plno, ale už jsme si zvykli. Camila se cítí hrozně důležité, že je ta starší. Často se Marcela snaží přenášet, ale neunes ho a tak ho spíš tahá. Marcelo je ale takovej klid'as, že si to nechá líbit a nebrečí ani nijak neprotestuje.*“ vypráví matka. Celkově má sestra má k Marcelovi hezký vztah, ochraňuje ho a dělí se s ním o hračky. Dle matky je Marcelo po otci „*takový flegmatik*“.

Osobní anamnéza

Těhotenství s Marcelem bylo neplánované, ale celá rodina přijala tuto zprávu velmi pozitivně a na miminko se těšila. Matka popisuje své druhé těhotenství jako bezproblémové, s nadsázkou doplňuje: „*skoro jsem ani nevěděla, že jsem těhotná*“. Porod byl ve 40. týdnu těhotenství přirozenou cestou a bez komplikací. Marcelo byl podle matky od začátku klidný, tichý, nechal se snadno utiшит a celá rodina si na novou situaci rychle zvykla. V době, kdy

začal docházet do programu, dokázal udržet zvednutou hlavičku na břišku s oporou v předloktí. Pohyboval rukama a náhodně uchopoval předměty kolem sebe, které si pak strkal do pusy. Broukání se objevovalo od 4. měsíce.

Vstupní hodnocení (únor 2016, 4 a půl měsíce)

Při vstupním hodnocení splnil Marcelo 7 z 10 položek Brunet-Lezinovy škály pro dítě ve věku 4 měsíců. Udržel natažené nohy v poloze na břišku; v poloze na zádech zvedal hlavu a ramena s podpěrou předloktí; při sedu poznával pomocí hmatu okraj stolu; sledoval lentilku umístěnou na stole; matka vypověděla, že vokalizuje poté, co se na něj promluví a že se nahlas směje a otáčí hlavu na osoby, které na něj mluví. Položky, které nesplnil: odkrýt deku kterou mu matka položila na obličej; v poloze na zádech se natahovat po ukazovaném předmětu; pohybovat chrastítkem, které se mu umístilo do ruky, a prohlížet si jej při tom.

6.1.2 Caminadores

Fabi

Fabi se narodila 30. 10. 2014 a zařazena byla do prostřední skupiny Caminadores. Na začátku kurzů jí byl 1 rok a 4 měsíce a na konci 2 roky a 2 měsíce. Na kurzy ji kvůli pracovnímu vytížení rodičů vodila babička (63) ze strany matky, která rovněž pomáhala s organizací celého programu, jelikož pracovala ve zdravotním středisku, kde kurzy probíhaly. Pouze výjimečně Fabi na lekcích chyběla.

Rodinná anamnéza

Fabi pohází z úplné rodiny. Matka (28) vystudovala vysokou školu ekonomickou a pracuje na univerzitě, otec (29) vystudoval management a je spolumajitelem soukromé firmy. Fabi nemá žádné sourozence. Její rodiče přes den pracují, a tak se o ni dopoledne stará chůva a odpoledne prarodiče ze strany matky. Fabi má vytvořené silné pouto se svým otcem, jak babička popisuje: „*Už od malička na něj čekala, než dorazí domů z práce, což většinou bývá až pozdě večer. Kvůli tomu se naučila chodit spát pozdě a také pozdě vstávat.*“ Matka prý těžce nese, že svoji dceru vidí až večer, zároveň však nechce opouštět svoji kariéru. Dbá proto na to, aby spolu rodina trávila co nejvíce času o víkendech. Podle babičky je Fabi „*taková rodinná princezna, pro kterou by všichni udělali první poslední - hlavně její rodiče, kteří se jí snaží vynahrazovat své pracovní vytížení tím, že jí všechno dovolí.*“

Osobní anamnéza

Těhotenství s Fabi nebylo plánované, její rodiče zrovna začínali budovat své kariéry a s dítětem chtěli ještě několik let počkat. „*Pro dceru i zetě to byl ze začátku velký šok, ale na situaci si rychle zvykli a na miminko se těšili*“ popisuje babička. Komplikace nastala v 6. měsíci těhotenství, kdy matka onemocněla a byla hospitalizovaná kvůli vysokým horečkám. K poškození dítěte ale naštěstí nedošlo.

Porod proběhl ve 40. týdnu těhotenství bez komplikací. Fabi byla od narození klidná, nechala se snadno utěšit a celá rodina se velmi dobře adaptovala na novou situaci. Když jí bylo 10 měsíců, onemocněla zánětem močových cest, kvůli kterému skončila s vysokými horečkami v nemocnici, kde celkem strávila 2 týdny. Matka si přála zůstat s Fabi v nemocnici po celou dobu, to ale nebylo možné, a tak za ní pravidelně dojížděla. Po návratu z nemocnice byla Fabi po nějakou dobu nezvykle pasivní a uzavřená, všichni se jí tak proto snažili ve všem vyhovět a nic jí nezakazovali. Fabi seděla bez opory v 8. měsíci, nelezla a kolem 10. měsíce si začala stoupat u nábytku. Kolem 10. měsíce imitovala zvuky a ve 12 měsících začala říkat první slovo. Na začátku kurzů chodila s oporou a používala 3 slova (máma, táta, voda).

Vstupní hodnocení (únor 2016, 16 měsíců)

Při vstupní evaluaci Fabi splnila 3 z 10 položek pro dítě ve věku 15 měsíců. Dokázala vylézt na schod po čtyřech; vhodila kostky do hrnku a babička vypověděla, že ukazuje prstem na věci, kterých se chce zmocnit. Položky, které nesplnila: samostatná chůze; vhodit na požádání pastilku do lahvičky; postavit věž ze dvou kostek; na požádání umístit kruhový útvar do kruhového otvoru; čmárat na požádání; používat 5 slov a pít samostatně z hrnku.

Mia

Mia se narodila 8. 10. 2014 a v době, kdy začala docházet do programu ET, jí byl 1 rok a 4 měsíce. Na konci programu jí byly 2 roky a 2 měsíce. Docházela do skupiny Caminadores pouze s minimálními absencemi. Chodila vždy v doprovodu matky, která svým výchovným vedením sloužila často jako vzor pro mnohé další matky ze skupiny.

Rodinná anamnéza

Mia žije se svou matkou (38), otcem (44), sestrou (16) a bratrem (15). Matka pracuje na poloviční úvazek jako vychovatelka ve škole a otec se živí jako podnikatel. Oba starší sourozenci chodí na střední školu, sestra na zdravotní obor, bratr na technický. Klima v rodině je „*pohodové, jak se sejdeme všichni, dokáže být i pořádný rozruch, hlavně když se*

k běžným věcem řeší i nějaké pubertální strasti mých starších dětí“ vypráví s úsměvem matka. Starší sourozenci mají k Mie blízký vztah a když je matka v práci, vypomáhají otci s hlídáním. „Mia je takový jediný prcek u nás v rodině a tak si ji všichni užíváme, když je potřeba, rádi ji hlídají i tety, které už mají své děti odrostlé.“

Osobní anamnéza

Mia nebyla plánované dítě, jak dodává matka: *„Miu jsme sice neplánovali, ale všichni jsme šťastni, že ji máme. Já už dvě děti vychovala, takže s ní mám pocit, že konečně vím, co dělám.“* Konec těhotenství byl komplikovaný - pro nedostatek plodové vody v plodovém obalu byl vyvolán předčasný porod císařským řezem a Mia se narodila ve 35. týdnu těhotenství a po narození byla umístěna do inkubátoru. V prvních měsících se projevovala zvýšená dráždivost: *„utěšit ji nebylo vůbec jednoduché, postupně se ale vyklidňovala, asi jak jsme si na sebe zvykaly.“* Matka vypovídá, že se snažila, aby Mia nebyla tímto komplikovaným startem života nějak poznamenána, a proto se kromě zkušeností, které měla z výchovy svých starších dětí, snažila hledat i další informace o výchově prostřednictvím knih a internetu. Když se dozvěděla o kurzech ET, hned do nich Miu zapsala. Mia seděla v 7. měsíci, lezla v 9. měsíci a chodila ve 13. měsíci. První slovo se objevilo kolem prvního roku.

Vstupní hodnocení (únor 2016, 16 měsíců)

Při vstupní evaluaci splnila Mia 8 z 10 položek Brunet-Lezinovy škály pro dítě ve věku 15 měsíců. Zvládala samostatnou chůzi; postavila věž z 2 kostek; naházela kostky do hrnku; vhodila pastilku do lahve; na požádání čmárala; matka vypověděla, že používá 5 slov, ukazuje prstem na věci, kterých se chce zmocnit, a že pije sama z hrnečku. Položky, které Mia nesplnila: vylézt na schod po čtyřech a na požádání umístit kruhový útvar do kruhového otvoru.

6.1.3 Exploradores

Matias

Matias se narodil 29. 11. 2013, na kurzech byl zařazen do nejstarší skupiny Exploradores. Na začátku programu mu byly 2 roky a 3 měsíce a na konci 3 roky a 1 měsíc. Na lekce ho doprovázela matka, která chodila jako jedna z mála s několikaminutovým předstihem. Absence měl Matias pouze výjimečně.

Rodinná anamnéza

Matias je z úplné rodiny, žije s matkou (39), která je v domácnosti, a s otcem (39), který pracuje jako automechanik. Sourozence nemá. Matias byl pro oba rodiče vymodleným dítětem, několik let se pokoušeli o miminko, ale matka vždy potratila. Spolu s nimi v domě žije také strýc (matčin bratr), který Matiasa občas hlídá, většinu času se o něj ale stará matka. Otec se synovi věnuje odpoledne, když přijde z práce. Podle matky je otec z nich dvou ten přísnější a dodává: „*když Matiasovi něco řekl manžel, hned šel a udělal to, mě ale Mati často neposlouchal a odmlouval.*“

Osobní anamnéza

Těhotenství s Matiasem bylo dle matky od začátku obtížné. Kvůli předchozím potratům byla pod neustálým dohledem lékařů a prožila si v té době hodně stresu, když se bála, aby o dítě znovu nepřišla. Porod byl komplikovaný- nejprve rodila normálně, na poslední chvíli se ale lékař rozhodl pro císařský řez. Matias byl od narození dráždivý, míval záchvaty breku a těžce se utěšoval. Matka popisuje, že se Matias od malička hodně vzteká: „*Když něco chce, dokáže se rychle rozčílit, dříve třeba házel autíčka kolem sebe, když jsme mu řekla, že je má uklidit. Mezi ostatními dětmi je takový vzteklounek, často používá sílu k tomu, aby dostal, co chtěl.*“ Matias seděl v 7. měsíci, lezl v 9. měsíci a samostatně chodil ve 14. měsíci, přibližně ve stejnou dobu jako se u něj objevila první slova.

Vstupní hodnocení (únor 2016, 25 měsíců)

Matias při vstupním vyšetření splnil 5 z 10 položek Brunet-Lezinovy škály pro dítě ve věku 24 měsíců. Zvládl na požádání kopnout do míče; napodobil čáru bez ohledu na její směr; do příslušných otvorů umístil tři geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník); ukázal na 4 požadované obrázky a dokázal užívat své jméno. Položky, které nesplnil: postavit věž z minimálně 6 kostek; přeložit papír na dvě části; samostatnou chůzi do schodů; používat jednoduché věty a pomáhat s úklidem hraček.

Jasmin

Dívce narozené 19. 2. 2014 byly na začátku programu 2 roky a na jeho konci 2 roky a 10 měsíců. Zařazena byla do nejstarší skupiny Exploradores, kam docházela v doprovodu matky. Na lekcích chyběla Jasmin velmi málo.

Rodinná anamnéza

Jasmin žije se svou matkou (32), otcem (33) a starší sestrou (6). Matka je v domácnosti a staré se o děti, otec pracuje v pekárně. Její sestra chodí na první stupeň základní školy a dle

matky je velmi živá a neklidná, na rozdíl od pasivnější Jasmin. „*Její sestra pořád něco vymýšlí a po ní chce, aby ji v tom následovala. Jasmin si ale raději hraje na sama.*“ popisuje situaci matka. Odpoledne Jasmin a její sestra někdy chodí k prarodičům, odkud je vyzvedává otec. Klima v rodině popisuje matka jako přátelské, ale občas trochu vypjaté kvůli problémům se starší sestrou, na kterou si stále více stěžují učitelé ve škole.

Osobní anamnéza

Těhotenství s Jasmin bylo plánované a bez problémů: „*Na rozdíl od mého prvního těhotenství proběhlo všechno v klidu, až jsem z toho byla překvapená.*“ Jasmin se narodila ve 40. týdnu těhotenství, porod byl přirozenou cestou a bez komplikací. Jasmin byla od začátku klidná a snadno utěšitelná. Jasmin seděla v 6. měsíci, ležla v 8. měsíci a samostatně chodila ve 14. měsíci. První slova se objevila také ve 14. měsíci.

Vstupní hodnocení (únor 2016, 24 měsíců)

Jasmin při vstupním vyšetření splnila 5 z 10 položek Brunet-Lezinovy škály pro dítě ve věku 24 měsíců. Zvládla napodobit čáru bez ohledu na její směr; do příslušných otvorů umístila tři geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník); ukázala na 4 požadované obrázky; dokázala užívat své jméno a pomáhat s úklidem hraček. Položky, které nesplnila: na požádání kopnout do míče; postavit věž z 6 kostek; přeložit papír na dvě části; vyjít samostatně schody a používat jednoduché věty.

6.2 Intervence v programu

V následující části budou představeny intervence v oblastech, na které se tento program cíleně zaměřuje. Intervence probíhají skrze aktivity na hrubou a jemnou motoriku, kognitivní vývoj, řeč a sociální chování.

6.2.1 Gateadores

Estefano

Hrubá motorika

V počátku programu se Estefano nechtěl otáčet na bok a na břicho. K tomu byla prováděna krátká aktivita, kdy matka jemně přidržovala u podložky jednu jeho ruku a přitom mu ukazovala hračku, kterou postupně nakláněla na stranu s přidržovanou rukou, čímž byl Estefano motivován k tomu se za ní otáčet. Dalším cvikem pak bylo, že ho matka chytla za jednu ruku a jemně ho s ní naváděla k přetočení, přičemž na straně, kam se přetáčel, měl umístěnou hračku. Estefano zpočátku zůstával v pozici na boku s uvězněnou rukou pod tělem, postupně ale (tím, jak se volná ruka snažila dosáhnout na hračku) zvládal váhu přenést tak, aby se otočil až na břicho. Tyto aktivity byly matce doporučovány i na doma.

Během cvičení na pomocných předmětech Estefano ze začátku velmi protestoval a matka ho z aktivit omlouvala. Nejvíce protestoval, když měl vylézt na pěnovou vlnu, která slouží k trénování lezení v náročnějším terénu. Jakmile byl na vlnu položen, rozběčel se a matka ho z ní sundala. Matka byla vedena k tomu, aby se snažila zaujmout jeho pozornost hračkou, kterou položila na konec dráhy. Estefano pak s úsilím vlnu přelezl, čímž se dostal ke chtěné hračce.

