

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2010

Erika Řeháková

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**Adaptace dětí mezi druhým a třetím rokem
na vrstevnickou skupinu**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Kořátková Ph.D.

Autor diplomové práce: Erika Řeháková

Studijní obor: učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 24.6.2010

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Soně Kotátkové Ph.D. za metodické vedení, cenné rady a podnětné připomínky. Dále celé své rodině a přátelům za jejich pomoc a trpělivost.

ANOTACE

V diplomové práci se zaměřuji na adaptaci dětí mezi druhým až třetím rokem na vrstevnickou skupinu. V teoretické části se zaměřuji na prostudování zvláštností dětí ve věku do tří let z pohledu ontogenetické psychologie s hlubším pohledem na jejich schopnost se adaptovat ve vrstevnické skupině, na komunikační dovednosti a na úlohu hry v životě dítěte, jakožto základní dětské potřeby.

V praktické části zkoumám zájem a informovanost rodičů o instituce pro péči o dítě do tří let pomocí dotazníkového šetření. Hlavní oblastí se pak stává pozorování průběhu začleňování dětí do soukromého dětského centra a to v průběhu jednoho školního roku. Následně pomocí rozhovoru s učitelkami MŠ Kohoutek zjišťuji, zda-li se výzkumný vzorek dětí adaptoval do nového prostředí mateřské školy bez větších problémů.

ABSTRACT

I focused my dissertation on the adaptation of children that are 2 to 3 years of age to their peers. The theoretical part of this dissertation deals with the particularities of children aged up to 3 years, from the ontogenetical psychology point of view, while taking a closer look at their ability to adapt to the peer group, their communication skills and the role of the game in the life of a child as the basic child's need.

The practical part studies interest and awareness of parents about the child care institutions for children up to 3 years of age through questionnaire. The main focus is aimed at observing the process of children's integration to the private children day-care centres in frame of one school year. Subsequently, via interviewing the Kohoutek day-care center teachers, I am trying to find out if the children sample group adapted to the unfamiliar day-care center environment without any major problems.

KLÍČOVÁ SLOVA

adaptace

pozorování

dětská skupina

instituce

jesle

dětské centrum

batole

odloučení od matky

řízená činnost

komunikace

hra

hračka

KEY WORDS

adaptation

observation

child group

institution

day-care center

children care center

toddler

separation from the mother

controlled activity

communication

game

toy

Obsah

Úvod	9
<i>I. Teoretická část</i>	10
1 Instituce pro péči o dítě do tří let	10
1.1 Soudobá situace v České republice	10
1.2 Provoz jeslí v ČR a vybraných městech po roce 2000	11
1.2.1 Provoz jeslí v hlavním městě Praha	13
1.2.2 Provoz jeslí v Brně	14
1.3 Pohledy na institucionální péči o dítě do tří let věku	16
2. Raný vývoj dítěte	18
2.1 Dítě jako formující se osobnost	18
2.2 Prenatální období	19
2.3 Kojenecké období	20
2.3.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky	21
2.3.2 Vývoj řeči	22
2.3.3 Sociální vývoj	23
2.3.4 Psychický a inteligenční vývoj	25
2.4 Období batolete	28
2.4.1 Hrubá motorika	29
2.4.2 Jemná motorika	30
2.4.3 Vývoj řeči	31
2.4.4 Rozvoj poznávacích procesů	32
2.4.5 Sebeuvědomování ve vývoji batolete	35
2.4.6 Emoční vývoj	37
2.4.7 Socializace batolete	39
3. Úloha hry v životě dítěte	44
3.1 Teorie hry	44
3.2 Význam hry v kojeneckém věku	46
3.3 Hra a její význam pro batolecí období	47

<i>II. Praktická část</i>	50
4 Cíle	50
5 Výzkumné otázky	51
6 Použité metody	51
7 Vlastní výzkum	52
7.1 Dotazníkové šetření	52
7.1.1 Charakteristika vybraného souboru	52
7.1.2 Vyhodnocení dotazníku	53
7.1.3 Shrnutí výsledků dotazníku	56
7.2 Dětské centrum Domeček	57
7.2.1 Výběr místa	57
7.2.2 Prostředí a vybavení dětského centra.....	57
7.2.3 Charakteristika Domečku a nabídka kurzů	57
7.2.4 Charakteristika kurzu, v němž byl výzkum prováděn	59
7.2.5 Složení pozorované skupiny.....	60
7.2.6 Výzkumný vzorek dětí.....	60
7.2.7 Realizace výzkumu	60
7.2.8 Vyhodnocení záznamů z pozorování.....	63
7.3 Mateřská škola Kohoutek	75
7.3.1 Popis místa	75
7.3.2 Kontakty Domečku s MŠ Kohoutek.....	75
7.3.3 Rozhovor s učitelkami MŠ Kohoutek.....	76
8 Shrnutí	82
9 Závěr	86
Literatura a informační zdroje	88

Úvod

Záměrem mé diplomové práce je pozorování dětí ve věku od dvou do tří let při adaptaci do dětského centra Domeček. Tuto problematiku jsem si zvolila z důvodu, že jsem v té době pracovala jako učitelka v tomto soukromém zařízení a měla jsem tak možnost pozorovat děti při jejich adaptaci do vrstevnické skupiny po dobu jednoho školního roku. Zajímalo mě, jestli se dá určit časové období adaptace takto malých dětí do vrstevnické skupiny a jaké řízené činnosti tyto děti upřednostňují, neboť obsahový program kurzu Hrátky bez rodičů - Školička Domeček spadal pod moji kompetenci jako učitelky. Abych mohla svoji práci vykonávat co nejlépe a věděla jsem, co mohu od dětí v různém období očekávat, prostudovala jsem odbornou literaturu zabývající se ontogenetickou psychologií se zaměřením na komunikační dovednosti a na specifika hry. Zjištěné poznatky jsem později využila a prohloubila v teoretické části diplomové práce. Vzhledem k vysoké poptávce rodičů po tomto zařízení jsem se začala zajímat o ostatní zařízení nabízející péči pro děti od dvou let a jejich nabídky. Zjištěná fakta jsem doplnila v teoretické části o jeselská zařízení.

V průběhu pozorování zvolené skupiny dětí jsem si nejdříve dělala ke každému dítěti poznámky o jeho chování, komunikaci s okolím, zapojování se do řízených aktivit, způsobu hry a nejpoužívanější hračky. Vzhledem k velkému množství informací jsem později sestavila hodnotící škálu, díky které jsem výsledky přehledně zpracovávala. Po adaptaci těchto dětí jsem si kladla otázku, jestli se projeví vliv pravidelné docházky do vrstevnické skupiny při vstupu do mateřské školy. Snažili jsme se děti na vstup do MŠ připravit, jak nejlépe to šlo, a tak jsem se následně zajímala u učitelek z MŠ Kohoutek, kam námi odchované děti nejvíce míří, jestli je znát vliv Školičky Domeček při nástupu do MŠ a jestli je adaptace těchto dětí bezproblémová.