Během jiné aktivity měl Estefano vylézt na pěnové schody (malý schod), na jejichž vrcholu byl umístěn nafouknutý balonek. Do schodů se nejprve naučil lézt tak, že se při tom opíral o ruce. Postupně zvládal vyjít nahoru s občasným podepřením, a nakonec dokázal nahoru vyjít sám s prisouváním druhé nohy, čímž se i rychleji dostal k balonku.

Jemná motorika

Během aktivity zaměřené na klíšťkový úchop měly děti vyndavat malé barevné kuličky z misky a lepit je na papír. Estefano bral ze začátku kuličky ukazovákem a prostředníkem, skoro vždy mu ale spadla a začal plakat. Matka proto položila jeho ruku do své, čímž nastavila klíšťkový úchop i v jeho ruce. Společně brali kuličky a lepili je na papír. Jak se

papír postupně zaplňoval barevnými kuličkami, jevil Estefano stále menší odpor k aktivitě a pozornost zaměřoval na sběr kuliček. Několikrát se mu podařilo uchopit kuličku mezi palec a ukazovák bez pomoci matky.

Aktivitou, rozvíjející cílené pouštění předmětů, bylo vhazování předmětů do kovové krabičky, díky čemuž předměty cinkaly. Matka nejprve předvedla, jak pouští předmět do krabičky, přičemž Estefana zaujal právě ozývající se zvuk. Následně ho motivovala k tomu, aby udělal to samé (ze začátku mu mírně otevírala dlaň svírající předmět). Přesné pouštění předmětů bylo také stimulováno při stavění kostek. Matka před Estefana postavila věž z 3 kostek a naváděla ho k tomu, aby taky takovou postavil – stavěli nejprve tak, že matka korigovala směr jeho ruky, později Estefano stavěl bez jejího navádění.

Kognitivní vývoj

Pro stimulaci kognitivního vývoje byla prováděna aktivita, při níž Estefanovi matka ukázala hračku, čímž zaujala jeho pozornost, poté ji před jeho očima schovala pod deku a Estefano začal plakat. Matka mu hračku odkryla, čímž ho uklidnila. Poté vzala jeho ruku do své a společně hračku zakrývali a odkrývali. Pod vlivem nápodoby ji Estefano odrýval i sám. Podobně tomu bylo, když Estefanovi předvedla hračku na provázku, pomocí kterého se jí měl zmocnit. Místo toho se však snažil k hračce dostat lezením. Matka mu princip tahání několikrát ukázala, společně zatahali za šňůrku, dokud Estefano netahal sám.

U těchto aktivit jako by Estefano porozuměl spojení těchto dvou kroků (zatahnu za šňůrku, zmocním se hračky), avšak při opakování aktivity s časovým odstupem, začínal zase od začátku. Potřeboval ale stále kratší čas na to, aby si vzorec zase vybavil.

Řečový vývoj

V aktivitách rozvíjejících řečový vývoj byl Estefano motivován k vyslovování slabik tím, že mu matka ukazovala obrázky dopravních prostředků a zvířat a vydávala přitom zvuky, které normálně vydávají. Poté ho motivovala k tomu, aby po ní zvuky opakoval („*A ted' ty! Jak dělá auto?*“), přičemž jakékoli zvuky, které Estefano vydával, po něm sama opakovala. Později ho místo nápodoby citoslovcí motivovala k opakování podstatných jmen („*Co je to? Je to auto?*“) a také k tomu, aby na požádání ukazoval předměty v knížce („*Kde je auto?*“).

Sociální vývoj

Pro rozvoj sociálního vývoje byla prováděna aktivita, během níž si matky své děti vyměnily a měly za úkol zabavit dítě, které jim bylo přiděleno. Estefano začal napoprvé okamžitě

plakat a šel zpátky ke své matce. V té době Estefano zůstával výhradně s matkou, maximálně si přinesl hračku z krabice, aby si s ní hráli společně. Později se začal pohybovat samostatně po místnosti, čímž se i dobrovolně vzdaloval od matky. Poté byl také schopen na několik minut nebrečet a zůstat u jiné matky. Jeho matka však musela být stále na blízku.

Během aktivity, kdy bylo před Estefana a matku postaveno zrcadlo a matka měla předvádět výrazem emoce a následně je tvarovat na obličeji dítěte, docházelo k intenzivnímu přesunu pozornosti mezi Estefanem, matkou a zrcadlem a oba tuto aktivitu s radostí vykonávali.

Marcelo

Hrubá motorika

Na začátku kurzů byl Marcelo aktivitami veden ke vzpírání se na jedné ruce, kdy před něj matka umísťovala různé předměty, po kterých Marcelo sahal. Během provádění této aktivity se projevovalo jeho dobré vyladění s matkou, reagoval pokaždé, když mu matka hračky ukazovala a motivovala ho k uchopení svým hlasem. Matka sama od sebe aktivitu prováděla v přiměřené míře, kdy mu nechala hračku dostatečně dlouho dobu, aby ji prozkoumal a zároveň odhadla, kdy už ho začíná nudit a může ho znovu motivovat k úchopu.

Jemná motorika

Během rozvíjení jemné motoriky byl Marcelo motivován k používání obou rukou současně. Do každé ruky mu matka položila paličku a ukázala mu, jak s nimi o sebe může tlouct. Nejprve mu ruce naváděla, postupně Marcelo tloukl paličkami o sebe sám. Později byl k paličkám přidán i bubínek, do kterého zase nejprve tloukli společně a pak Marcelo sám. Při provádění této aktivity se skupina rozdělila na 2 podskupiny, které se navzájem střídaly v bubnování a také v různých rytmech. Tato aktivita vzbuzovala ve všech dětech včetně Marcela radostné emoce, takže postupně rostla i hlasitost jejich projevu.

Další aktivitou bylo kutálení a zvedání míče. Marcelo poslaný míč nejprve zkoumal (snažil se ho strčit do pusy) a nechtěl ho posílat dál. Při aktivitě spolupracoval s matkou a Marcelem lektor, který si sedl za Marcela a naváděl ho tak, aby míč kutálel směrem k matce. Matka ho také povzbuzovala k tomu, aby jí míč posílal. Velkou radost Marcelovi působila aktivita motivující ke klíšťkovému úchopu, v níž měl trhat listy papíru. Matka před ním nejprve roztrhla papír, na což Marcelo reagoval smíchem. Poté ho naváděla k tomu, aby papír trhal sám, což se mu nedařilo, ale nijak se nevztekal. Matka trpělivě dávala papír do jeho rukou a trhali ho společně. Marcelo se dál smál, což posilovalo matčino odhodlání.

Kognitivní vývoj

Marcelovi byl při provádění aktivity na hlavu položen kus látky, který mu zakrýval obličej a matka jej motivovala k tomu, aby jej stáhl, přičemž se ptala „*Kde je Marcelo?*“. Marcelo látku na obličeji zpočátku nechával poměrně dlouho, poté ji strhl a překvapeně se rozhlížel. Postupně se zkracovala doba, po kterou nechával látku na obličeji a častěji reagoval při odkrytí úsměvem. Později sundával s nadšením látku také z matčiny tváře. Během další aktivity odkrýval látku, aby se dostal k hračce pod ní schované, když mu to matka předem ukázala. Matka ho poté naváděla, aby svou rukou látku odkrýval a po čase začal Marcelo hledat hračku pod látkou sám. Podobně tomu bylo s přitahováním hračky za šňůrku – nejprve se vyskytovala nápodoba matčiny ukázky, následně si hračku přitahoval sám, přičemž nezáleželo na matčině ukázce, ale na tom, chtěl-li se jí zmocnit, a postupně tak začal aktivně experimentovat se svým okolím.

Řečový vývoj

Během aktivity na rozvoj řečového vývoje si Marcelo s matkou společně prohlíželi obrázky v knížce a matka mu k tomu popisovala, o jaké zvíře či dopravní prostředek se jedná a jaký vydává zvuk („*Tohle je pejsek a pejsek dělá haf haf.*“). Následně Marcela měla motivovat k tomu, aby po ní zvuk opakoval, přičemž měla náležitě reagovat na jakýkoli zvuk, který Marcelo vydal. Při provádění této aktivity bylo na matce patrné nepohodlí, když došlo na vydávání zvuků, které říkala milým, ale „dospělým“ tónem, a její intonace nebyla zřetelná. Během aktivity několikrát tvrdila, že se u toho cítí hloupě. Marcelo si se zájmem prohlížel obrázky, s matkou navazoval oční kontakt, ale zvuky po ní neopakoval. Na lekci bylo matce vysvětleno, že při interakci s dítětem by řeč měla být pomalá, melodická, se zřetelnou intonací a hlasem ve vyšší poloze. Byla také vedena k tomu, aby na Marcela mluvila jednoduchými a jasně strukturovanými větami. Ty měla často opakovat a doprovázet gesty, které pomáhají udržet pozornost dítěte. Podstatné bylo i to, aby se snažila napodobovat zvuky, které Marcelo vydával, a reagovat na ně, jako by se snažila odpovídat. Tím ho motivovala ke žvatlání a aktivní produkci slov.

Sociální vývoj

Při aktivitě, kdy si matky mezi sebou děti vyměnily a snažily se je zabavit tak, aby nezačaly brečet, se Marcelo nejprve ohlížel za matkou, která stála v jeho blízkosti. Celou dobu se jevil klidný a s cizí matkou vydržel bez problémů. Poté, co se vrátil zpátky ke své matce, nechal se s vyjadřovanou radostí zabavit i jí.

V aktivitě, kdy bylo před Marcela i matku postaveno zrcadlo a matka měla předvádět jednotlivé emoce a následně je tvarovat na obličeji Marcela, se opět projevila její stydlivost. Jednotlivé emoce předváděla krátce a s nevýraznou mimikou. Byla motivována k tomu, aby u výrazu setrvala déle a aby jednotlivé emoce od sebe výrazněji odlišovala. Marcelo následně s mnohem větším zájmem sledoval proměny matčina obličeje a začínal je také sám od sebe napodobovat.

6.2.2 Caminadores

Fabi

Hrubá motorika

Při aktivitě na rozvoj hrubé motoriky byly po místnosti rozmístěny různé předměty tvořící překážky, které měly děti zdolávat. Chodily po jednom v doprovodu rodiče, který asistoval, když bylo potřeba. Fabi zvládala samostatnou chůzi bez opory a poradila si s nerovností terénu, když překročila tyč zasunutou do kuželů s dírkami a to tak, že byla jen mírně nad zemí. Vyšla nahoru do schodů s přísouváním nohy na každém schodě. Občas se jí povedlo nohy vystřídat, když se snažila co nejrychleji vylézt na schody u malé klouzačky, která byla součástí bludiště. Když lezla nahoru po pěnových schodech, lezla s větší rozvahou a nohy vždy přísouvala. Při této aktivitě vyžadovala, aby babička byla poblíž a před jednotlivými překážkami čekala na její povzbuzení a někdy se také dožadovala pomoci. S postupem času, překonávala překážky samostatně a bylo patrné, že jí aktivita přinášela stále větší radost.

Jemná motorika

Při aktivitách zaměřených na jemnou motoriku Fabi odmítala s babičkou spolupracovat, jevila se jako velmi netrpělivá a projevovala se negativisticky. Když jí babička předváděla různé druhy čar a motivovala Fabi k tomu, aby sama kreslila, Fabi papír i s pastelkami odstrkovala a místo toho se dožadovala mobilu. Ten jí babička nakonec půjčila a tím aktivita pro Fabi skončila. Při dalším provádění této aktivity byla babička vyzvána k tomu, aby vzala Fabiinu ruku do své a kreslily různé čáry společně. Fabi nechtěla ruku dávat a babička jí v podstatě hned vrátila požadovaný mobil.

Další aktivitou bylo společné stříhání brček na malé kousky, které poté měla Fabi navléknout na provázek a vytvořit z nich náhrdelník. První náhrdelník v podstatě udělala celý babička, protože Fabi naštvane odmítala cokoli dělat. Poté, co dostala na krk náhrdelník vyrobený babičkou, spolupracovala při tvorbě druhého o něco lépe. Nechala si vést svoji ruku ke

stříhání a k navlékání. Její koordinace oko-ruka byla na nízké úrovni, pohyby byly neobratné a spíše náhodné. Fabi u aktivity vydržela vždy jen chvíli, pak se začala vztekat a aktivity odmítala provádět. Nechala se ale namotivovat k tomu, aby ji zkusila opět znova.

Později se mnohem lepší spolupráce projevila při aktivitě, kdy měla Fabi společně s babičkou vybarvit a vystříhnout jednotlivé části panenky. Nejprve byla Fabi vedena k tomu, aby vybarvovala různými barvami, poté jednotlivé části panenky vystříhala s babiččíným vedením. Její pohyby během těchto aktivit již působily cíleně a koordinovaně.

Kognitivní vývoj

Během aktivity zaměřené na kognitivní vývoj babička nejprve pojmenovala jednotlivé části na Fabině obličeji a těle („*Podívej, tady to je tvůj nos!*“) a poté ji motivovala, aby sama ukazovala na vyzvání jednotlivé části svého těla („*Kde máš nos?*“). Později babička chtěla, aby jednotlivé části těla ukazovala na ní („*Kde má babi nos?*“). Nakonec byla při této aktivitě využita i panenka, kterou si děti vyrobily na předchozí hodině. Nejprve měly za úkol panenku složit. Poté babička pojmenovala částí panenčina obličeje a těla a následně se na ně vnučky ptala a motivovala jí k tomu, aby je na panence ukazovala („*Kde má panenka nos?*“). Nejprve se Fabi naučila rozpoznávat části svého obličeje a těla. Při ukazování částí na panence zpočátku hodně chybovala a spíše ukazovala metodou pokus-omyl, později jednotlivé části ukazovala s jistotou.

Řečový vývoj

Aktivita na řečový vývoj šla souběžně s aktivitou na rozvoj kognice. Spolu s tím, jak Fabi rozpoznávala jednotlivé části těla na sobě, na babičce a na panence, byla babičkou motivována k tomu, aby po ní opakovala tyto názvy. Snažila se přitom používat krátké jednoduché věty, ke kterým postupně motivovala také Fabi. Také během prohlížení knížky byla Fabi vyzývána k tomu, aby ukazovala různá zvířata a také, aby říkala nebo alespoň opakovala jejich názvy.

Sociální vývoj

Fabi zpočátku nechtěla odevzdávat hračky do krabice při závěrečném úklidu a nejednou ji babička sebranou hračku nahradila mobilním telefonem. Postupně Fabi lépe zvládala tuto aktivitu a na konci kurzů i pomáhala se sbíráním ostatních povalujících se hraček a těšila se z následné pochvaly od lektorů a od babičky. Během různých aktivit byly děti motivovány k vzájemné interakci, když si např. mezi sebou vyměňovaly pastelky nebo barevný papír.