Otázky, které jsem si kladla, se staly výzkumným podkladem v empirické části mé práce.

I. Teoretická část

1 Instituce pro péči o dítě do tří let

1.1 Soudobá situace v České republice

Rodina s malými dětmi potřebuje ve většině případů skloubit pracovní a rodinný život. Pracující rodiče, případně rodič, kteří si nemohou dovolit přerušit svou pracovní dráhu na delší dobu, hledají instituci, která by adekvátně doplnila rodinnou péči o jejich potomka ještě před nástupem do mateřské školy. Možnost využít služby zařízení pro děti mladšího věku výrazně ovlivňuje nástup žen, případně mužů, do zaměstnání a to nejen po rodičovské dovolené, ale také v jejím průběhu, což potvrzují také mnohé zahraniční analýzy. Nabídka zařízení se specifickými vzdělávacími cíli zaměřujícími se na věkovou kategorii do tří let není v České republice dostatečně široká a úroveň a množství těchto zařízení nelze srovnávat se situací v zahraničí. Úroveň zajištění péče o děti do tří let v našem státě je tak častým předmětem mezinárodní kritiky.

Stejně jako v minulosti panuje celá řada názorů ze strany psychologů, rodičů, pedagogů a dalších odborných pracovníků o vhodnosti institucionální denní péče o děti mladší tří let. Problematická je otázka nejen dostupnosti, ale především kvality těchto zařízení. Ta nemají vyhovět pouze zaměstnaným rodičům, důležitý je především zdravý vývoj dítěte a jeho začlenění do kolektivu. „Generace mladých lidí, kteří rodičovství teprve plánují, chce využívat zařízení kolektivní péče o děti daleko častěji než současná generace rodičů s předškolními dětmi, a naopak méně často plánují bezdětní lidé využívat pomoc prarodičů jako obvyklou alternativu institucionální péče“.¹

V České republice lze rozlišit mezi třemi základními typy služeb péče o děti do tří let. Prvním typem jsou zařízení typu jesle, zařazené do resortu Ministerstva zdravotnictví, druhým pak soukromá zařízení a v neposlední řadě jsou to služby typu "baby-sitting". Pod pojmem jesle rozumíme zvláštní dětská zařízení léčebně preventivní péče, která pečují o všestranný rozvoj dětí ve věku do tří let a navazují tak na péči v rodině. Spadají do kompetence Ministerstva zdravotnictví České

¹ KOLÁŘOVÁ, J. *Klíč k jeslím*. Praha: Gender studies, 2007. s. 3.

republiky a jsou nestátní. Zodpovědnost za zřizování a vedení jeslí mají městské části a obecní úřady.²

Nedostatečný počet tzv. tradičních předškolních zařízení, jeslí a mikrojeslí, není zatím příliš kompenzován zařízeními jiného typu. Individuální placenou pomoc nepříbuzenskou osobou, služby typu „baby-sitting“, využívají rodiče častěji jako nárazovou výpomoc několikrát za měsíc, nikoliv jako každodenní péči. Jednou z příčin malého rozšíření alternativních forem denní péče o děti je malá rozvinutost tohoto druhu služeb i malá tradice, která může být mj. příčinou i jisté nedůvěry. Rodiče preferují pomoc prarodičů či jiných příbuzných.

Málo legislativně zabezpečeny a bez dostatečné kvalitativní záruky jsou soukromá zařízení. Tato zařízení vymezuje zákon z roku 1991 o živnostenském podnikání. Obsahovou náplň vázané živnosti péče o dítě do tří let v denním režimu specifikuje jako individuální výchovnou péči v denním nebo celotýdenním režimu a zaměřenou na rozvoj rozumových a řečových schopností, pohybových, pracovních, hudebních, výtvarných schopností a kulturně hygienických návyků přiměřených věku dítěte.³

1.2 Provoz jeslí v ČR a vybraných městech po roce 2000

Ze zahraniční zkušenosti vyplývá velká obliba jeselských zařízení. Důvodem je snadná kontrolovatelnost těchto institucí, a tím zvýšená možnost neustálého zkvalitňování péče o děti. V České republice obliba jeslí vzrůstá i přes to, že se stále můžeme setkat se snahou srovnávat kvalitu jeslí v sedmdesátých letech 20.st. s dnešními, v mnoha směrech modernějšími jeslemi. V současné době se vychovatelé snaží naplňovat nejnovější trendy ve vedení a výchově malých dětí.

Jesle jsou stále oblíbené, proto poptávka daleko převyšuje nabídku. Od počátku 90. let, kdy bylo na území České republiky 1043 jeslí a mikrojeslí s 39 829 místy, jejich počet trvale klesal a to výrazněji než v předchozím desetiletí (koncem osmdesátých let jich bylo zhruba 1700). V roce 2005 pracovalo na území ČR pouhých 54 jeselských zařízení a docházelo sem pouhé půl procento z populace dětí ve věku do tří let. Pokud přičteme i děti mladší tří let, jež navštěvují mateřské školy,

² KOLÁŘOVÁ, J. *Klíč k jeslím*. Praha: Gender studies, 2007.

³ Tamtéž.

využívá zařízení denní péče téměř 9 % dětí.⁴ Důvodem masivní redukce byla především změna hodnotové orientace společnosti po pádu komunistického režimu, pokles porodnosti apod.

Současná situace není příznivější. Stát neustálý pokles počtu těchto zařízení nebrzdí a nehodlá zastavit. Jesle jsou i nadále znevýhodňovány. Umístění dětí do jeslí a jim podobným zařízení je v současné době a v současné legislativě jedinou příčinou ztráty rodičovského příspěvku. Jedním z argumentů, proč jsou jesle rušeny, je finanční náročnost provozu jeslí. Jelikož zřizování a provoz jeslí obstarávají obce, města či městské části, může být vedení jeslí pro zastupitelstva finančně nemožné. Situace se liší podle velikosti města a potřeb rodičů v jednotlivých oblastech České republiky. Jeselská zařízení jsou soustředěna především ve větších městech. Lidé z vesnic a menších měst mají poměrně nízkou šanci využít služeb jeslí.

Nemyslím si, že je správné odloučit dítě před druhým rokem pravidelně na několik hodin od matky. Jeselská zařízení vycházejí v první řadě vstříc potřebám matky, přičemž potřeby dítěte by měly být přednější, neboť rodič přivedl dítě na svět a nese za něj odpovědnost právní i morální. Dítě samo o sobě rozhodnout nemůže a je tedy na rodiči, jestli dá přednost kariéře nebo dítěti.

I přes svůj názor, se však domnívám, že je potřeba počet jeselských zařízení navýšit, aby byla pokryta poptávka rodičů o zajištění kvalitní péče pro jejich kojence či batole. Žijeme v demokratické společnosti a proto má mít rodič možnost volby, jestli zůstat doma s dítětem o něco déle, nebo se vrátí co nejdříve do práce. Je třeba se také zmínit, že ne všichni rodiče umisťují dítě do jeslí, protože upřednostňují práci, ale i z jiných důvodů, např. tíživé finanční situace (rodič samoživitel) či nemoci. Nesmíme je proto odsuzovat a spíše jim podat pomocnou ruku, aby mohli své dítě do jeslí bez problémů umístit, ať už na pravidelnou, ale i na nepravidelnou docházku, bez ztráty rodičovského příspěvku.

⁴ KUCHAROVÁ, V. *Sít' zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*, Praha: VÚPSV, 2006.

1.2.1 Provoz jeslí v hlavním městě Praha

Rodiče, kteří chtějí umístit svého potomka do jeslí nebo jiné instituce pečující o dítě do tří let věku, mohou využít služeb veřejných (obecních) jeslí a soukromých zařízení.

Veřejných jeslí je v Praze třináct. Kvůli vysokým nákladům zanikly v městských částech Praha 6, Praha 11 a Praha 13. Obecní jesle nenajdeme ani v Praze 14 a 15. Kapacita v pražských jeslích je průměrně 30 dětí na jedno zařízení. Děti jsou přijímány většinou od jednoho roku, některá zařízení přijímají děti již od šesti měsíců, například Centrum sociálních služeb na Praze 2. Částky za pobyt v jeslích se v každé městské části liší. Většina městských částí má také rozdílné sazby pro rodiče s trvalým pobytem a pro rodiče z jiných městských částí. Klienti s trvalým pobytem platí většinou do 2500 Kč za měsíc. Jinak je tomu u rodičů bez trvalého pobytu, v takových případech se částka pohybuje do výše 7000 Kč za měsíc. Rodiče mohou také umístit své dítě do jeslí na maximálně 5 dnů v měsíci a přitom neztratit nárok na rodičovský příspěvek.

Flexibilní je také cena za stravování, její výše závisí na délce pobytu dítěte (mezi 30 až 60 korunami za osobu a den). Většina jeslí také zajišťuje tzv. hlídací službu, hlídání dětí v soukromí nebo ve večerních hodinách. Například v jeslích na Praze 4 je možno zajistit péči dítěte po 17. hodině do 19. hodiny večerní. Tato služba je zpoplatněna samostatně a závisí opět na trvalém pobytu alespoň jednoho z rodičů.⁵

Soukromých zařízení pečujících o děti do tří let věku je v Praze poměrně více než jeslí obecních. Některá se zaměřují na děti mezi druhým a čtvrtým rokem, jiné poskytují své služby dětem až do šesti, případně sedmi let, tzn. horní hranicí je vstup do základní školy. Naprostá většina těchto zařízení je mezinárodních a zaměřuje se na rozšířenou výuku cizího jazyka, nejčastěji angličtiny. Nabídka služeb jednotlivých soukromých jeselských institucí je rozmanitá. Základním bodem jejich kurikula je individuální přístup k dítěti, aktivní poznávání a aktivní učení, což umožňuje především nízký počet dětí ve třídách, většinou do 8 dětí a intenzivní výuka cizího jazyka, zajištěna zpravidla rodilým mluvčím, nebo kvalifikovaným lektorem.

⁵ KOLÁŘOVÁ, J. *Klíč k jeslím*. Praha: Gender studies, 2007.

Mateřské školy a jesle poskytují dále celou řadu doprovodných programů a zájmových kroužků, konzultace s logopedem, dětským psychologem, kurzy keramiky, výtvarné výchovy, sportovní aktivity, výlety, několikadenní pobyty apod. Nabídka vzdělávacích programů a aktivit je pestrá.

Výuku cizího jazyka, navození atmosféry cizojazyčného prostředí spolu s dalšími aktivitami zajišťují například tyto mateřské školy a jesle - KinderGarten, které mají pobočky po celé Praze, soukromá mateřská škola Monty, jež pracuje podle originální vzdělávací a výchovné koncepce Montessori, dále pak mezinárodní mateřská škola a jesle TETTY.⁶ Principy Marie Montessori zahrnuje do svého vzdělávacího programu také mateřská škola a jesle NestLingue. Na základě britských vzdělávacích osnov pracuje soukromá instituce Nessie. Mateřská škola a jesle Na zeleném vršku, pracující podle vzdělávacího programu Zdravá škola, rozvíjí kromě fyzického a psychického zdraví také environmentální citění svých svěřenců. Mateřská škola a jesle na Praze 1 a 5 Modré nebe zajišťují výuku ve francouzštině se zaměřením na tanec, výtvarnou a hudební výchovu. Dětský koutek Pohádka, kromě celodenních jeslí a mateřské školy, zajišťuje nonstop hlídání dětí bez omezení věku, včetně kojenců.

Cena za pobyt dítěte se v soukromých zařízeních různí a závisí na délce pobytu, stravném, zájmových kroužcích, které instituce nabízí, dopravě apod. Pokud je dítě v jeslích celý den, tedy včetně odpoledne, může se částka vyšplhat až k 18 000 za měsíc a více. Soukromá zařízení poskytují také krátkodobé hlídání, jehož cena je srovnatelná s agenturními cenami.⁷

1.2.2 Provoz jeslí v Brně

Brněnské jesle provozuje nestátní zdravotnické zařízení Centrum dětských odborných zdravotnických služeb Brno, p. o., jehož zřizovatelem je Statutární město Brno. Jedná se o tři zařízení, které poskytují zdravotně-výchovnou péči zdravým dětem od jednoho do tří let. Kladou si za cíl individuální, harmonický a všestranný rozvoj dítěte, dodržování zásad zdravé výživy včetně pitného režimu a posilování obranyschopnosti dítěte pobytem na čerstvém vzduchu. Zdravotně-výchovnou péči

⁶ KOLÁŘOVÁ, J. *Klíč k jeslím*. Praha: Gender studies, 2007 .

⁷ Aktuální seznam soukromých jeselských zařízení dostupný z <<http://dir.seznam.cz/Instituce-a-urady/Vzdelavaci-instituce/Jesle/reg/praha>>

poskytují erudované dětské zdravotní sestry, které umožňují dětem volnou hru, ranní cvičení a výchovné zaměstnání zaměřené na tělesnou, rozumovou, pracovní, hudební i výtvarnou výchovu. Dále upevňují hygienické návyky. Dbají na otužování dětí, pobyt venku a samostatnost. Brněnské jesle mají kapacitu třicet, pětatřicet a pětadvacet dětí. Jedny ze tří jeslí přijímají děti od 1 roku, zbývající až od 18 měsíců. Částka za celodenní pobyt dítěte po dobu pěti dní v týdnu se pohybuje od 800 Kč po 4 500 Kč za měsíc, v závislosti na celkovém příjmu rodiny.⁸

Kromě zmíněných veřejných jeslí funguje v Brně řada dalších zařízení. Nabídka soukromých jeslí je nesrovnatelně nižší než v Praze a pouze dvě jsou zaměřeny na výuku anglického jazyka. Zbývající soukromá zařízení se specializují spíše na hlídání dětí.