Přitom byly vedeny k tomu, aby říkali „*prosím*“ a „*děkuji*“ a také aby vydržely, než na ně přišla řada. Stejně tak si chodily pro materiály k lektorům kurzu. Fabi zpočátku nechtěla chodit za ostatními dětmi, zato velmi ráda chodila k lektorům. Často nosila ještě nedodělané výtvary a čekala, až ji pochválí. V průběhu programu se Fabi stále více přibližovala ostatním dětem v jejím okolí a spontánně s nimi interagovala i mimo řízené aktivity.

Mia

Hrubá motorika

Při aktivitě na hrubou motoriku byla po prostoru rozmístěna různá stanoviště. Na jednom z nich měly děti, motivovány svými rodiči, kopnout do míče. Mia do míče kopat nechtěla a stále se shýbala a chtěla míč kutálet. Matka jí aktivitu několikrát ukázala, potom byla lektorem kurzu navedena, aby se postavila před Miu a míč jí přihrála kopnutím. Mia nejprve míč posílala zpátky matce kutálením, později ji ale začala napodobovat a do míče sama kopat. Na dalším stanovišti měla Mia udělat 5 dřepů a sesbírat tak postupně 5 plastelínových kuliček. Ty vždy pečlivě uchopila, než se s nimi zvedla (na rozdíl od jiných zbrklejších dětí, kterým kulička během zvedání padala). Stejně tak pečlivě ji házela do připravené nádoby.

Do aktivit na hrubou motoriku patřil také nácvik tanečků na vystoupení. Na úvod měly děti s jejich rodiči předvést úvodní pozdravení, kdy společně říkali básničku. Mia při nácviku poprvé nespolupracovala pouze s matkou, ale napodobovala lektora kurzu, přičemž byla patrná její radost z pozornosti a pochvaly, které se jí dostávalo. Poté následovaly cviky, při nichž byly děti motivované ke skokům - např. skákaly do plastové obruče. Při dalším ze cviků stály děti zády před matkami a držely se za ruce. Nakláněly se ze strany na stranu s tím, že musely stát vždy jen na jedné noze, na jejíž stranu se nakláněly. Poté se na sebe v náklonu podívaly, a nakonec děti udělaly otočku.

Jemná motorika

Při aktivitě na jemnou motoriku měla Mia za úkol společně s matkou lepit barevnou hmotu podobnou plastelíně na papír, a tím postupně vybarvovat obrázek načrtnutý na papíře. Nejprve hmotu s matkou natrhala na malé kousky, které potom zvedala a pečlivě umisťovala na papír. Pak hmotu rozmazávala tak, aby pokrývala plochu vyznačeného obrázku. Lektoři postupně rozdávali různé druhy barev hmoty, což mnohým dětem rozptylovalo pozornost a odmítaly pak rozdělanou práci s původní barvou dokončit. Mia také nechtěla dodělávat připravenou modrou hmotu a chtěla rovnou přejít na nově rozdávanou růžovou, přičemž se

začínala vztekat. Matka měla situaci pod kontrolou a Mie bleskově vysvětlila, že nejdřív dodělá práci s modrou barvou („*podívej, už ti chybí jen pár kuliček*“) a poté si bude moci hrát s růžovou. Dovolila jí si růžovou hmotu od lektora převzít s tím, že ji prozatím schová u sebe.

V další aktivitě na jemnou motoriku byla Mia vedena k otevírání a zavírání láhve. Nejprve s matčíným vedením, kdy matka vzala její ruku do své a společně láhev otevíraly a zavíraly, postupně ale Mia vykonávala tuto činnost samostatně. Dalším z úkolů bylo, aby do láhve naházela předem připravené kuličky z barevných papírů. Mia vhazovala opatrně a pečlivě kuličky do hrdla láhve a jen málokdy jí nějaká spadla. Kuličky brala po jedné, jen výjimečně se snažila do láhve vhodit více kuliček najednou. Ke kuličkám poté vhodila několik malých kamenů, aby láhev po zavření vydávala zvuk, a mohla být použita jako hudební nástroj pro představení.

Kognitivní vývoj

Během aktivity na kognitivní vývoj byl zpočátku rozvíjen i vývoj jemné motoriky, kdy měla Mia za úkol vystříhat s matkou tvary kruhu, čtverce a trojúhelníku a následně je lepit v dlouhý řetěz. Matka byla vedena k tomu, aby Mie popisovala jednotlivé tvary a motivovala ji k tomu, aby je na vyzvání podávala, když řetěz lepily. Poté Mia na vyzvání ukazovala tvary na hotovém řetězu.

Rozvoj kognitivního vývoje byl podporován také během tanečků připravených pro vystoupení. Děti přitom seděly matkám na klíně a měly společně ukazovat jednotlivé prsty na pokyn lektora. Také ukazovaly postupně jednotlivé části svého těla. Mie tyto aktivity nečinily obtíže a ochotně s matkou spolupracovala. Poté byly děti vedeny k tomu, aby se na požádání stavěly do různých pozic nesoucí význam- např. „*Ukažte mi domeček!*“ (Děti a rodiče udělali nad hlavou stříšku z rukou) nebo „*Ukažte mi brýle!*“ (Děti s rodiči udělali pomocí prstů na obličeji brýle a otáčeli se na sebe). Buď tyto výzvy plnily děti samy, nebo jejich pohyb naváděli rodiče. Mia se nejprve nechávala navádět matkou, postupně však získávala u jednotlivých cviků stále větší jistotu a na představení je prováděla v podstatě samostatně.

Řečový vývoj

Aktivita na řečový vývoj opět souvisí s aktivitou na kognitivní vývoj, jelikož kromě ukazování jednotlivých tvarů, byla Mia vedena i k tomu, aby vyslovovala jejich názvy.

Matka byla vedena k tomu, aby nejprve pomocí jednoduchých vět popsala Mie obrazec („*Dívej, tohle je trojúhelník.*““) a poté ji motivovala k tomu, aby sama název vyslovila („*Co to je?*““). Když Mia zpočátku nic neříkala, ptala se jí matka („*Je to trojúhelník?*““) a když Mia přikývla, motivovala ji matka k vyjádření („*Tak řekni: To je trojúhelník.*““). Při prohlížení rodinných fotografií měla Mia ukazovat na jednotlivé členy rodiny, což jí nečinilo obtíže. Poté byla vedena k tomu, aby jednotlivé členy na fotografii pojmenovala, čímž ji motivovala k expresi slov, kterou měla rozvinutou méně, než porozumění. Postupně se slovní exprese rozrůstala o podstatná jména i o slovesa.

Sociální vývoj

Během aktivity zaměřené na sociální vývoj byla pozornost věnována označování a vysvětlování emocí. Nejprve se dětem pustila krátká pohádka, ve které se vyskytovaly základní emoce a s nimi souvisejícího chování. Příběh se postupně zastavoval a lektor se ptal dětí, jak se zrovna podle nich cítí postava z příběhu. Poté dětem popisoval a vysvětloval jednotlivé emoce, které se v příběhu vyskytovaly. Během toho matka Mie ujasňovala, co se právě odehrálo, přičemž často používala příběhy z jejího života („*on se ten šnek v díře bál, stejně jako ty se bojíš večer v pokojíčku*““).

K označování emocí byla Mia vedena, také když si s matkou prohlížela obrázkovou knížku, kde byly postavy zobrazeny v různém emočním rozpoložení. Matka se jí ptala na to, jak se postavy podle ní cítí („*Jak se cítí tady ta holčička?*““). Mia většinou neodpovídala, a tak jí matka dávala různé možnosti („*Je veselá?*““). Na to Mia buď souhlasně, nebo nesouhlasně pokývala hlavou. Postupně se učila základní emoce říkat sama.

6.2.3 Exploradores

Matias

Hrubá motorika

V aktivitě na hrubou motoriku měly děti k dispozici nafukovací pūlmíče, na kterých stály zády k matkám, jež je přidržovaly za ruce. Měly za úkol na pūlmíči nejdříve skákat a pak se otáčet, přičemž směr otáčení měly měnit podle pokynů lektora. Matky je podpíraly pouze minimálně a nechávaly je cvičit s co největší samostatností. Matias při provádění této aktivity vždy projevoval nadšení a do skoků dával velkou sílu. Skákal vysoko, často ale také padal. Přitom vůbec neposlouchal matku, která mu několikrát říkala, že má skákat klidněji. Ne výjimečně se stalo, že během pádu smetl i dítě skákající na pūlmíči vedle. Jeho matka

mu pak již zvýšeným hlasem domlouvala, že tohle se nedělá. S postupným tréninkem se jeho pohyby stávaly koordinovanější a padal méně.

Půlmíče byly také stavěny do kruhu tak, že tvořily překážky, které děti musely zdolávat, když chodily v kruhu vedení rodičem za ruku. Při vylézání na půlmíč musely překonat velký schod, poté byly vedeny k pravému skoku, aby překonaly vzdálenost mezi dvěma půlmíči. Variantou také bylo, že seskakovaly z každého půlmíče zvlášť. Během této aktivity Matias často nechtěl opouštět půlmíč, na který vylezl a chtěl zůstat zaskákat. Matka ho tedy musela při této aktivitě hodně usměrňovat.

Jemná motorika

Během aktivit na jemnou motoriku se Matias projevoval netrpělivě, u zadané práce dlouho nevydržel. Často odbíhal od matky, přičemž někdy poničil i výtvary ostatních dětí, jelikož se pracovalo na zemi. Jednou z takových aktivit bylo, když děti tvořily různé druhy ovoce z papíru. Nejdříve si měli rodiče s dětmi připravit kuličky z barevného papíru, podle toho, jaké ovoce jim bylo přiděleno. Následně namáčeli kuličky do lepidla a připevňovali je na papír, kde byl načrtnutý tvar ovoce. Matias se s nadšením věnoval první části aktivity, při které se trhal papír. Při mačkání kuliček už ztrácel pozornost a matka ho musela usměrňovat a během lepení už běhal po třídě a matka dokončovala obrázek sama. K tomu se snažila alespoň udržet Matiasa na místě, aby svým běháním neničil výtvary ostatním.

Naopak jeho vytrvalost se projevila při aktivitě, kdy měly dvě děti společně nést malý lehký míček na papíře. Měly za úkol umístit ho do připraveného košíku a po cestě jim nesměl spadnout. Matias velmi dobře spolupracoval s druhým chlapcem a i když jim míček několikrát vypadl, projevovala se u něj vytrvalost a odhodlání k tomu úkol dokončit.

Kognitivní vývoj

V rámci aktivity na kognitivní vývoj měly děti rozpoznávat různé druhy ovoce a jejich barvy. K tomu byly použity výtvary z předchozí hodiny. Nejprve byly představeny všechny druhy ovoce a také jejich barvy (viz řečový vývoj). Dále se děti měly třídit do skupinek podle barvy jejich ovoce. Poté se děti vrátily zpět k matkám, aby se znovu mohly seřadit. Ve třídě byl postupně stále větší rozruch, jak děti pobíhaly kolem. Při této aktivitě Matias často běhal jen tak, jako by běh byl hlavním cílem této aktivity a většinou ho musel někdo odchytit a zopakovat mu instrukci.

Řečový vývoj

Aktivita na řečový vývoj byla spojena s oblastí kognitivní. S tím, jak se děti učily rozeznávat jednotlivé druhy ovoce a jejich barvy, učily se i jejich názvy. Každé dítě mělo za úkol říct před třídou název a barvu svého ovoce a to pak všichni společně zopakovali. Projev před třídou ani hlasité opakování nečinily Matiasovi velké potíže, barvu a druh ovoce vyslovoval nahlas a zřetelně.

Další aktivitou bylo foukání brčkem do lehkého míčku, který měl dofouknout z jednoho konce místnosti na druhý. Matias do míčku napoprvé foukl hodně a ten mu odletěl nekontrolovatelně tam, kam nechtěl. Postupně se učil svůj dechový proud regulovat tak, aby ho míček poslouchal a dofoukl ho k matce, která ho povzbuzovala z druhého konce místnosti.

K rozvoji řeči sloužila také aktivita, při níž lektor četl nahlas krátký příběh, přičemž všechny děti měly před sebou tu samou obrázkovou knížku a rodiče jim pomáhaly sledovat příběh ukazováním na jednotlivé obrázky. Poté měly děti rodičům vyprávět, co si z příběhu zapamatovaly. Sám od sebe Matias (stejně tak jako ostatní děti) neřekl skoro nic, až když se ho matka doptávala, vzpomněl si na některé detaily z příběhu.

Sociální vývoj

V rámci aktivit zaměřených na sociální vývoj měly děti vydržet na krátkou dobu bez přítomnosti matky. Matky byly na tuto dobu poslány za dveře učebny a děti měly ve třídě provádět aktivity pouze s lektory. Matias od začátku protestoval a nechtěl matku pustit. Poté, co matka odešla, běžel Matias ihned ke dveřím a snažil se je otevřít. Lektoři se snažili Matiasa zaujmout prováděnou aktivitou, ale Matias se nechal rozptýlit jen na velmi krátkou dobu. Poté se opět snažil dostat ke dveřím a začal plakat. Nedlouho poté přišly matky a proběhlo velké přivítání se všemi dětmi. Matka mu poté vysvětlovala, že je normální, že bude občas bez ní, ale že se pro něj zase vždycky vrátí. Při opětovném provádění této aktivity jí před odchodem sliboval, že se bude snažit vykonávat aktivity s ostatními dětmi během toho, kdy ona tu nebude. I při dalším pokusu, ale Matias běhal ke dveřím a snažil se za matkou dostat. Po několika dalších trénincích byla vidět změna v jeho chování, již se soustředil více na prováděnou aktivitu a svůj výsledek pak s nadšením předváděl matce.

Jasmin

Hrubá motorika

Při aktivitě na rozvoj hrubé motoriky byla na zemi udělána čára z lepenky a Jasmin po ní měla přejít, aniž by přešlápla. Nejprve šla s matkou za ruku a hodně při tom přešlapovala, čehož si byla sama vědoma. Na druhý pokus se jí jít vůbec nechtělo a matka ji musela přemlouvat. S dalšími pokusy se její výkon zlepšoval a také již nevyžadovala matčinu asistenci (jednou ji i odstrčila, že půjde sama, tak jako jiné děti ze skupiny). Další aktivitou bylo cvičení s míčem. Nejprve měly děti za úkol vydržet chvíli stát s jednou nohou opřenou o míč a poté do míče měly kopnout na druhou stranu místnosti, kde stáli rodiče. Ti jim pak měli míč hodit nazpátek. Matka míč jemně a z malé vzdálenosti hodila Jasmin, ta ho většinou nechytla, ale její pohyby se jevily stále koordinovanější a byla stále blíže k tomu míč skutečně chytit. Jasmin pak měla míč hodit matce zpátky, do hodů dávala nejprve velmi malou sílu, po čase ji postupně zvětšovala s tím, jak narůstala její důvěra ve své vlastní schopnosti.