Miniškolka Karásek poskytuje celodenní péči o děti od dvou do sedmi let podle školního vzdělávacího programu. Denně vyučují angličtinu a do svého programu zahrnuli také environmentální výchovu a výuku jógy. Dbají na příjemnou rodinnou atmosféru a učí děti vzájemné toleranci a respektu k sobě samému i druhým. Cena za celodenní měsíční pobyt dítěte v miniškolce Karásek je 7 000 Kč. Strava se započítává zvlášť. Tato instituce umožňuje krátkodobý pobyt dítěte a zajišťuje hlídání dětí.⁹

Další miniškolou rodinného typu je Mary Poppins. Přijímá děti od 2,5 let věku na celý den či podle potřeby rodičů. Tato miniškolka není zaměřena na výuku cizích jazyků, ale vzhledem ke skladbě klientů hovoří zaměstnanci rusky a anglicky. Školka pracuje podle Kurikula podpory zdraví. Dítě může přijít do Mary Poppins kdykoliv během dne a podle svého zájmu či rozpoložení se zapojí do různých aktivit. Všechny činnosti (hudební, výtvarné, rozvoj vědomostí a dovedností) probíhají podle zájmu dětí, ale s určitou pravidelností a vývojem, a směřují k dosažení kompetencí potřebných pro vstup do základní školy. Cena za celodenní pobyt dítěte je od 6 300 korun do 7 800 korun za měsíc, v ceně není započítáno stravné. Zřizovatel nabízí také hlídání dětí v rodině.¹⁰

V Brně nalezneme několik agentur, které zajišťují celodenní hlídání dětí. Ty poskytují péči na základě volné živnosti poskytování služeb pro rodinu a domácnosti

⁸ KOLÁŘOVÁ, J. *Klíč k jeslím*. Praha: Gender studies, 2007.

⁹ Dostupný z WWW: < <http://www.miniskolkakarasek.cz/> >

¹⁰ Dostupný z WWW: < <http://www.marypoppins.cz/> >

Jedná se například o centrum pro matku a dítě Agentura Větrník, jež poskytuje hlídání dětí od tří měsíců do deseti let, agentura Babyboom, agentura BIBO a dále agentura Skřítek.¹¹

1.3 Pohledy na institucionální péči o dítě do tří let věku

V 50. letech nebylo výjimkou umístění dítěte do jeslí ve třech měsících, což z hlediska moderních poznatků vývojové psychologie jednoznačně vystavuje dítě účinkům separace od matky a navození úzkostných stavů. Odchod matky od dítěte může způsobit frustraci, poněvadž dítě chápe její odchod jako ztrátu navždy a ne jako dočasný stav. Příčiny, které vedly ke kritice kolektivních jeselských zařízení a měly za následek jejich podstatné omezení, jsou následující:

- podle názoru mnoha psychologů, zabývajících se vývojem dítěte, by měla instituce o dítě do jednoho roku pečovat jen ve výjimečných případech. Dítě má potřebu být součástí matky, být s ní ve fyzickém kontaktu, potřebuje jistotu a stabilitu, kterou mu matka poskytuje. Děti jsou velmi individuální a mají odlišné potřeby, které nemůže instituce zohledňovat.

- Období od 12. měsíce do tří let je dobou, kdy se vyvíjí „Já“, formuje se postoj dítěte k sobě samému, dítě si uvědomuje si svou odlišnost a identitu, odděluje se od matky a učí se chápat sebe sama v komplexu ostatních vztahů. Dítě potřebuje ve všech oblastech svého rozvoje individuální péči, osvojuje si mateřský jazyk prostřednictvím herních aktivit, které zprostředkovává matka. Výchova a prostředí, ve kterém se vývoj uskutečňuje, společně hrají od časných fází života dětí svou důležitou roli. Je velmi obtížné naplnit tuto roli v jeselském zařízení, a to z kapacitních důvodů. Dvouleté dítě také většinou nemá potřebu zapojovat se do vrstevnických her, spolupracovat s ostatními a porovnávat se s nimi.

- Jako další důvod, proč neumístit dítě do jeslí, se jeví častá nemocnost dítěte a časté změny jeho nálady, dítě se stává plačtivější, unavenější, může se projevovat agresivněji vůči svému okolí. Děti v jeslích jsou často nejisté, chybí totiž výlučně mateřská péče.

Na druhou stranu umístění dítěte do jeslí od jeho útlého věku usnadňuje a stimuluje socializaci. Ačkoliv většina rodičů upřednostňuje aktivní socializaci dítěte, nesmí zapomenout, že dítě při svém hledání samostatnosti bude nejprve

¹¹ KOLÁŘOVÁ, J. *Klíč k jeslím*. Praha: Gender studies, 2007.

potřebovat opory nezbytné k uskutečnění tohoto hledání. Je téměř věčnou otázkou, nakolik jsou jeselská zařízení schopna potřebnou oporu zajistit. Moderní zařízení specializující se na výchovu a vzdělávání dětí do tří let umožňují již svým individuálním přístupem k dítěti a nenásilnou výukovou formou cizích jazyků nejen snadnější osvojení si druhého jazyka, ale také kladou důraz na rozvoj řečových dovedností, motorických schopností a celou řadu prožitků, prostřednictvím kterých dochází k rozvoji fantazie.

Neexistuje optimální model výchovy, ani výchovy dětí do tří let. Rodiče se mohou sami rozhodnout v závislosti na potřebách rodiny, zda dají přednost výchově dítěte v domácím prostředí, či využijí nabídku jeselských institucí. Oba modely si ovšem zaslouží zvýšenou pozornost a podporu ze strany státu a to konkrétně Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstva zdravotnictví a Ministerstva práce a sociálních věcí. Jeselská problematika totiž není a nesmí být pouze kompetencí Ministerstva zdravotnictví, jak tomu bylo doposud. Podpora návratu rodičů po rodičovské dovolené není v České republice srovnatelná s ostatními státy Evropské unie. Zvýšený zájem o tuto problematiku by měl vést ve státě k většímu uplatňování rodině přátelských flexibilních forem práce. Zaměstnavatelé jsou většinou ochotnější upravit pracovní podmínky stávajících zaměstnanců než uchazečů o zaměstnání. Naopak minimalizace institucí pečujících o děti do tří let, nulová či téměř žádná podpora zaměstnavatelů usilujících o zavádění rodině přátelských forem práce naznačuje ze strany státu přetrvávání konzervativních postojů k péči o malé děti do tří let.