Během další aktivity měly děti s lektorem běhat po místnosti, přičemž lektor neustále měnil pokyny hry. Děti tak střídaly běh se skákáním na jedné nebo na obou nohách, měly na chvíli ztuhnout jako sochy, měly být co nejvyšší (vytahovat se na špičky) a co nejmenší (jít do dřepu), měly si sáhnout na špičky nohou, válet sudy po místnosti atd. Jasmin se při této aktivitě držela na kraji místnosti stranou od hlavního dění a zadané úkoly prováděla oproti ostatním dětem s menším zapálením.

Jemná motorika

Při aktivitě na jemnou motoriku měly děti za úkol naučit se ždímat houbu. K dispozici měly misku s vodou, v níž plavala houba, a misku bez vody, do které měly houbu ždímat. Jasmin zprvu nechtěla na houbu sahat a ruce nechávala ve vodě volně položené. Matka tedy vzala její ruku do své a vzaly houbu společně, poté ji i společně vyždímaly do druhé misky. Jasmin se aktivita velmi zalíbila a se smíchem jí prováděla sama dál. Někdy přitom dávala houbu matce a chtěla po ní, aby i ona jednou vyždímala.

V dalším úkolu měla Jasmin fixem obkreslit kruhovou a lomenou čáru. Nejprve to zkusila sama, ujela jí ale ruka a dožadovala se pomoci od matky. Společně čáry obkreslily, s tím, že na konci řádku už jí matka ruku přidržovala pouze minimálně. Další částí úkolu bylo vylepit kruhovou čáru knoflíky. Jasmin tuto aktivitu prováděla pomalu a velmi pečlivě - jeden knoflík po druhém opatrně namáčela do lepidla, přičemž si dávala pozor, aby si do něj nenamočila prsty, a jednotlivé knoflíky postupně řadila do kruhu. Pro splnění úkolu s lomenou čarou, musela Jasmin namočit ruku do barvy a jedním prstem vytáhnout její obrys. To se jí nechtělo, nakonec ji matka přesvědčila a Jasmin si nechala strčit jeden prst

do barvy, se kterým čáru obtáhla. Ostatní děti si na závěr práci podepsaly pomocí otisku své ruky, Jasmin ji podepsala otiskem jednoho prstu. Jakmile to bylo možné, chtěla barvu z prstu otřít.

Kognitivní vývoj

Při aktivitě na rozvoj kognitivního vývoje dostaly všechny děti mističku se smíchanými semínky různých barev, tvarů a velikostí a měly za úkol jednotlivé druhy semínek roztrdit. Jasmin soustředěně třídila semínka a matka jí k tomu vysvětlovala, jaký je mezi nimi rozdíl. Zpočátku se při třídění často ujišťovala pohledem na matku a čekala na její potvrzení. Když se Jasmin spletla, ptala se jí matka: „*Koukej, tohle malé žluté semínko, kam patří?*“. Poté ji motivovala k tomu, aby i ona opakovala jednotlivé charakteristiky semínek. Dalším krokem bylo, že ji požádala, aby smíchala semínka s nějakou stejnou charakteristikou: „*Ted' dej k sobě všechna hnědá semínka.*“

Řečový vývoj

Součástí aktivit zaměřujících se na řečový vývoj bylo společné opakování čísel. Lektor na prstech ukazoval čísla od jedné do pěti a rodiče svým dětem pomáhali nastavit jejich ruce stejný počet prstů. Poté společně vyslovovali čísla a motivovali děti k jejich opakování. Jasmin se do hromadného opakování nezapojovala a jen pozorovala ostatní děti kolem. Sama s matkou spolupracovala lépe – opakovala po ní postupně celou řadu čísel od jedné do pěti.

Aktivitou na řečový vývoj byl také popis obrázků. Na obrázcích byly znázorněny postavy vykonávající různé činnosti a úkolem dětí bylo obrázek co nejdetailněji popsat. Rodiče jim k tomu kladli navádějící otázky např. když Jasmin řekla, že je na obrázku holčička, zeptala se jí matka: „*A co ta holčička dělá?*“. Jasmin většinou určila správně, kdo je na obrázku a dál nemluvila. Matka se jí proto ptala alespoň tak, aby Jasmin mohla odpovídat ano nebo ne případně alespoň pokývat hlavou („*A ta holčička má pejska? Ne? Tak kočičku?*“).

Další aktivitou bylo vyfukování bublin, pomocí čehož se děti učily regulovat dechový proud. K aktivitě se Jasmin stejně tak jako ostatní děti nemusela vůbec přemlouvat. Do bublifuku foukala zpočátku zbrkle, takže jí bublina praskala ještě v kolečku. Později se naučila regulovat dechový proud a zvládla vyfouknout i velké bubliny.

Sociální vývoj

Během aktivity rozvíjející sociální oblast byly děti posazeny ke stolu, kde každý dostal svůj talířek a plastový příbor. Měly za úkol samy oloupat banán a položit ho na talíř. Poté ho

měly plastovým nožem nakrájet na tenká kolečka (již s možnou dopomocí rodičů) a následně tato kolečka napichovaly na vidličku a jedly. Jasmin při tomto úkolu vykonávala vše podle zadaných pokynů, nikam nespěchala a jedla tak, že jí jídlo nikde nepadalo ani se nijak nezašpinila.

Při aktivitě, kdy měly děti zůstat v místnosti sami a pracovat na úkolu bez rodičů, se Jasmin mnohem více zapojovala do všedního dění ve skupině. Sedla si doprostřed třídy a stále chodila za lektory ukazovat jim výsledky své práce. Neprojevovovala nelibost při odloučení s matkou a bez problémů se nechala zabavit vykonávanou aktivitou. Po jejím návratu jí s nadšením ukazovala, co sama vyrobila.

6.3 Výstupní úroveň dětí

Výstupní hodnocení byla prováděna v prosinci 2016 pomocí Brunet-Lezinovy škály.

6.3.1 Gateadores

Estefano

V době hodnocení bylo Estefanovi 15 a půl měsíce. Při výstupní evaluaci splnil Estefano 10 z 10 položek Brunet-Lezinovy škály pro dítě ve věku 15 měsíců. Samostatně chodil; vylezl na schod po čtyřech; stavěl věž ze dvou kostek; naházel kostky do hrnku; vhodil pastilku do lahve; čmáral; na požádání umístil kruhový útvar do kruhového otvoru; matka vypověděla, že používá 5 slov; potvrdila, že ukazuje prstem na věci, kterých se chce zmocnit a že pije samostatně z hrnku.

Marcelo

Při výstupním hodnocení bylo Marcelovi 14 a půl měsíce. Splnil 10 položek z 10 na škále pro dítě ve věku 12 měsíců. Chodil vedený za ruku; při držení dvou kostek uchopoval kostku třetí; vhodil kostku do hrnku; napodobil zvuk lžičky kroužící v hrnečku; po předvedení správně umístí kruhový tvar do destičky; po předvedení čmáral; ve stoji se skrčil pro hračku; matka vypověděla, že říká tři slova; na požádání podal předmět a bylo pozorováno opakování chování, které v něm vzbuzovalo smích.

6.3.2 Caminadores

Fabi

V prosinci 2016 byly Fabi 2 roky a 2 měsíce. Při výstupní evaluaci splnila Fabi všech 10 požadovaných položek pro dítě ve věku 24 měsíců. Zvládla na požádání kopnout do míče; chůzi do schodů; postavila věž z minimálně 6 kostek; přeložila papír na dvě části; napodobila čáru bez ohledu na směr; umístila tři geometrické tvary do příslušných otvorů (kruh, čtverec, trojúhelník); ukázala na 4 požadované obrázky; říkala jednoduché věty; užívala své jméno a pomáhala s úklidem hraček.

Mia

Mie byly při výstupním vyšetření 2 roky a 2 měsíce. Splnila 10 z 10 položek Brunet-Lezinovy škály pro dítě ve věku 24 měsíců. Zvládla na požádání kopnout do míče; napodobila čáru bez ohledu na její směr; do příslušných otvorů umístila tři geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník); postavila věž z 6 kostek; přeložila papír na dvě části; zvládla

samostatně vyjít do schodů; ukázala na 4 požadované obrázky; dokázala užívat své jméno; používala jednoduché věty a pomáhala s úklidem hraček.

6.3.3 Exploradores

Matias

Při výstupním hodnocení byly Matiasovi 3 roky a splnil Matias všech deset položek na škále. Jednalo se však o položky pro dítě ve věku 30 měsíců, což je horní hranice této škály. Zvládl stát chvíli na jedné noze; postavil věž z 8 kostek; postavil most z 3 kostek; napodobil horizontální a vertikální čáru; do příslušných otvorů umístil tři geometrické tvary poté, co deska byla natočena nesprávným směrem; řekl názvy pěti obrázků; zvládl přemístit sklenici vody, aniž by ji vylil; používal zájmena; pomáhal s oblékáním a nandal si boty; nepočurával se v noci.

Jasmin

Na konci programu byly Jasmin 3 roky a 10 měsíců a splnila všech 10 položek na škále. Jednalo se však o položky pro dítě ve věku 30 měsíců, což je horní hranice této škály. Zvládla stát chvíli na jedné noze; postavila věž z 8 kostek; postavila most z 3 kostek; napodobila horizontální a vertikální čáru; do příslušných otvorů umístila tři geometrické tvary poté, co deska byla natočena nesprávným směrem; řekla názvy pěti obrázků; zvládla přemístit sklenici vody, bez toho aniž by ji vylila; používala zájmena; matka vypověděla, že pomáhá s oblékáním a nandá si boty a nepočurává se v noci.

6.4 Doprovázející osoby

Estefano

Estefano po celou dobu docházel se svou matkou, která během lekcí dobře spolupracovala, projevovala zájem o výchovu a také často kladla dotazy. Velmi dobře vycházela s ostatními matkami, s nimiž se také scházela mimo lekce, když společně chodily s dětmi ven. Ve vztahu k Estefanovi byla výrazná její zvýšená péče. Zároveň ale nebyla vytrvalá a nedokázala ho správně motivovat k vykonání aktivity – provedla ji s ním jednou, a když Estefano nereagoval dobře, nechala ho být. Nerada ho pouštěla z rukou a typické bylo, že ho objímala způsobem, že nebyl skoro vidět a houpala s ním, aby ho utěšila. Tím jeho chování ještě upevňovala. Když Estefano dělal nejisté kroky s přidržováním se nábytku, „zachraňovala“ ho i v situacích, kdy mu žádné nebezpečí nehrozilo. V tomto ohledu bylo významné chování ostatních matek, které se nacházely ve stejné situaci, ale reagovaly o poznání klidněji. Matka Estefanovi postupně začala dávat větší volnost a prostor k nácviku svých dovedností. Také byla vytrvalejší a důslednější, takže Estefano pod jejím vedením dováděl do konce i aktivity, které zpočátku zcela odmítal provádět. Tím byla matka podporována v tomto vedení setrvat. Na konci o programu vypověděla: *„Ostatní v programu mi pořád říkali, že se nemusím o Estefana tolik bát. Když byl ale tolik nemocný, myslela jsem jen na to, že se o něj musím postarat, a asi jsem to s tím přeháněla. Díky programu mi došlo, že Estefanovi musím dopřát více samostatnosti a sobě zase více klidu.“* Dále popisuje, že k tomuto závěru jí pomohly také dobré vztahy ve skupině: *„Kdyby mi to samé říkal někdo jiný, asi bych ho neposlechla. Tady jsou ale lektori a také ostatní matky, které mají přece úplně stejnou starost o své dítě, jako mám já. Navíc se mnohé z nich staly mými kamarádkami a vím, že jim můžu věřit.“*

Marcelo

Marcelo po celou dobu docházel na kurzy se svou matkou, která často fungovala jako prostředník mezi lektory a ostatními rodiči, když pomáhala s organizací narozenin a dalších akcí. Mezi ostatními matkami byla oblíbená a patřila k nejvýraznějším členkám skupiny, která často plánovala jejich setkávání mimo lekce. Matka o své účasti hovoří se smíchem: *„Díky Estimulación temprana můžu vypadnout z domu, to proto chodím pokaždé. Ne, ale vážně – chodím ráda, mám tam kamarádky jak já, tak mé děti. Během lekcí se cítím příjemně a vždycky si tam odpočinu.“* Matka Marcela byla velmi aktivní a energická (stejně tak i Marcelova sestra Camila), zatímco Marcelo byl klidný a ke svému okolí často pasivní. V tomto ohledu u ní byly občas patrné známky netrpělivosti a potřebovala podpořit v tom,

aby v aktivitě setrvala i přes jeho počáteční nečinnost. Tím mu dávala potřebný čas a povzbuzení k tomu, aby se aktivně zapojil do svého okolí.

U Marcelovy matky byla významná možnost pozorování ostatních matek, když viděla, jak bez problémů provádějí aktivity, u kterých si ona sama připadala hloupě (např. napodobování zvuků zvířat s výraznou intonací a mimikou). Podobně tomu bylo i s veřejnými vystoupeními, z nichž se zpočátku vymlouvala. Jak sama popisovala: „*Nechtěla jsem, aby mě bylo vidět.*“ Následně ji ale mrzelo, že přicházela o společné zážitky se skupinou, a tak se snažila překonávat: *Nakonec to nebylo vůbec hrozné. Potěšilo mě, že se přišel podívat i manžel a mohl tak konečně vidět, co na lekcích děláme.*“

Fabi

Fabiina babička byla jednou ze dvou babiček docházející do této skupiny. Na lekce chodila včas a vždy byla pečlivě upravená a naličená. Byla často ve středu dění, a to i přesto, že se příliš nezapojovala do rozhovorů s ostatními matkami. Jakmile se něco řešilo, bylo její slovo ve skupině významné. Skoro vždy se podílela na organizování událostí probíhajících mimo běžné lekce. Na rozdíl od mnohých matek neměla problém s veřejným vystupováním, naopak jak sama tvrdila, to pro ni byl „dobrý adrenalin“.

Vypověděla, že se na lekcích cítila vždy dobře: „*Neměla jsem tam žádné blízké kamarádky jako jiné matky, ale vždy jsem se skupinou cítila přijímaná, docela bych řekla, že jsem i oblíbená. O to mi ale nešlo. Hlavně jsem se snažila si co nejvíce z programu odnést, protože cítím zodpovědnost za Fabiinu výchovu. Velmi mi pomohlo vidět, jak ostatní matky pracují se svými dětmi. To mi spolu s komentáři lektorů dalo impuls k tomu, zkusit to s Fabi jinak. Být přísnější a nedovolit jí všechno.*“ popisuje babička.

Babička byla ve vztahu k Fabi vedena obecně k větší vytrvalosti (konkrétně při odpírání mobilního telefonu). Přitom uznala, že nejen jí samotné dělá obtíže vnučce něco odepřít, ale že i její rodiče jí jen výjimečně do něčeho nutí a spíše ji nechávají dělat si, co chce. Babička ale postupně zkoušela Fabi nastavovat hranice a dbala na jejich dodržování, a to nejen na lekcích, ale tvrdila, že i během odpoledního hlídání. Fabi s postupem času její pravidla stále více respektovala: „*Byla jsem překvapená, že mě Fabi vážně poslouchá a vidím, že i jí samotné prospívá, když má nějaká pravidla*“ popisuje situaci.