2. Raný vývoj dítěte

2.1 Dítě jako formující se osobnost

Žádné období není v životě dítěte tak důležité jako právě první tři roky. Každé dítě je jedinečné, osobité, každý rodič má svou vlastní historii, každá rodina své názory a zvyky. Děti nemají stejnou povahu, ani nemají rády stejné věci, průměrné dítě proto patří do kategorie iluzí a výmyslů. Pod pojmem osobnost se rozumí: „povaha člověka, jeho charakter, hodnoty, normy, ale i způsob jednání, schopnost přijímat a projevovat city apod.“¹² Vývoj každého dítěte je zcela jedinečný a nezaměnitelný a to i přesto, že jsou zachovány určité vývojové sekvence. Probíhá jako spojitý postup na stále vyšší úroveň, avšak pokrok nenastává v jednotlivých vývojových oblastech izolovaně, ale propojeně v interakci s mnoha stimuly, které jsou řízeny dítětem samým. Obecně platí, že čím je lidský jedinec mladší, tím je vnímavější k vlivům prostředí, ve kterém žije. V prvních třech letech se dítě naučí kvalitativně více než za veškerý další život, ale zároveň je daleko zranitelnější a citlivější. Je to přirozené, protože jeho nervový systém teprve zraje a zranitelnost dětské psychiky je dána také tím, že vlivy z okolí působí přímo, nejsou „filtrovány“ rozvinutými psychickými obrannými mechanismy, neboť ty se teprve utvářejí.

Bylo by ideální rozdělit život dítěte na několik typických stadií všeobecně platných a vyjmenovat charakteristické znaky pro každé vývojové období včetně striktně stanovených hranic oddělujících jednotlivé etapy. Toto je možné pouze zčásti, člověk je značně individuální osobnost, a můžeme takto chápat i dítě, je příliš mnohotvárný a nelze jej uspořádat bez výhrad podle jakékoliv existující teorie. Proto je daleko vhodnější slevit z termínu vývojové stadium a hovořit o vývojových životních obdobích. Tato období lze jen částečně vymezit biologickými, sociálními a psychologickými předěly.

¹² Vymětal, J. *Úzkost a strach u dětí*, Praha: Portál, 2004, str. 67.

Etapu vývojového období do tří let věku dítěte můžeme rozdělit do třech stadií:¹³

- prenatální období: od početí do narození,
- kojenecké období: od narození do konce prvního roku,
- období batolete: od prvních do třetích narozenin.

Kritéria oddělující jednotlivá životní období jsou dána na základě chronologického věku a stanovena konvencí. Je zcela přirozené chápat, že se jedná pouze o orientační strukturu, kterou nelze striktně aplikovat na každé dítě.

2.2 Prenatální období

Poněvadž život lidského jedince začíná početím, nemůžeme toto vývojové stadium vynechat. Pod pojmem prenatální období rozumíme období od početí, tedy spojením matčina vajíčka s otcovou spermií, probíhající v těle matčině a končící narozením. Během posledních desetiletí je prenatálnímu vývojovému stadiu věnována zvýšená pozornost ze strany lékařů a psychologů, poněvadž plod je velice brzy aktivním organismem, který je schopen nejjednodušších forem učení, a jeho projevy jsou již v této době individuálně specifické. Plod dovede také diferencovaně reagovat na různé smyslové podněty, které je schopen zpracovávat na překvapivě vysoké úrovni. (Helus, Z., 2004) Pro rozvoj plodu je velmi důležité spojení s mateřským organismem. Postupně se vyvíjí komplexní interakce mezi matkou a plodem. Svou roli zde sehrávají biochemické mechanismy. Například na matčin úlek reaguje plod kopáním, protože do jeho těla pronikla přes placentu vlna matčina adrenalinu. Matka, která prožívá své těhotenství v tělesné i duševní pohodě, přenáší tento stav i na plod. V průběhu těhotenství se totiž prokazatelně formuje vztah matky k dítěti a negativní psychická vyladěnost matky je jedním z nejvýznamnějších rizikových faktorů pro prenatální vývoj dítěte a pro zahájení rané interakce mezi matkou a dítětem v období po narození.

¹³ ŠULOVÁ, L. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Univerzita Karlova, 2003.

2.3 Kojenecké období

„Porod je nejtěžší, nejdramatičtější a nejnebezpečnější krok v lidském životě“.¹⁴ „Je to skutečný krok k nejdélšímu roku v lidském životě“. Ptáme-li se, proč považujeme za nejdélší právě první rok života, proč ne následující, patnáctý nebo kterýkoliv jiný, je odpověď poměrně jednoduchá. Za první rok se toho v lidském životě nejvíce přihodí a vývoj je z hlediska duševní a tělesné stránky nejrychlejší než kdykoliv později. Kojenec za první rok zvládne pohyb v prostoru, naučí se manipulace s předměty, poznávat je hmatově, zrakově a sluchově. Naváže několik vztahů k druhým lidem, osvojí si schopnost účinně se s nimi dorozumět. Jednodušeji řečeno, důkladně se zabydlí ve svém těle i ve svém okolí a rozšíří si svůj akční radius v interakci se světem. První část kojeneckého období se označuje jako novorozenecké.

Při časovém vymezení novorozeneckého období panuje poměrná nejednotnost. Jinak bývá toto období vnímáno lékaři, jinak psychology. Novorozencem může být jedinec starý týden, jindy celý měsíc nebo dokonce i 6 týdnů. Velice stručně můžeme novorozenecké období charakterizovat jako období normálního autismu, jak uvádí Šulová (2004). Dítě je uzavřené spíše do sebe, zpracovává podněty z nejbližšího prostředí a z vlastního těla, stabilizují se jeho základní funkce. Snaží se uspokojovat své základní potřeby a není schopno rozlišit sebe ani svou matku od okolí. Převládajícím novorozeneckým stavem je spánek. Novorozenecké období chápeme jako specifickou součást kojeneckého stadia, jehož délka po porodu, jak již bylo uvedeno, se různí. Překvapivě velmi dlouho panoval názor, že novorozenecké období včetně několika dalších měsíců je stadiem pasivity, bezmocnosti a nepatrného kontaktu se světem. Naopak, kromě základní tendence k aktivitě si přináší novorozenec celou škálu vrozených reflexů. Jedná se kupříkladu o obranný reflex, dále pak schopnost reagovat na viděný předmět, který se blíží k jeho obličeji, úchopový reflex, polykací, vyměšovací reflex apod. V nitroděložním stadiu se již rozvinulo smyslové vnímání. Novorozenec vidí a některé předměty sleduje se značným zájmem. Vyvinuta je chuť, kojeneček je schopen také reagovat na některé pachy.

¹⁴ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 72.

Novorozenecké období střídá kojenecké stadium, které je stadiem velmi rychlých vývojových změn. Uvedme si nyní základní znaky tělesného a psychického vývoje kojence.

2.3.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky

Kojenecké stadium - „první rok, první slovo a první krok“. Mezi měsíčním miminkem a dítětem na prahu batolecího období je obrovský rozdíl. Kojenec vyrostle v průběhu jednoho roku o více než dvacet centimetrů, tzn. průměrná výška dítěte činí na konci kojeneckého období 75 cm. Váha se více než zdvojnásobí, průměrná hmotnost je 10 - 11 kilogramů.¹⁵ Takový nárůst v tak krátkém období už není nikdy později představitelný. Tělesný vývoj jde ruku v ruce s duševním vývojem. Z bezmocného a němého novorozence je na konci roku aktivní bytost, která ovládá své tělo tak, že je schopna specificky lidské lokomoce ve vzpřímeném postoji vydává širokou paletu zvuků, včetně artikulovaných prvních slov. Novorozenec je schopen porozumět řadě přání svého okolí a orientuje se v mnoha souvislostech, například ovládá řadu dovedností spojených s hrou, jídlem, vyměšováním apod.

První čtvrtletí žije kojeneček ve znamení rozvoje motoriky, vypnutí páteře, zvedání hlavičky, opírání se o předloktí a počátku experimentace nejdříve s prstíky vlastních rukou a později hračkou. Motorický vývoj probíhá ve třech směrech:

- směr kefalokaudální: od hlavy (kefale) k „ocas“ (kauda). Ovládání těla postupuje od hlavy k patě, tj. dítě zvedá hlavičku, sedá si, narovná nejprve krční, posléze bederní páteř. Pak leze po kolenou a začne se stavět na chodidla. Od aktivního využívání okohybných a mimických svalů postupuje přes krční, hrudní a bederní páteř k dolním končetinám.

- směr proximodistální: vývoj postupuje od centra těla k periférii. Od dolních i horních končetin postupuje od celkových pohybů velkými klouby, kmitání, kroužení, k pohybům prstů, tedy jemné motorice.

- směr ulnoradiální: od ulnární strany dlaně směrem k palci. Úchop se zdokonaluje, a to od reflexního úchopu přes hrabavé uchopování k dokonalejšímu klíšťkovému úchopu placem a ukazovákem.¹⁶

¹⁵ Čížková, J.; Binarová, I.: *Přehled vývojové psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, 2003.

¹⁶ ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova.

Vývoj jemné a hrubé motoriky je v prvních letech života základem pro rozvoj dalších psychických funkcí (kognitivních, motivačně volních, sociálně emočních). V prvním roce života je motorika vnímána jako předpoklad pro zdravý vývoj dítěte. Rozvoj motoriky umožní později jedinci vstupovat do interakce s předměty či osobami, rozvíjet a zkvalitňovat tuto interakci. Možnost kontaktu s prostředím je značně omezena v prvních měsících života, neboť novorozenec leží převážně v jedné asymetrické reflexivní poloze. První interakce probíhá na základě využití hmatu nebo zraku. Matkou je dítě lákáno, podněcováno či zváno k prvotním jednoduchým pohybovým aktivitám.

V dalších měsících se rozvoj smyslů a motoriky stále zdokonaluje a zjemňuje. Zdrojem podnětů jsou rodiče a jejich přímý i nepřímý styk s dítětem. Vytváří rituály pro dítě čitelné a příjemné, pozitivní atmosféru, podnětné prostředí pro rozvoj motoriky. A především působí na dítě přímými kontakty - jemností či brutálností, obratností či nejistotou a nešikovností apod. Obecně lze říci, že rodiče jsou prvními základními podněcovateli interakcí, ale též v průběhu prvního roku života dítěte zastupují roli objektu dětských aktivit. Stagnací nebo pozdějším rozvojem lokomotorických dovedností nastává celkové vývojové opožďování všech ostatních psychologických kategorií. Naopak rozvoj motoriky otevírá vždy nové možnosti vnímání, řešení a procvičování úkolů, rozvoje dovedností, což přináší další pobídky a nové vývojové kvality. Motorický a smyslový rozvoj dítěte je v kojeneckém období klíčem k jeho celkovému intelektuálnímu rozvoji, což není již tak výrazné v dalších letech.

2.3.2 Vývoj řeči

Základní činnosti nemluvněte jsou spánek, krmení, klid, vokalizace a experimentace. Experimentace a užívání hlasových orgánů se zvyšuje tím více, čím ubývá potřeby spánku. Mezi základní hlasové projevy patří křik, výskot, broukání. Křik je pro matku poznávacím signálem nespokojenosti, například vlhka, osamění, hladu, bolesti. Ve třetím měsíci dítě začíná broukat. Vydává dlouhé samohláskové zvuky, například a - o - a - o apod. A to zejména ve chvílích klidu a uspokojení. Broukání je soustava reflexních činností a objevuje se u každého kojence. Pokud matky reagují na broukání svých dětí podobným způsobem, povzbudí tuto činnost i u dítěte a to si brouká častěji. Koncem šestého měsíce začíná dítě tvořit některé

souhlásky, které spojuje se samohláskami ve slabiky. Pro tento řečový projev používáme označení žvatlání. Dítě využívá své hlasové projevy záměrně, snaží se vyvolat účinky v okolí, které jej obklopuje. Tato zkušenost je podmínkou k využívání hlasových projevů jako prostředku k navázání sociálního kontaktu.

Obzvláště významná pro vývoj řeči je doba mezi šestým a devátým měsícem. Dítě potřebuje ke zvýšení řečové aktivity zvýšené množství osobních kontaktů. Nepodnětné prostředí může nepříznivě ovlivnit nástup prvních slov a později i počátek slovních spojení ve věty. Další změna nastává kolem devátého měsíce, kdy se dítě naučí tzv. pasivní řeči. Kojenec je schopen porozumět základním výzvám. Jedná se o velmi důležitý vývojový krok, neboť dítě musí mít nejprve vytvořenou zásobu pasivních slov, než začne jedno z nich používat aktivně. Dítě zná v devátém měsíci několik domácích hříček, jako je paci-paci, pá-pá apod., které dovede napodobit na základě pasivního porozumění. Ze slabičného žvatlání se postupně vyčleňují jednotlivá smysluplná slova a tyto hříčky dostávají častěji slovní ráz. Tím vznikají první říkanky, které vyslovují rodiče a dítě je schopno zopakovat některé slovíčko. Tato hra však rozvíjí mluvení a provedením této hříčky vyvolává dítě v okolí projevy souhlasu a radosti, čímž dochází k pozitivnímu upevnění předcházejícího výkonu. Aktivní řeč představuje na konci kojeneckého období pouze 6 slov, jak uvádí Langmeier, Krejčířová (1998)

Neméně významné jsou i další komunikační dovednosti, které dítě v prvním životě využívá. Jedná se především o schopnost sdílení pozornosti - tj. „schopnost regulovat zaměření pozornosti a přesouvat ji mezi předměty a druhé lidi s pomocí gest a porozumění gestům (zejména ukazování a odkazování pohledem)“.¹⁷ Dítě je schopno vnímat vztah já-matka-předmět a očekávat reakci matky na jeho vlastní aktivitu.