Mia

Matka Mii patřila ke starším rodičům ve skupině. Zpočátku působila nenápadně, vždy si sedala na stejné místo a v klidu vykonávala s Miou zadané úkoly. Při domlouvání s lektory byla vždy ochotná a vstřícná. Ve vztahu k Mie byla od začátku velmi vytrvalá a uměla nastavit hranice tak, že je pak Mia sama dodržovala. Typické bylo, že se při tom s dcerou na věcech domlouvala a snažila se jí k dodržování pravidel motivovat, spíše, než aby jí něco prikazovala. Takový přístup byl pro jiné matky inspirací, když se například děti začaly něčeho dožadovat, zkoušely jim nastalou situaci, stejně jako matka Mii, vysvětlit a domluvit se s nimi („*Ted' musíme trénovat na vystoupení, už to bude jenom chvilka a pak si budeme zase hrát*“) namísto toho, aby jim vycházely vstříc nebo aby je nechaly se vyvztekat. Matka Mii si ve skupině získávala postupem času stále větší respekt a u ostatních matek byla velmi oblíbená (i když zpočátku se s nimi příliš nebavila). Sama se o programu vyjadřuje následovně: „*Víte, já pracuji jako vychovatelka ve škole, sama k tomu mám dvě již skoro dospělé děti, takže vím, jak je třeba děti motivovat a jak je přimět k tomu, aby dělaly, co se po nich chce. Na lekcích se cítím velmi dobře, jsem uvolněná a vždycky úplně zapomenu, co se děje venku. Těší mě, když můžu své letité zkušenosti předávat dál, a tím pomáhat ostatním rodičům. S Miou sem chodím, protože chci, aby měla všechny možnosti k tomu se rozvíjet. Dělají se tu aktivity, které by mě samotnou nenapadlo s ní provádět. Nemluvě o tom, že může být obklopena dalšími dětmi – má tu své první kamarádky a učí se vycházet s ostatními.*“

Matias

Matka Matias byla velmi slušná a vstřícná vůči lektorům i ostatním matkám. Na setkání chodila včas a připravená - např. když se mělo na lekce přinést něco z domova, vždy to měla. Často dávala najevo vděčnost za to, že na kurzy může docházet. Ve vztahu k Matiasovi byla netrpělivá, neuměla mu dát jasná pravidla, která by Matias byl schopen pochopit, a ona pak mohla trvat na jejich dodržování. Stačilo, aby trochu zazlobil, a hned na něj zvyšovala hlas. Když neposlechl, dávala mu pohlavky: „*Dělala jsem to nerada, ale někdy jsem už vůbec nevěděla, co jiného s ním mám dělat. Na moje zákazy nereagoval a já ho přece musela nějak zpacifikovat, když jsem viděla, že dělá něco, co by neměl.*“ Její chování k Matiasovi se s časem začalo měnit, zklidnila svůj hlas a snažila se mu věci vysvětlovat. Stávala se také trpělivější, když viděla, že i ostatním dětem se musí věci mnohokrát opakovat, než je pochopí. Při prováděných aktivitách syna častěji chválila a motivovala ho k jejich dokončení. U Matiasa zase začala být patrná snaha se matce zavděčit, začal jí poslouchat a snažil se dodržet to, na čem se spolu dohodli. „*Vidím, jak moc nám Estimulación temprana*

oběma pomohla. Já se naučila, že pouze fyzické tresty nikam nevedou. Všímal jsem si, že ve skupině jsem to často byla já, kdo nejvíce křičel a rozčiloval se. Na tom jsem hodně zapracovala a snažím se teď Matiasa více chválit a podporovat ho v tom dobrém co udělá. I když Matias asi nikdy nebude žádné vzorné dítě, naučil se tu respektovat ostatní děti a taky autority.“ Svou účast na kurzech hodnotí: „Jsem vděčná, že jsme měli možnost do programu docházet. Na lekcích jsem si vždy ráda popovídala s ostatními matkami nejen o výchově, ale i o vaření nebo o tom, kde se dá, co koupit. I když je naše skupina již u konce, myslím, že s některými se budeme vídat nadále.“

Jasmin

Jasmin na lekce doprovázela její matka, která byla ve skupině spíše nenápadná. S ostatními matkami vycházela bez problémů a stejně tak s lektory, ke kterým chodila i pro rady týkající se výchovy její starší dcery. Mnohdy se snažila Jasmin ulehčit aktivitu tím, že nějaké úkony prováděla za ní. Pod vlivem kurzů však začala být ve svém vedení důslednější a přestala dokončovat věci za ní. „Jasmin jsem vždycky brala jako tu mladší a tím pádem i méně schopnou, co za ni musím všechno dělat. Díky programu vidím, že jí nejvíce prospívá, když ji motivuji k tomu být samostatná. Byla jsem opravdu překvapená, jak Jasmin dobře pracovala, když jsme s ostatními matkami odešly za dveře. Čekala jsem, že ona bude první, kdo bude bouchat na dveře, ale ona zatím pěkně pracovala a všimla jsem si, jak důležité se pak cítila.“ Když Jasmin odmítala aktivitu provádět a nechtěla komunikovat, matka si vždy zachovávala pozitivní způsob vedení. Věci se jí snažila vysvětlovat, aniž by musela zvyšovat hlas. Tento přístup postupně přebírala i matka Matiasa, která s matkou Jasmin často sedávala. Matka Jasmin vypověděla, že svou účast na kurzech prožívala pozitivně: „Je tu skvělá atmosféra, našla jsem si tu plno nových známých. Jsem ráda, když třeba i mimo lekce někde vyrazíme.“

7. Analýza dat a diskuse

Ve své práci jsem se věnovala preventivnímu programu Estimulaci3n temprana, který je určen pro d3ti od 0 do 3 let. Byly uvedeny vstupn3 a v3stupn3 data u 6esti vybran3ch d3t3 spolu s intervencemi, kter3 prob3hly b3hem jednoho cyklu tohoto programu. V t3to 3asti bude podrobn3ji rozebr3n vliv intervenc3 na 33astn3ky programu.

7.1 V3voj d3t3 v programu

Program je koncipovan3 jako intervence zam3řuj3c3 se na oblast hrub3 motoriky, jemn3 motoriky, kognitivn3ho, ře3ov3ho a soci3ln3ho v3voje . P3sob3 na d3ti skrze aktivity, kter3 zohledn3j3 jejich v3vojovou 3roveň a podporuj3 jejich p3rozen3 v3voj. 3koly, se kter3mi se d3ti v programu setk3vaj3, by se daly charakterizovat jako **v3vojov3 v3zvy**, jež maj3 d3ti stimulovat k rozvoji v dan3ch oblastech. Smyslem intervence je zajistit, aby se d3ti setkaly s r3znorod3mi v3zvami odpov3daj3c3mi jejich v3ku, s nimiž by se za norm3ln3ch okolnost3 nemuseli v jejich b3žn3m dom3c3m prost3ed3 setkat.

Pod3v3me-li se na konkr3tn3 p3pady, vid3me, že program nenab3zel aktivity pouze v oblastech, kde jeho 33astn3ci nedosahovali normy, ale obsahoval i v3vojov3 v3zvy pro rozvoj oblast3 dalš3ch. N3kter3 v3zvy byly pro dan3 d3t3 snadn3 a s jejich pln3n3m nem3lo obt3že (*Mia vhazovala opatrn3 a p3esn3 kuličky do hrdla lahve a jen m3lokdy ji n3jak3 spadla.*). Jin3 byly naopak n3ro3n3jš3 a trvalo d3le, než je d3t3 zvl3dlo (*„Nejv3ce protestoval, kd3ž m3l vyl3zt na p3novou vlnu, kter3 slouží k tr3nov3n3 lezen3 v n3ro3n3jš3m ter3nu. Jakmile byl na vlnu položen, rozbre3el se a matka ho z n3 sundala. Matka byla vedena k tomu, aby se snažila zaujmout jeho pozornost hračkou, kterou položíla na konec dr3hy. Estefano pak s 3sil3m vlnu p3lezl, čímž se dostal ke cht3n3 hra3ce“*). Podstatn3 však bylo, že se d3t3 konfrontovalo se všemi t3mito v3vojov3mi v3zvami odpov3daj3c3m jeho v3ku.

V oblasti **hrub3 motoriky** byly d3ti motivov3ny k samostatn3mu pohybu (nejprve lezen3, pot3 3h3ze), k procvi3ov3n3 rovnov3hy a k p3ekon3v3n3 p3ek3žek v ter3nu. Tak3 byly motivov3ny ke skoku (nejd33ve na m3st3, pot3 p3ekon3v3n3 vzd3lenost3), h3zen3, kop3n3 do m33e, 3h3zi do schod3 (nejprve mal3 schod, pozd3ji velk3) atd. Z uveden3ch p33pad3 vypl3v3, že v oblasti hrub3 motoriky bylo 5 d3t3 p33 vstupn3m ohdnocen3 dle Brunet-Lezinovy šk3ly pod normou. Na konci programu všech 6 d3t3 dosahovalo normy. V oblasti **jemn3 motoriky** vedou aktivity k postupn3mu zdokonalov3n3 jemn3ch pohyb3 rukou, uchopov3n3, poušt3n3 a manipulace s drobn3mi p3edm3ty. D3ti se zlepšov3ly v kreslen3 a napodobov3n3 vzor3, v navl3k3n3, st3h3n3 a dalš3ch aktivit3ch, p3i3emž experimentovaly

s různými materiály. Z výzkumu vyplývá, že při vstupním vyšetření bylo 5 z 6 dětí pod normou dle Brunet-Lezinovy škály. Na konci programu bylo všech 6 dětí v normě. Oblast **kognitivního vývoje** stimuluje aktivity, při nichž děti získávaly zkušenosti s vlastním tělem a zdokonalovaly se ve schopnosti adaptace na nové situace, přičemž byly vedeny k aktivnímu experimentování a k hledání nových prostředků vedoucích k cíli. Také se učily rozlišovat jednotlivé veličiny jako barva, velikost, tvar a rozvíjel se jejich smysl pro rytmus. V oblasti kognitivního vývoje bylo pod normou dle Brunet-Lezinovy škály 1 dítě z 6. Na konci programu byly dle této škály všechny děti v normě. V oblasti **řečového vývoje** byly děti podněcovány k porozumění a expresi řeči. Docházelo k postupné k diferenciaci řečových podnětů, napodobování zvuků, pojmenovávání objektů, rozšiřování slovní zásoby a k základnímu porozumění a užívání větné struktury. Součástí těchto aktivit byla také dechová cvičení. Z výzkumných dat je patrné, že v oblasti řečového vývoje byly 4 z 6 dětí pod normou Brunet-Lezinovy škály. Na konci bylo všech 6 dětí v normě. V oblasti **sociálního vývoje** byla rozvíjena sebeidentifikace dětí, aktivity je podněcovaly k rozpoznávání významných osob v jejich okolí a k osamostatňování se. Soustředily se na dodržování společenských pravidel, fixaci správných návyků a porozumění emocím. Z výzkumných dat vyplývá, že při vstupním hodnocení byly 2 děti dle Brunet-Lezinovy škály pod normou, na konci programu byly všechny v normě.

Vzhledem ke skupinovému vykonávání aktivit sehrálo významnou roli **učení nápodobou**, jelikož děti měly možnost pozorovat ostatní účastníky programu. Nutné je zde zdůraznit, že prováděné aktivity jsou vždy pro danou skupinu stejné, a to bez ohledu na výsledek vstupního hodnocení jednotlivých dětí. I přesto, že jsou děti rozřazovány do jednotlivých skupin podle jejich schopností (nejen podle věku), úkoly prováděné v rámci jedné skupiny **nemusí reflektovat individuální vývojovou úroveň** konkrétního dítěte. Individuální úroveň je zohledňována jen ve velmi malé míře (např. jen dítě, které je výrazně pod normou své věkové skupiny, je zařazeno do skupiny nižší s tím, že později může být přeřazeno výš). Lze tedy přemýšlet i o tom, že by vývoj dítěte mohl být pod tlakem slabé skupiny dokonce zpomalován. Vykonávání aktivit výhradně skupinově se tak jeví jako omezení tohoto programu.

7.1.1 Gateadores

Estefano

Estefano se na začátku kurzů jevil pasivně, úzkostně s velkou závislostí na matce. O pozornost si říkal především pláčem, na který matka vždy spolehlivě reagovala. Byl velmi těžko utěšitelný. Na stimulaci reagoval zpočátku nelibě a s odmítáním a raději zůstával v matčině bezpečném objetí. Jeho odpor se s opakovaným vykonáváním úkolů stále zmenšoval a Estefano se též jevil klidnější a méně úzkostný.

Hrubá motorika byla na začátku kurzů dle Brunet-Lezinovy škály pod normou. Při provádění úkolů na hrubou motoriku projevoval Estefano nelibost a odmítal je plnit. Zpočátku stačilo, že trochu zaplakal a matka ho **z úkolu ihned omlouvala a schovávala do náruče**. Z pomocných předmětů ho kolikrát bezdůvodně sundávala s odůvodněním, že se bojí, aby se Estefanovi něco nestalo. Také ho **nerada pouštěla ze svého dosahu**, a to i v případě, kdy se Estefano sám pokoušel o exploraci okolí. Matka se postupně pod vlivem ostatních matek a lektorů snažila dávat chlapci **více autonomie** a k aktivitám ho **motivovat**. Někdy stačilo provést **provést aktivitu společně** s ním, přičemž Estefano zůstával pasivní a nechal se vést matkou. Postupně se zmenšoval jeho odpor k těmto aktivitám, a naopak rostla jeho aktivita a úsilí, které věnoval splnění úkolu. Velkou roli zde sehrála i **motivační síla hraček**, na které se snažil dosáhnout, když ho matka vhodně naváděla. Jeho rozvíjející se pohybové schopnosti mu stále více činily radost samy o sobě, rozšířily možnosti podnětové stimulace a stal se díky nim samostatnějším. Na konci kurzů byla hrubá motorika v normě, zvládal nejen samostatnou chůzi, ale uměl také utíkat a za ruku vyjít do schodů. V oblasti **jemné motoriky** byl dle škály také pod normou. Během aktivit zaměřených na jemnou motoriku se Estefano rychle frustroval a vztekal se, když mu něco nešlo. Matka na to reagovala tak, že rychle **prováděla úkoly za něj**, aby nezačal plakat. S tím, jak mu dávala více volnosti a dokázala ho motivovat, měl Estefano prostor k tomu tuto oblast rozvíjet. Ke konci se zdokonalil v plánovaném pouštění předmětů a dokázal postavit věž z 2 kostek. Oblast **kognitivního vývoje** se jevila dle Piagetovy teorie (Piaget a Inhelder, 1997) od začátku v normě, jelikož Estefano během manipulace s okolními předměty reprodukoval dříve náhodně vyvolanou reakci. Např. se zmocnil chrástítka nebo něčeho, co vydávalo zvuk, a začal s tím třást, přičemž vždy na chvíli přestal, zaposlouchal se a následně začal s předmětem zase mlátit. Během docházení do programu Estefano pochopil trvalost předmětu v čase a dokázal nalézat prostředky vedoucí k dosažení cíle. Na konci kurzů aktivně experimentoval a stále obměňoval své pokusy. **Řečový vývoj** byl při vstupním hodnocení dle škály v normě, jelikož matka vypověděla, že se u něj objevují radostné výkřiky. Během aktivit na rozvoj řeči Estefanovi pomáhala matčina **pomalá melodická řeč**

doprovázená gesty a výraznou mimikou, což pomáhalo udržet jeho pozornost. Matka se tedy instinktivně řídila **principy intuitivního rodičovství**, což bylo lektory kurzu podporováno. Při výstupním hodnocení byl Estefano v normě – matka vypověděla, že používá pět slov. Estefano také ukazoval prstem na věci, přičemž očekával matčinu reakci a používal jednoslovné věty s mnohoznačným významem. Rozuměl jednoduchým pokynům a při práci s knížkou ukázal na požádání některá zvířata a dopravní prostředky. Z hlediska **sociálního vývoje** byl při vstupu do kurzů dle škály pod normou a na konci v normě, jelikož dokázal ukázat na to, co chce, a pil samostatně z hrnku. S ohledem na věk se dle Mahlerové (in Langmajer a Krejčířová, 2006) na konci nacházel v subfázi procvičování, které skutečně jeho chování odpovídalo. Estefano se aktivně na fyzické rovině vzdaloval od matky a zase se k ní navracel, přičemž vyžadoval její neustálou přítomnost.

Marcelo

Marcelo se od počátku kurzů projevoval velmi tiše, brečel pouze výjimečně. Dobře se přizpůsoboval okolnímu prostředí, ke kterému zaujímal spíše pasivnější postoj - např. když na něj spadla hračka, kterou upustilo dítě nad ním nesené v náruči, Marcelo se jen ohlédl směrem nahoru a pak se vrátil ke své hře. Jeho naladění bylo stabilní a zůstával v klidu i v situacích, kdy jiné děti brečely nebo jinak projevovaly svoji nespokojenost.

Oblast **hrubé motoriky** se jevila na začátku i na konci kurzů dle škály v normě. Marcelo byl k vykonávání aktivit podporován matčíným **trpělivým vedením**. Navíc ho **dokázala vhodně motivovat** a Marcelo tak na stimulaci reagoval velmi dobře. Matka mu vždy bez zbytečných obav **dovolila, aby se od ní vzdálil**, čímž podporovala jeho autonomii a spontánní exploraci okolí. Na konci kurzů se zdokonaloval v samostatné chůzi, zvládal se rozejít z volného postoje a také uměl vyjít nahoru do schodů, pokud byl veden za ruku. Oblast **jemné motoriky** byla na začátku pod normou. Marcelo během aktivit projevoval pasivně, avšak matčino vhodný přístup, který byl lektory podporován, přispěl k tomu, že na úkolech začal aktivně participovat. **Byla mu k dispozici**, když potřeboval pomoci, **ale nedělala věci zbytečně za něj**. Tím mu dávala možnost plně rozvíjet své možnosti a také posilovala jeho autonomii. Na konci kurzů byla jemná motorika v normě – Marcelo se zdokonaloval v plánovaném pouštění předmětů a dokázal naházet několik kostek do hrníčku a po předvedení byl schopen postavit věž z 2 kostek. V oblasti **kognitivního vývoje** Marcelo na začátku kurzů opakoval dokola aktivity, které mu přinášely uspokojení, a to především skrze manipulaci s vlastním tělem. Při vstupním hodnocení nesplnil položky, které odkazují

k rozšíření zájmu dítěte na objekty v okolí, kdy dítě během manipulace s předměty vyvolá nějakou reakci, kterou pak znovu reprodukuje. Z tohoto pohledu se oblast kognitivního vývoje jevila dle Piagetovy teorie (Piaget a Inhelder, 1997) pod normou. Na konci programu se tato oblast již jevila v normě, jelikož Marcelo aktivně experimentoval a hledal nové prostředky k dosažení cíle na základě diferenciací známých schémat (přitáhl si hračku tím, že zatáhl za provázek). Na škále také splnil položku, kdy do kruhového otvoru umístil po předvedení kruhový tvar. Oblast **řečového vývoje** byla zpočátku dle škály v normě, jelikož matka vypověděla, že Marcelo vydává zvuky, když na něj promluví. Během kurzů se řečový vývoj jevil v normě po stránce receptivní, expresivní forma řeči byla však pod normou, jelikož do 9. měsíce nežvatlal, ani nenapodoboval po matce zvuky zvířátek tak jako ostatní děti. Posunu v expresi řeči mohla zpočátku bránit **matčina nevýrazná komunikace**. Tato překážka byla v průběhu lekcí překonávána. **Lektoři** matce **vysvětlili** podstatu **intuitivního rodičovství**, tedy důležitost výrazné intonace řeči, vyšší polohy hlasu a gestikulace a současně **mohla u ostatních matek pozorovat**, jak taková komunikace probíhá v praxi. Do té doby se matka Marcela s tímto konceptem neselekala a byla překvapená, jak významnou roli ve vývoji dítěte může sehrát. Bylo patrné, že nový způsob řeči upoutal Marcelovu pozornost. Postupně se objevilo žvatlání a následně také aktivní slovní produkce. Marcelo také začal odkazovat pohledem a očekával matčinu reakci na svou vlastní aktivitu a také rozuměl jednoduchým pokynům. Řečový vývoj se tak na konci kurzů jevil v normě. **Sociální vývoj** byl dle škály na začátku i na konci kurzů v normě. V této oblasti bylo nápadně nízké vyjadřování emocí. Ani úkoly spojené s nápodobou matčiných emočních výrazů nezvládal na začátku plnit. To mohlo opět souviset s intuitivním rodičovstvím, jelikož matka jednotlivé **emoce předváděla krátce a s mělkou mimikou**. Na základě vysvětlení významu nápodoby emocí byla lektory instruována k tomu, aby v jednotlivých výrazech setrvala déle a výrazněji je od sebe oddělovala. Ostatní matky ji znovu posloužily jako vzor. Marcelo následně s mnohem větším zájmem sledoval proměny jejího obličeje a začínal je také sám od sebe napodobovat. To se začalo projevovat i mimo řízenou aktivitu, když se v jeho běžném vyjadřování dalo odlišit stále více emočních stavů. Během aktivit byly děti také motivovány k interakci mezi sebou, např. si měly měnit hračky. V této aktivitě Marcelo na výzvu hračku ochotně předal a vzal si jinou nabízenou hračku. Také na požádání pomáhal s uklidem hraček, přičemž byla pozorovaná radost z pochvaly. Než se naučil lézt, pobýval výhradně u matky, ale nechal se pochovat i jinými osobami. S rozvojem hrubé motoriky se stával

samostatnějším a docházelo k aktivnímu vzdalování se od matky, čímž dle Mahlerové (in Langmajer a Krejčířová, 2006) započal proces separace a individuace.

7.1.2 Caminadores

Fabi

Fabi na začátku kurzů nebyla zvyklá dodržovat hranice a odmítala provádět řízenou aktivitu. Babička jí nechávala být a **vycházela jejímu chování vstříc**, stejně jako její rodiče. Poté, co babička začala **trvat na dodržování určitých pravidel**, začala i sama Fabi být více vytrvalá. Aktivitu, které dříve odmítala dokončovat, zvládala pod babiččíným vedením dovést do finále. Postupně jí šlo vykonávání jednotlivých aktivit snáz, významně klesal odpor k jejich provádění a byla patrná radost z plnění úkolů.

Hrubá motorika se na začátku programu jevila dle Brunet Lezinovy škály pod normou, jelikož nezvládala samostatnou chůzi, ani chůzi do schodů při vedení za ruku. Na konci programu splňovala hrubá motorika normy – Fabi byla stabilní při utíkání a uměla překonávat nerovnosti terénu, ovládala chůzi do schodů s přisunutím nohy, na požádání kopla do míče a uměla poskočit na místě. Pod normou byla i v oblasti **jemné motoriky**, jelikož nezvládla postavit věž ze dvou kostek ani vhodit kuličku do lahvičky a nechtěla ani čmárat tužkou. Úkoly zaměřené na tuto oblast plnit nechtěla a babička **místo motivace dávala Fabi mobilní telefon**, kterého se dožadovala. Babička byla proto lektory instruována telefon Fabi na hodinách vůbec nedávat a snažit se ji u aktivity udržet. Pomáhalo, když **babička nejprve činnost vykonávala sama**, čímž Fabi poskytla možnost **učit se nápodobou**. Fabi se poté snadno nechala zlákat k tomu požadovanou činnost také vyzkoušet. V závěru kurzů byla jemná motorika v normě, Fabi postavila věž ze 7 kostek, zvládla obracet jednotlivé stránky v knize a přeložit papír napůl. **Kognitivní vývoj** byl dle norem Krejčířové (2006) od začátku v normě, jelikož v 16 měsících dokázala splnit pokyn „dej mi to“. Od 21. měsíce ukazovala Fabi na pokyn části svého těla, čímž plnila horní hranici normy. Také dokázala umístit tři geometrické tvary do správných otvorů. V oblasti **řečového vývoje** byla nápadná její snížená exprese řeči, jelikož v 16 měsících používala pouze 3 slova. Postupně se její aktivní slovní zásoba rozrůstala především v oblasti podstatných jmen, uměla i několik sloves a zvládala vytvořit krátké jednoduché věty. Ukazovala správně a s jistotou na požadované obrázky. V oblasti **sociálního vývoje** byla dle Brunet-Lezinovy škály v normě při vstupní i výstupní evaluaci. Během pozorování v programu byl však patrný významný posun především ve schopnosti spolupráce s okolím.

Významným způsobem se také zlepšily její komunikační schopnosti. Významná zde byla možnost **pozorování ostatních dětí**, které byly chváleny za sociálně žádoucí chování. Fabi pak sama začala tento **model napodobovat**.

Mia

Mia byla v porovnání s ostatními dětmi nadmíru poslušná a jen výjimečně se vztekala nebo se dožadovala pochování. Bylo znát velmi dobré vyladění s matkou. Pokaždé když Mia začínala odmíknout, matka ji dokázala hned na začátku usměrnit a Mia pak dobrovolně udělala, co po ní chtěla. Poskytovala ji potřebnou podporu a vhodné vedení, takže se Mia v programu adaptovala rychle a aktivity prováděla pečlivě a soustředěně.

V oblasti **hrubé motoriky** byla Mia dle Brunet-Lezinovy škály na začátku pod normou, když nedokázala vylézt po čtyřech do schodů. Během aktivit byla snaživá, ale **potřebovala, aby s ní aktivity vykonávala její matka**. K překonání toho jí pomohla **individuální práce s lektory**, kteří matku při aktivitách občas zastoupily. Postupně tak zvládala úkoly plnit s větší samostatností a dokázala se kromě matky řídit také jinými autoritami. Na konci kurzů uměla utíkat bez pádů a byla stabilní i při překonávání nerovného terénu. Zvládala samostatnou chůzi do i ze schodů s přisunováním nohy na každém schodu a uměla poskočit na místě. Oblast **jemné motoriky** byla dle škály v normě na začátku i na konci programu. Při provádění aktivit na tuto oblast byla nápadná její pečlivost a rozvážnost. Matka často zkoušela, zda Mia zvládne i **úkol, nad rámec požadované aktivity**. Takové úkony sice Mia většinou nedokázala sama splnit, ale matka ji během řešení **poskytovala různé rady a návody**, jak se s takovou situací vypořádat. Dalo by se tedy hovořit o **učení v zóně nejbližšího vývoje**, protože Mia s matčinou dopomocí byla skoro vždy schopna požadovaný úkol dokončit. Na konci lekcí zvládala napodobit kruhovou čáru, postavila vlak z kostek a uměla obracet stránky v knize. **Kognitivní vývoj** se při vstupu do programu jevil dle Piageta (Piaget a Inhelder, 1997) v normě, jelikož Mia záměrně experimentovala se svým okolím (nebyla to pouze nutnost k překonání překážky). Zároveň ale na škále nesplnila položku, kdy měla umístit kruhový útvar do kruhového otvoru. Během pozorování v programu byl patrný rozvoj symbolické hry. Začala rozlišovat základní smyslové kvality – barva, velikost a tvar – na konci již dokázala umístit do příslušných otvorů tři geometrické tvary. Na požádání také ukazovala jednotlivé části lidského těla. **Řečový vývoj** byl dle Brunet-Lezinovy škály v normě jak na začátku, tak na konci programu. V rozvoji řeči jí pomáhalo velmi dobré vyladění s matkou, která Mie často něco **vyprávěla a popisovala**. Tím jí

zprostředkovávala okolní svět a činila ho pro ni **srozumitelným**. Mia přijímala obsah matčina myšlení a **učila se nápodobou**. Často se jí také na věci **doptávala**, čímž ji **povzbuzovala ke komunikaci** a ukazovala jí rámec rozhovoru. Na konci zvládala jednoduché věty, především z podstatných jmen a sloves, případně přídavných jmen. Začala užívat své jméno a také osobní zájmena. Na obrázcích byla schopna ukázat řadu předmětů i jejich detailů. **Sociální vývoj** se dle škály jevil na začátku i na konci v normě. Pravidla chování chápala rychle a všímala si, když je nějaké jiné dítě nedodržovalo. Na takové dítě pak ukazovala matce, později chodila k některému z lektorů „žalovat“. Mia začala také navazovat sociální vztahy s ostatními dětmi a soustředila se tak i na jiné osoby než na matku. To odpovídá subfázi navazování sociálních vztahů dle Mahlerové. Ochotně také pomáhala s úklidem nejen svých hraček, přičemž byla patrná radost z pochvaly.

7.1.3 Exploradores

Matias

Matias byl od začátku programu nápadný svými konflikty s ostatními dětmi, přičemž neuměl odhadnout svoji sílu. Když chtěl např. nějakou hračku, vzal ji druhému dítěti násilím a využíval přitom toho, že byl ve skupině nejsilnější. Více konfliktů měl s chlapci, kteří mu jeho chování vraceli. Matka ho za takové chování **trestala** často fyzicky a také na něj **křičela**. Po čase mu ale začínala pravidla společenského chování **v klidu vysvětlovat** a díky tomu se v pravidlech začal pomalu **orientovat**. Postupně se choval k ostatním mnohem ohleduplněji, především k dívkám. Když někomu něco udělal, na matčin pokyn se šel bez omlouvání omluvit.