2.3.3 Sociální vývoj

Dítě se nerodí jako tabula rasa, tedy čistá deska, čekající teprve na to, až bude svým okolím formováno. Kromě procesů zrání je rozhodující stále více i stimulace - tzn. podnětnost prostředí, zejména pak vztah blízkých osob k dítěti. Stimulace dítěte by měla být velmi rozvinutá, komplexní a přiměřená vývojovému tempu.

¹⁷ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, s. 73.

Pro přirozený rozvoj motoriky je nezbytný co největší vzájemný kontakt dítěte s rodičem. Důvodem je nejen pomoc dítěti a ochrana, ale též možnost poznávat jej, vidět jeho spontánní aktivitu a dále ji rozvíjet. Přiměřená stimulace ze strany rodičů pomáhá dítěti objevovat své vlastní možnosti a zdokonalovat se v nich.

Do konce prvního roku se vytvářejí předpoklady pozdějšího sociálního chování. Avšak tento cit je nevyvinutý, málo rozlišený a nestálý, neboť subjektivní zážitky se zatím vyznačují komplexností a neuvědomělostí a jsou vázány na konkrétní osobu nebo věc, na krátký konkrétní čas. Nejbližší osobou je kojenci samozřejmě jeho matka a vzájemné interakce probíhají v jeho životním prostředí, rodině. Toto rodinné prostředí poskytuje kojenci množství nejrůznějších podnětů, které se odráží nejen v rozvoji motorických a řečových schopností, ale také ve vývoji sociálních vztahů. Dítě vnímá zprvu jen jakousi pravidelnost či stabilitu systému, která se však postupně rozvíjí tak, že podobnou stabilitu očekává od celku, který ho obklopuje. Rozvíjení vnějších mezilidských vztahů má velký vliv na postupné začleňování jedince do širších sociálních vztahů. Rodinné prostředí je nenahraditelné, poněvadž všichni jeho členové reagují na projevy a pokroky dítěte a poskytují jedinci obraz sebe sama.

Od narození do třetího měsíce je dítě sociálně spíše „utlumené,“ nerozlišuje mezi okolními objekty živými či neživými, i když lze zpozorovat jeho první úsměv. Ten je zpočátku bezděčný, vyjadřuje spíše tělesnou pohodu a reakci dítěte na obličej. Tento tzv. sociální úsměv je velmi důležitý pro vývoj socializace, neboť poukazuje na to, že si dítě vytvořilo trvalejší vztah k lidské tváři. Projev radosti, který dává dítě najevo při spatření lidského obličeje, podněcuje další kontakty dítěte a dospělého a vzájemná komunikace se stává bohatší a intenzivnější. Stejnou funkci mají i různé zvuky, které jsou tréninkem pro nácvič řeči. Čím více se vokalizace blíží lidské řeči, tím větší mají rodiče dojem rozhovoru, hodnotného kontaktu se vzájemným porozuměním.

Od šesti měsíců je dítě schopné rozlišit mezi známou a cizí tváří. Dává najevo úzkost při odloučení od známé osoby. V průběhu sedmého měsíce se vytvoří specifický vztah k matce. Pokud se matka vzdalovala od dítěte do této doby, neprojevil kojeneček žádné změny v chování.

Avšak od sedmi měsíců, při odchodu matky od dítěte byť jen na krátkou dobu, zažívá dítě tzv. separační úzkost, kdy se rozpláče a křičí. Tento jev vymizí

obvykle po několika týdnech, nanejvýš se jedná o záležitost několika měsíců. Dalším úzkostným rysem je strach z cizích osob. Dítě se chová k cizím zdrženlivěji, poněvadž je schopno v tomto věku rozlišit „své“ od „cizích.“ Začíná si vytvářet odstup, čímž rozumíme projev chování, jenž si nese až do dospělosti.

Tento odstup souvisí s potřebou intimity, která je přítomná jak u dítěte, tak u dospělého. Projevy separační úzkosti a strachu z cizích jsou znakem normálního emočního vývoje dítěte. Pokud tato těsná vazba s blízkou osobou chybí, například u dětí z ústavu, dochází k těžkým poruchám vývoje, a tím poruchám osobnosti. Dítě nezíská základní důvěru, ale základní nedůvěru, tj. „chladný a distancovaný postoj ke světu, který se může vyvinout až v naprostý citový chlad.“¹⁸ Ten přetrvává po celý život.

2.3.4 Psychický a inteligenční vývoj

Život a vývoj dítěte v daném prostředí jsou zajištěné jen tehdy, když jsou podmínky dítěte v přibližné rovnováze s podmínkami prostředí. Vzájemná nerovnováha se odrazí v dětské psychice. Projevuje se jako pocíťovaný nedostatek, nebo přebytek něčeho. Tento emoční prožitek se označuje jako potřeba. Dítě má již od narození celou řadu potřeb, jejichž uspokojování intuitivně vyžaduje. Jedná se o tyto potřeby, jejichž problematiku podrobněji propracovali Langmaier a Matějček.¹⁹

- Potřeba vnější stimulace - určitá míra stimulace je základní psychickou potřebou člověka, a to na všech stupních vývoje. Dítě, stejně jako dospělý, potřebuje ke svému rozvoji podnětné prostředí, přiměřené vývojové úrovni, čili na jisté úrovni složitosti a proměnlivosti. Psychické potřeby dítěte uspokojujeme podněty, stimuly, které je třeba správně „dávkovat“. Nedostatek podnětů uspokojujících určitou základní psychickou potřebu nazýváme psychickým strádáním, deprivací. Přemíra vede naopak k psychickému přesycování.

- Potřeba vnější struktury - tj. potřeba učení. Navazuje na potřebu stimulace. Má-li mít aktivní kontakt dítěte s vnějším prostředím potřebný efekt, musí být struktura podnětů smysluplná a diferencovaná. Tato potřeba vyjadřuje potřebu učit

¹⁸ Kern, Hanz. *Přehled psychologie*. Portál, Praha. 1999 s. 174.

se, získávat zkušenosti, hledat pravidelnosti a orientovat se v prostředí. Tato potřeba je patrná na všech stupních vývoje dítěte.

- Potřeba specifického sociálního objektu - v raném vývojovém období reprezentuje matka celý svět dítěte. Proto se aktivní interakce kojence se světem soustřeďuje nejprve na interakci s matkou nebo jiným sociálním objektem, později dochází k zapojení dalších blízkých osob. Tato potřeba je chápána také jako potřeba lásky, závislosti, připoutání. Matka reprezentuje pro dítě svět a jakákoliv komunikace s ní je pro dítě motivující.

Další dvě potřeby nabývají významu až v pozdějších vývojových stádiích. Je to především:

- Potřeba osobně-sociálního významu - chápána jako potřeba sebenaplnění, nezávislosti a osobní integrity. Dítě, které bylo plně závislé na interakci s matkou, se nyní snaží vstoupit v osobní vztah ke světu, odmítá zásahy do své autonomní oblasti. Objevuje a formuje své „JÁ,“ což mu přináší uspokojení a další motivaci. Tato potřeba není zcela aktuální v kojeneckém období, plně se rozvine až v následujícím batolecím období.