V oblasti **hrubé motoriky** byl Matias na začátku programu dle škály pod normou. Při prováděných aktivitách byl na začátku zbrklý a často také padal. Matka ho za to zpočátku kárala, což na jeho chování mělo jen malý vliv. Naopak pomáhalo, když si ho lektor s matkou, (později pouze matka) vzali na chvíli stranou a **domluvili se s ním**, že se úkol bude provádět v klidu a soustředěně. Také mu **objasnili**, jaké dopady má jeho zbrklé chování pro ostatní děti. Matias postupně nabýval jistoty a dokázal koordinovat své pohyby, což mu činilo velkou radost. Samotná skutečnost, že mu aktivity jdou, ho motivovala k tomu se na ně více soustředit. Na konci programu uměl utíkat bez pádů a snadno překonával nerovnosti terénu. Také střídal nohy při chůzi do schodů a ze schodů a zvládal tzv. pravý skok, kterým překonával vzdálenosti. Oblast **jemné motoriky** byla podle Brunet-Lezinovy škály v počátku pod normou, jelikož nedokázal postavit věž z 6 kostek a nepřeložil papír na dvě

části. Především při aktivitách na jemnou motoriku byla patrná Matiasova **neklidnost** a s ní spojená **potřeba neustálé fyzické aktivity**. Úkoly v programu, při nichž mohl energii vybit fyzicky, dělal s radostí a velmi dobře, byl při nich soustředěný a vytrvalý. Naopak u aktivit, které vyžadovaly např. delší sezení na zemi, vydržel jen krátce a svou práci nedokončoval. Matias byl proto často vyzýván lektory k tomu, aby např. **rozdával různé pomůcky** ostatním dětem. To zmírnilo jeho neklid a byl tak opět **schopen se soustředit** na svůj úkol. Na konci dokázal z 8 kostek postavit věž a z 3 most po předvedení, podle předlohy zvládl napodobit kresbu křížku a také kruhovou, horizontální a vertikální čáru. Obtíže s udržením pozornosti však u něj přetrvávaly. V oblasti **kognitivního vývoje** Matias dokázal při vstupním i výstupním hodnocení správně umístit geometrické tvary, na konci i bez ohledu na to, jakým směrem byla deska natočena. Matias také rozpoznával základní smyslové kvality - barva, velikost, tvar a postupně si osvojoval také jejich pojmenování. Oblast **řečového vývoje** se na začátku jevila podprůměrná, jelikož neužíval jednoduché věty. Matiasovi oproti ostatním dětem **nedělalo potíže mluvit před třídou, hodně a rád komunikoval** s matkou, ale také s lektory a ostatními dětmi. Na konci programu skládal věty z 3-4 slov, uměl říci, jak se jmenuje a znal své pohlaví. Pokládal jednoduché otázky a byl schopen se naučit krátkou říkanku. Významným vývojem prošla oblast **sociálního vývoje**. Zpočátku Matias **nerespektoval pravidla** a svou matku často neposlouchal. Nepomáhal s úklidem hraček ani s rozebíráním pěnových puzzlí na konci lekce. Postupně si **osvojoval normy chování pozorováním ostatních dětí** a také skrze **verbální sdělení od matky a od lektorů**. Rozvíjela se také jeho autonomie – začínal o sobě hovořit v první osobě a vydržel nějakou dobu bez matky.

Jasmin

Jasmin se v programu **adaptovala pomalu**, dlouhou dobu působila zakřiknutě a nejistě. Chovala se vyhýbavě k lektorům i ostatním dětem a ani s matkou příliš nekomunikovala. Aktivitu často nedotahovala do konce a bylo patrné, že ji vykonávané činnosti nebaví i přesto, že jí dobře šly. Čím déle byla Jasmin ve skupině, tím se v ní **cítila bezpečněji a začala se i více projevat**. Přestala se také vyhýbat kontaktu s ostatními dětmi a s lektory, s matkou komunikovala spontáněji. Aktivitu prováděla s větší chutí a pod matčíným vedením se jí dařilo je dokončovat. Překvapivá byla její reakce v situaci, kdy měla vydržet několik minut bez matky. Zatímco jiné děti v této situaci protestovaly a bylo obtížné udržet je u aktivit, Jasmin s nadšením prováděla zadané úkoly.

V oblasti **hrubé motoriky** se Jasmin nacházela při vstupním hodnocení pod normou. Při prováděných aktivitách se **držela zpátky**, a matka ji do všeho musela tlačit. Často **pozorovala** ostatní děti ve skupině, jak aktivity vykonávají s radostí nebo zvládají bez dopomoci. Spolu s tím, jak se ve skupině cítila bezpečněji, rostlo i množství úsilí vkládané do provádění aktivit. V pohybových úkolech si byla stále jistější a činily ji větší radost. K závěru uměla utíkat a bez problémů překonávala nerovnosti terénu. Při chůzi do schodů a ze schodů uměla střídat nohy a zvládla tzv. pravý skok překonávající vzdálenosti. Také oblast **jemné motoriky** se jevila zpočátku pod normou. Aktivity v této oblasti vykonávala pomalu a často odmítala jejich dokončení. Poté co matka začala trvat na dokončování, postupně rostl její zájem o tento druh aktivit. Na konci dokázala napodobit most z 3 kostek, také postavila 8 kostek na sebe a napodobila horizontální a vertikální čáru. V oblasti **kognitivního vývoje** se Jasmin jevila dle Piagetovy teorie (Piaget a Inhelder, 1997) v normě na začátku i na konci kurzů. Nacházela se v symbolickém a předpojmovém období a tedy chápala, že to, co tu není, lze symbolizovat něčím jiným, což bylo patrné např. při hře, kde používala zástupných předmětů. Spolu s rozvojem řeči se zlepšovala její schopnost diferenciací mezi jednotlivými pojmy. Na škále splnila položky, kdy měla do destičky s otvory správně umístit geometrické tvary. Také rozpoznávala základní smyslové kvality – barva, velikost, tvar. **Řečový vývoj** byl dle škály pod normou, jelikož Jasmin nepoužívala jednoduché věty. Při mluvení se nejvíce projevovala její **bázlivost a nejistota**. Nechtěla nic říkat před třídou, ani lektorovi, když si přisedl vedle ní a její matky. Jenom když měla pocit, že se nikdo nedívá, tak potichu mluvila s matkou. **Nenaléhalo se** proto na ní s mluvením před třídou, vždy se jí ale dala možnost vystoupit. Bylo patrné, že **oceňované výkony ostatních dětí** v ní vyvolávají přání být také pochválena. Vlivem skupiny se začala postupně osmělovat a její aktivní slovní zásoba se rozrůstala. Na konci jí už nedělalo problém mluvit s lektory ani s dětmi ze skupiny, uměla tvořit několikaslovné věty, znala své jméno a dokázala určit své pohlaví. Oblast **sociálního vývoje** se jevila v normě na začátku i na konci programu. Během lekcí byl pozorovatelný růst zájmu o hru s vrstevníky, která začala být přitažlivější než hra s dospělými. Na konci byl také pozorován významný rozvoj autonomie.

7.2 Vliv programu na rodiče

Rodiče měli někdy problém s tím, své dítě do nějaké výzvy **nenásilně motivovat**. Příkladem může být příběh Fabi: *„Fabi papír i s pastelkami odstrkovala a místo toho se dožadovala mobilu. Ten jí babička nakonec půjčila a tím aktivita pro Fabi skončila.“* nebo příběh Estefana: *„...nebyla vytrvalá a nedokázala ho správně motivovat k vykonání aktivity – provedla ji s ním jednou a když Estefano nereagoval dobře, nechala ho být. Nerada ho pouštěla z rukou a typické bylo, že ho objímala způsobem, že nebyl skoro vidět a houpala s ním, aby ho utěšila. Tím jeho chování ještě upevňovala.“* U některých rodičů byl problém se správným **předkládáním vývojové výzvy**, jako např. u matky Marcela: *„Při provádění této aktivity bylo na matce patrné nepohodlí, když došlo na vydávání zvuků, které říkala milým, ale „dospělým“ tónem a její intonace nebyla zřetelná. Během aktivity několikrát tvrdila, že se u toho cítí hloupě.“* Tyto **nedostatečnosti** ve schopnosti podporovat dítě k vykonávání aktivit byly v programu působením lektorů a dalších rodičů postupně **překonávány**: *„U Marcelovy matky byla významná možnost pozorování ostatních matek, když viděla, jak bez problémů provádějí aktivity, u kterých si ona sama připadala hloupě (např. napodobování zvuků zvířat s výraznou intonací a mimikou)“.*

Rodiče se vlivem programu lépe **orientovali ve výchově a začali se cíleně věnovat dítěti** i mimo lekce. V tomto smyslu vlastně nabízí program rodičům inspiraci, jak dítě vhodně stimulovat i v každodenní péči. Viz příběh Marcela: *„Matka Marcela byla velmi aktivní a energická (stejně tak i Marcelova sestra Camila), zatímco Marcelo byl klidný a ke svému okolí často pasivní. V tomto ohledu u ní byly občas patrné známky netrpělivosti a potřebovala podpořit v tom, aby v aktivitě setrvala i přes jeho počáteční nečinnost. Tím mu dávala potřebný čas a povzbuzení k tomu, aby se aktivně zapojil do svého okolí.“*

Vzhledem k tomu, že je program realizovaný z peněz firmy sídlící v oblasti, může být poskytován zcela zdarma. Díky tomu se daří zapojovat **i rodiny s nízkým socioekonomickým statusem**, které nemohou nebo nejsou ochotny vydávat za podobné aktivity finanční prostředky. Program je uzpůsobený tak, aby dával prostor k setkávání a přirozené komunikaci rodičů stejně starých dětí.

Z uvedených kazuistik lze konstatovat, že rodiče svou účast na lekcích vnímají především pozitivně. Jako důvody k tomu uvádí možnost **sdílení zkušeností**: *„Na lekcích jsem si vždy ráda popovídala s ostatními matkami nejen o výchově, ale i o vaření nebo o tom, kde se dá co koupit.“* nebo *„Těšilo mě, když jsem měla možnost své letité zkušenosti předávat dál, a*

tím pomáhat ostatním rodičům.“ Dále pozitivně hodnotili možnost **odreagování se**: „*Na lekcích se cítím velmi dobře, jsem uvolněná a vždycky úplně zapomenu, co se děje venku.*“ a „*Díky Estimulación temprana můžu vypadnout z domu, to proto chodím pokaždé. Během lekce se cítím příjemně a vždycky si tam odpočinu.*“ Jako významné hodnotí také **navazování přátelských vztahů**: „*... chodím ráda, mám tam kamarádky jak já, tak mé děti.*“ nebo „*...ostatní matky, které mají přece úplně stejnou starost o své dítě, jako mám já. Navíc se mnohé z nich staly mými kamarádkami a vím, že jim můžu věřit.*“ Mnohé matky, jež se seznámily díky programu, společně také začaly trávit volný čas i mimo lekce. Jak popisuje např. matka Jasmin: „*Je tu skvělá atmosféra, našla jsem si tu plno nových známých. Jsem vždycky ráda, když i mimo lekce někam vyrazíme.*“. Tato skutečnost je nepřehlédnutelným přínosem také pro klima a sociální vztahy v oblasti Villa Alejandro.

Matky také oceňovaly nastalé **změny ve výchovném vedení**: „*Vidím, jak moc nám Estimulación temprana oběma pomohla. Já se naučila, že pouze fyzické tresty nikam nevedou. Všimla jsem si, že ve skupině jsem to často byla já, kdo nejvíc křičel a rozčiloval se. Na tom jsem hodně zapracovala a snažím se teď Matiasa více chválit a podporovat ho v tom dobrém, co udělá. I když Matias asi nikdy nebude žádné vzorné dítě, naučil se tu respektovat ostatní děti a taky autority.*“ nebo „*Velmi mi pomohlo vidět, jak ostatní matky pracují se svými dětmi. To mi spolu s komentáři lektorů dalo impulz k tomu, zkusit to s Fabi jinak. Být přísnější a nedovolit jí všechno.*“

Ze subjektivního pohledu rodičů je tedy přínos Estimulación temprana především v možnosti sdílení zkušeností, odreagování se, v navazování přátelských vztahů a ve změnách výchovného vedení.

Na základě prezentovaných dat by se dále dalo uvažovat o tom, jaké reakce a chování doprovázející osoby jsou z hlediska podpory vývoje dítěte efektivní a jaké naopak. Mezi efektivní způsoby by se dalo zařadit chování, kdy matka dovolovala dítěti se vzdálit, když chtělo, čímž mu poskytovala potřebnou míru **autonomie**, zároveň ale zůstávala stále dostupná. Nápomocné bylo trpělivé vedení, kdy matka byla připravena dítěti s úkolem pomoci, ale **nedělala věci za něj**. Dále pak pomáhalo, když matka trvala na dodržování určitých **pravidel a hranic**, která byla schopná dítěti na jeho úrovni opakovaně **vysvětlovat**. Přínosné bylo, když matka dítěti často **vyprávěla a popisovala** mu okolní svět a také, když se ho doptávala a povzbuzovala ho ke komunikaci. Jako efektivní způsob chování se ukázalo též **učení v zóně nejbližšího vývoje a učení nápodobou**. Při učení nápodobou bylo

nápomocné, když rodič nejprve vykonal aktivitu sám a dítěti při tom komentoval, co dělá. Výhodou při motivování dítěte k vykonávání určitého úkolu bylo, když matka uměla kromě povzbuzování využívat i **motivační síly hraček** či jiných předmětů. Jako vhodné chování se ukazovalo i to, když matka dokázala **respektovat** kapacitu **schopností** (např. pozornosti) a **osobní charakteristiky** dítěte.

Mezi ty neefektivní by se dalo zařadit chování, kdy matka dítě **z úkolů omlouvala** nebo je **vykonávala za něj**. Dalším neefektivním způsobem bylo, když matka **nechtěla dítě pouštět** ze svého dosahu nebo jej dokonce **schovávala** před okolním světem do náruče. Také nebylo efektivní, když při interakci s dítětem **chyběly principy intuitivního rodičovství**. Neefektivním chováním bylo také, když babička **vycházela vnučce se vším vstříc** a nenastavovala ji žádné hranice. Nepomáhalo ani **trestání bez vysvětlení** za co a proč je dítě trestáno.

S oběma typy reakcí a chování bylo na programu pracováno. Efektivní způsoby byly lektory podporovány a ostatním matkám tak sloužily jako vzor. Zároveň se lektoři snažili odhalit reakce a chování neefektivní, které se následně pokoušeli na lekcích změnit. Matkám bylo vždy vysvětleno, jaký význam má určité chování na vývoj jejich dítěte a také jim byly poskytnuty rady, jak efektivního chování snadněji docílit. Podstatnou roli zde samozřejmě sehrála možnost přímého pozorování matek, které takové chování vykazovaly.

7.3 Srovnání s jinými intervenčními programy

Podobný skupinový efekt je sledován i v programu **PEKiP**, který si také klade za cíl posilovat kontakty rodičů. Estimulación temprana se s tímto programem shoduje i v jeho dalších cílech, kterými jsou podpora dětí v jejich přirozeném vývoji, upevnění interakce rodiče s dítětem a podněcování kontaktu mezi dětmi. Dalším shodným prvkem je zaměření na detekci případných problémů v co nejmladším věku. Oba programy totiž poskytují ideální možnost k tomu, dostat se k rodinám s dětmi v nízkém věku. Estimulación temprana na rozdíl od PEKiPu pak pracuje i s dětmi staršími než jeden rok.

Společné nejen pro tyto dva programy je cílená edukace rodičů. Tento prvek se objevuje také ve **Vojtově terapii**, kde fyzioterapeut učí rodiče konkrétní cviky, které mají s dítětem provádět, aby u něj navodili základní zdravé souhyby trupu a končetin. U **Bobath konceptu** se rodiče učí tzv. handlingu (způsob manipulace s dítětem), který s dítětem provádí během každodenních aktivit (hra, krmení atd.), přičemž je podporován aktivní přístup dítěte. Oproti ET se tyto metody využívají především při rehabilitaci vývojově opožděných dětí. Na rozdíl od ET se zde uplatňuje individuální přístup a zaměření na konkrétní dítě a jeho potřeby.

ET se od všech výše zmíněných programů významně odlišuje tím, že se orientuje na **celek dětského vývoje**. Věnuje se totiž nejen pohybovým aktivitám, ale pokrývá všech 5 oblastí charakterizujících období raného věku, tedy hrubou a jemnou motoriku, kognitivní, řečový a sociální vývoj.

7.4 Odpovědi na výzkumné otázky

V této kapitole budou zodpovězeny výzkumné otázky. Obecně mě zajímalo, jakým způsobem a zda vůbec program svým účastníkům něco přináší. Byla tedy položena základní výzkumná otázka:

Jak může být docházení do programu Estimulación temprana pro jeho účastníky prospěšné?

Z výsledků výzkumu vychází, že docházení do programu může být pro jeho účastníky prospěšné. Během analyzování programu se výhody rozpadly do dvou základních oblastí, kterými jsou aktivní práce s vývojem dítěte a podpora rodičů v přístupu k dítěti. Tyto oblasti jsou podrobněji rozebrány v odpovědích na další výzkumné otázky.

Další výzkumná otázka bere v potaz případné negativní důsledky programu:

Může mít docházení do programu Estimulación temprana pro jeho účastníky negativní dopady?

V rámci mého výzkumu se žádné negativní dopady nedaly vysledovat. Avšak vzhledem k výhradně skupinovému charakteru programu lze usuzovat na případné negativní dopady vzniklé nereflextováním individuální vývojové úrovně konkrétních dětí. V důsledku toho, je možné přemýšlet o tom, že by vývoj konkrétního dítěte mohl být pod tlakem slabé skupiny zpomalován.

Položeny byly ještě následující výzkumné otázky:

Jakým způsobem program Estimulación temprana působil na vývoj dětí, které jej absolvovaly?

Program je koncipovaný jako intervence zaměřená na oblast hrubé motoriky, jemné motoriky, kognitivního, řečového a sociálního vývoje. Estimulación temprana působí na vývoj dětí skrze vývojové výzvy, které jim předkládá jako skupinově prováděné aktivity cílené na dané oblasti. Tyto aktivity zohledňují vývojovou úroveň dětí a podporují jejich přirozený vývoj. Smyslem intervence je zajistit, aby se děti konfrontovaly s výzvami ze všech uvedených oblastí, s nimiž by se za normálních okolností nemusely v jejich běžném domácím prostředí setkat.

Jakým způsobem se děti posunuly v oblastech, na které je program zaměřen?

Z provedeného výzkumu lze konstatovat, že u sledovaných jedinců nedošlo ke zhoršení, naopak došlo k posunu sledovanému Brunet-Lezinovou škálou. Jedinci, kteří na začátku nebyli schopni splnit všechny položky odpovídající jejich věkové úrovni, to na konci programu zvládli. Z uvedených případů vyplývá, že v oblasti hrubé motoriky bylo 5 dětí při vstupním ohodnocení dle Brunet-Lezinovy škály pod normou. Na konci programu všech 6 dětí dosahovalo normy. V oblasti jemné motoriky bylo při vstupním vyšetření 5 z 6 dětí pod normou dle Brunet-Lezinovy škály a konci programu bylo všech 6 dětí v normě. V oblasti kognitivního vývoje bylo pod normou dle škály 1 dítě z 6, na konci programu již byly všechny děti v normě. Z výzkumných dat je též patrné, že v oblasti řečového vývoje byly 4 z 6 dětí pod normou Brunet-Lezinovy škály. Na konci bylo všech 6 dětí v normě. Dále z výzkumu vyplývá, že při vstupním hodnocení byly 2 děti v oblasti sociálního vývoje pod normou, zatímco na konci programu byly všechny v normě.

Jakým způsobem program Estimulación temprana ovlivnil osoby, které děti na kurzy doprovázely?

Program je na první pohled zaměřený na děti, avšak jeho významným přínosem byl vliv, který měl na doprovázející osoby. Ty se pod jeho působením lépe zorientovaly ve výchově a začaly se cíleně věnovat svým dětem i mimo lekce Estimulación temprana. Významný byl také vliv lektorů a ostatních rodičů při korekcích neefektivních způsobů stimulace. Ze subjektivního pohledu rodičů spočívá přínos Estimulación temprana především v možnosti sdílení zkušeností, odreagování se, v navazování přátelských vztahů a ve změnách výchovného vedení.

Jaké reakce a chování doprovázejících osob se z hlediska podpory vývoje dítěte jeví jako efektivní?

Mezi efektivní způsoby patřilo chování, kdy matka poskytovala dítěti potřebnou míru autonomie, ale zároveň zůstávala stále dostupná. Významné bylo matčino trpělivé vedení a trvání na dodržování pravidel, které mu též dovedla vhodně vysvětlit. Dále pak pomáhalo, když dítěti často popisovala okolní svět a také, když se ho doptávala a povzbuzovala ho ke komunikaci. Jako efektivní způsob chování se ukázalo též učení v zóně nejbližšího vývoje a učení nápodobou. Výhodou také bylo, když matka uměla využívat motivační síly hraček a také když respektovala kapacitu schopností a osobní charakteristiky dítěte.

Jaké reakce a chování doprovázejících osob se z hlediska podpory vývoje dítěte jevíly jako neefektivní?

Jako neefektivní se ukázalo chování, kdy matka dítě z úkolů omlouvala, vykonávala je za něj a nechtěla ho pouštět ze svého dosahu. Také nebylo efektivní, když při interakci s dítětem chyběly principy intuitivního rodičovství. Dále bylo neefektivní, když se dětem vycházelo se vším vstříc a nepomáhalo ani trestání bez vysvětlení za co a proč je dítě trestáno.

7.5 Omezení výzkumu

Z uvedených příběhů vyplývá, že u sledovaných jedinců nedošlo ke zhoršení, naopak došlo k posunu sledovanému Brunet-Lezinovou škálou. Je však nemožné určit, zda by se tito jedinci nerozvinuli stejně tak, i bez účasti v programu. V rámci mé práce nejsou představeny žádné případy, na nichž by bylo možné sledovat přirozený dětský vývoj neovlivněný programem. **Absence kontrolní skupiny** je tak určitým omezením této výzkumné práce.

Další omezení vyplývá z podstaty kvalitativního způsobu zkoumání, jehož výsledky není vhodné příliš zobecňovat na širší populaci. Při tom je třeba vzít v potaz i **specifičnost prostředí**, v němž tento výzkum probíhal. V Peru se obvykle matky tolik samy nevzdělávají ve výchově dětí, jak je tomu např. u nás, kde je zcela běžné mít doma knížky a hledat si věci ohledně výchovy na internetu. Trend centrace na dítě se v zemích jako je Peru teprve dostává do popředí a program Estimulación temprana lze tedy vykládat jako snahu o uchopení tohoto tématu. I přesto, že jsem ve své práci nebyla schopna dokázat konkrétní přínosy pro dané děti, z předložených kazuistik lze konstatovat, že program má pozitivní vliv na vzdělávání rodičů ve výchově dětí.

Závěr

Program Estimulación temprana je koncipovaný jako intervence zaměřená na oblast hrubé motoriky, jemné motoriky, kognitivního, řečového a sociálního vývoje. Působí na děti skrze vývojové výzvy, které jim předkládá jako skupinově prováděné aktivity cílené na dané oblasti. Smyslem intervence je zajistit, aby se děti konfrontovaly s výzvami ze všech uvedených oblastí, s nimiž by se za normálních okolností nemusely v jejich běžném domácím prostředí setkat. Z provedeného výzkumu lze konstatovat, že u sledovaných jedinců nedošlo ke zhoršení, naopak došlo k významnému posunu sledovanému Brunet-Lezinovou škálou. Jednotlivé aktivity zohledňují vývojovou úroveň dané skupiny, do nichž jsou děti rozřazovány podle věku a částečně také podle dosažených schopností. Individuální vývojová úroveň konkrétních dětí je však reflektována pouze v malé míře a to jen u výraznějších opoždění.

Velkým přínosem programu byl účinek, který měl na doprovázející osoby, jež se pod jeho působením lépe zorientovaly ve výchově a začaly se cíleně věnovat svým dětem i mimo lekce Estimulación temprana. Významný byl také vliv lektorů a ostatních rodičů při korekcích rodičovského chování, které se z hlediska podpory dítěte ve vývoji jeví jako neefektivní. Výhodou je i to, že program může být poskytován zcela zdarma, a je tedy dostupný pro všechny rodiny, které mají zájem věnovat se svým dětem. Ze subjektivního pohledu rodičů spočívá přínos Estimulación temprana především v možnosti sdílení zkušeností, odreagování se, v navazování přátelských vztahů a ve změnách výchovného vedení. Program také příznivě ovlivňuje sociální klima v obci Villa Alejandro.

Ve srovnání s jinými intervenčními programy se Estimulación temprana nejvíce podobala dalšímu preventivnímu programu PEKiP, s nímž se shodovala ve všech jeho cílech (posilovat kontakty rodičů, podpora dětí v jejich přirozeném vývoji, upevnění interakce rodiče s dítětem a podněcování kontaktu mezi dětmi). Estimulación temprana se však oproti PEKiPu věnuje i dětem starším jednoho roku. Ve srovnání Estimulación temprana s programy věnujícím se vývojově opožděným dětem, lze nalézt společný prvek edukaci rodičů. Na rozdíl od těchto přístupů však Estimulación temprana nepracuje s dítětem individuálně. Čím se Estimulación temprana odlišuje od všech zmíněných programů je orientace na celek dětského vývoje, jelikož se věnuje nejen oblasti motoriky, ale zároveň také oblastem kognitivního, řečového a sociálního vývoje. Tím se mezi ostatními programy vyjímá.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Alfabet: Informační servis pro rodiče dětí se zdravotním postižením (online). Praha, 2017. Dostupné z: www.alfabet.cz.
- Arrango de Narvaez, M. (2002). Estimulación temprana. Tomo 1: Primer año. Bogotá: Ediciones Gamma.
- Arrango de Narvaez, M. (2007). Estimulación temprana. Tomo 2: Segundo año. Bogotá: Ediciones Gamma.
- Arrango de Narvaez, M. (2006). Estimulación temprana. Tomo 3: Tercer año. Bogotá: Ediciones Gamma.
- Bedrnová, E., & Nový, I. (2007). Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press.
- Blatný, M. (2016). Psychologie celoživotního vývoje. Praha: Karolinum.
- Campbell, F., A. (1995). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes From the Abecedarian Project. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Castillo-Morales, R. (2006). Orofaciální regulační terapie, Praha: Portál.
- Dobromysl: Obecně prospěšná společnost pro pomoc lidem se zdravotním postižením a jejich rodinám (online). Beroun, 2017. Dostupné z: www.dobromysl.org.
- Erikson, E. H. (2002). Dětství a společnost. Praha: Argo.
- Flores, J. (2013). Efectividad del programa de Estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de 0 a 3 años. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo.
- Fyzio Beskyd: Dětská rehabilitace a fyzioterapie (online). Frýdek Místek, 2017. Dostupné z: www.fyziobeskyd.cz.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). Psychologický slovník. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál.
- Josse, D. (1997). Brunet-Lézine Revisado. Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia. Madrid: Psymtéc.
- Koch, J. (1995). Výchova kojence v rodině. Praha: Avicenum.
- Langmajer, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada.
- Matějček, Z., & Langmajer, J. (1974). Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum.
- Müller, O. (2014). Terapie ve speciální pedagogice. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (1973). Malá encyklopedie současné psychologie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Nakonečný, M. (1998). Základy psychologie. Praha: Academia.

- Opatřilová, D. (2005). Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami. Brno: Masarykova univerzita.
- Piaget, J. (1999). Psychologie inteligence. Praha: Portál.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). Psychologie dítěte. Praha: Portál.
- Plháková, A. (2004). Obecná psychologie. Praha: Grada.
- Polinski, L. (2005). Pohybové hry s děťátkem. Praha: Grada.
- Prekop, J. (2001). Jak být dobrým rodičem. Praha: Grada.
- Prekop, J., & Schweizerová C. (1994). Neklidné dítě: Rádce pro zneklidněné rodiče. Praha: Portál.
- Pulkkinen, A. (2010). Pohybové hry a cvičení s miminkem v 1. roce života. Praha: Grada.
- Rehabilitace Roskol: Rehabilitace a logopedie (online). Olomouc 2017. Dostupné z: www.rehabilitace-roskol.cz.
- RI-Corpus: Metoda V. Vojty (online). Olomouc, 2017. Dostupné z: www.rl-corpus.cz.
- Říčan, P. (2014). Cesta životem. Praha: Portál.
- Stein, L. (2012). Estimulación temprana: Guía de actividades para niños de hasta 2 años. Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, Praha: Portál.
- Šimíčková-Čížková, J. (2004). Kompendium obecné a vývojové psychologie. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Šimíčková-Čížková, J. (2010). Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šulová, L. (2005). Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum.
- Trojan, S. (2005). Fyziologie a léčebná rehabilitace motoriky člověka. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (1999). Vývojová psychologie. Praha: Karolinum.
- Vojta, V., & Petters, A. (2010). Vojtův princip. Praha: Grada.
- Vygotskij, L. (2004). Psychologie myšlení a řeči. Praha: Portál.

Seznam příloh

Příloha 1: Aktivita rozvíjející hrubou motoriku v rámci programu Estimulación temprana

Příloha 2: Aktivita rozvíjející jemnou motoriku v rámci programu Estimulación temprana

Příloha 3: Aktivita rozvíjející kognitivní vývoj v rámci programu Estimulación temprana

Příloha 4: Aktivita rozvíjející řečový vývoj v rámci programu Estimulación temprana

Příloha 5: Aktivita rozvíjející sociální vývoj v rámci programu Estimulación temprana

Příloha 6: Brunet-Lezinova škála