- Potřeba otevřené budoucnosti - Zde hovoříme o potřebě naděje a životní perspektivy, nabývá důležitosti až v pozdějším věku.

Základní psychickou potřebou, tou nejdůležitější, je pocit bezpečí a jistoty, který dítě prožívá v přítomnosti své matky. Zajištění citově vřelého a klidného prostředí má nesmírný význam pro zdravý vývoj dítěte. To si vytváří citový příklon k osobě, která je jeho vychovatelem a citový příklon předznamenává pozdější sociální vztahy dítěte.

Jedním z klíčových úkolů vývoje člověka je najít odpověď týkající se vlastní identity. Většinou se na téma identita hovoří až ve vztahu k dospívání, ale její základy jsou položeny již v dětství, kdy se kromě identity formují také přístupy ke krizím identity. Nejprve nedokáže novorozenec vůbec rozlišit mezi sebou a okolím. Není schopen rozlišit zdroje pocitů mezi těmi, které si způsobí samo a těmi, které přicházejí z vnějšího prostředí. Kojenec v době mezi třetím a šestým měsícem nadále považuje za součást jeho bytosti a díky biologickému zrcadlu, které dítěti poskytuje (imituje výrazy dítěte, které díky tomu dostává zpětnou vazbu), mu umožňuje dávat první vjemy a pocity pocházející z jeho vlastního těla do vztahu s jeho projevy, reakcemi a chováním. Symbióza ustupuje v závislosti na osamostatňování se

kojencovy osobnosti. Kojenec má potřebu odlišit se od matky, duševně se od ní separovat. Umožňuje mu to především rozvíjející se jemná a hrubá motorika, lokomoce, smyslové vnímání. Kojenec ovšem dosud nezná přesné hranice vlastní bytosti.

Hlavní událostí prvního roku života je tzv. psychologické narození, které řadíme do období mezi osmým a dvanáctým měsícem věku kojence. Původní neurčitě „My“ se změní na jednoduchý a jasný vztah dítěte a druhé osoby (matky) „Já - Ty“. Vztah získá dokonalejší strukturu. Pochopitelně ono psychologické narození nemůže být srovnáváno s narozením biologickým. Nejde o nárazovou situaci, je to závažné a složité dění, které se uskutečňuje řadou drobných i větších událostí a přeměn. Dítě se se svým prostředím seznamuje postupně, vstupuje do vzájemných interakcí a díky nim získává spoustu zkušeností. A tyto zkušenosti a poznatky se mu seskupí do základní struktury osobního světa, neurčitý a neutrální svět věcí je nahrazován oblastí živého dění, kterého se dítě účastní. Právě tady pomyslně klíčí ono „Já.“²⁰

Existenční nezávislosti na matce předchází celá řada zkoumání matky, a to sledováním matčiných reakcí a prozkoumáváním sebe sama. Dítě sleduje a vnímá své vlastní pocity a ve věku jednoho roku začíná chápat, že se mnohé děje bez jeho přičinění, což můžeme označit jako první stupeň decentrace. Decentraci chápeme jako proces, „jímž jedinec v průběhu vývoje překonává centraci, vázanost vnímání a myšlení na jediný, zejména smyslově nápadný aspekt situace.“²¹ V tomto případě se jedná o překonání dětského egocentrismu.

Toto psychologické narození může začínat zvolna a probíhat hladce bez znatelné krize, nebo může být naopak dramatické a bolestivé, pokud se její matka snaží zadržet či zbrzdit. Během prvního roku života se totiž mění poměr pasivního přijímání, tzn. naplňování potřeb kojence a vzdávání se při naplňování potřeb druhých. Pokud je tento poměr v rovnováze, dochází k překonání pocitu základní ztráty, například odstavení nebo oddělení od matky. Dítě, které tento pocit základní ztráty snadno překoná a dosáhne rovnováhy, vstupuje do života s pocitem důvěry v samo sebe. Dítě je tím, jakou naději má a dává.

²⁰ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004.

²¹ HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, Praha: Portál, 2000, s. 97.

Je poměrně obtížné stanovit, kdy přesně se u člověka objevuje inteligentní chování. Předstupně inteligence nalézáme již u novorozence, postupně se zdokonalují a přizpůsobují nepodmíněné reflexy, například sání. Předstupněm inteligence jsou také podmíněné reflexy. Zhruba kolem šesti měsíců začíná dítě jednat záměrně, tj. „působit ve svém okolí změny, které předvídá.“²² V osmi měsících dokáže dítě odlišit prostředek a cíl svého jednání. Nejdříve volí svůj cíl, poté hledá prostředky, jež k tomuto cíli směřují. Toto můžeme bezesporu kvalifikovat jako inteligenci, i když krajně praktickou. Krátce před prvními narozeninami začne dítě hledat nové prostředky a dítě objeví trvalost předmětů. Ta je samozřejmá pro dospělé, nikoliv však pro kojence. Dítě je od této doby schopné udržet v mysli představu předmětu, který mu zmizel z očí. Což je nesporný skok ve vývoji.

2.4 Období batolete

Vývojové stadium od přibližně jednoho roku do tří let. V literatuře se často objevuje dělení této periody na období mladšího batolete a období staršího batolete. Mladším batoletem se rozumí dítě ve druhém roce života a starším pak dítě od druhého do třetího roku (36 měsíců). Ve druhém a třetím roce života již není dítě malé a na pomoc odkázané nemluvňátko. Teprve teď, na začátku druhého roku, získává ve skutečnosti druhově specifické charakteristiky, které odlišují člověka od ostatních živočišných druhů. Batole je stejně jako kojeneček stále ovládáno silně svými city. Ke všem podnětům okolí přistupuje především egocentricky z pozic vlastních plně uvědomovaných přání. Díky výraznému motorickému rozvoji, spojovaném se samostatnou chůzí a s cílenou manipulací, získává dítě stále více zkušeností a zážitků. Ty pak zvětšují nejen rozsah poznání, orientace a sebeuvědomování, ale zkvalitňují také počátky vědomého řízení a usměrňování aktivity. Batole si osvojuje mateřštinu a rozšiřuje sociální vztahy. Děti jsou velkou většinou schopny opouštět ochranné prostředí své rodiny a aktivně se zapojovat do širších společenských okruhů, zvláště ovšem do společnosti dětí, jak uvádí Šulová (2003).

Batole formuje své vlastní „Já“ a uvědomuje si samo sebe. Dítě není nikdy později tak roztomilé, ale současně ani tak vzdorovité a náročné na čas a trpělivost rodičů jako v batolecím věku.

²² ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 81.

2.4.1 Hrubá motorika

Tempo tělesného vývoje se zpomaluje. Hmotnost vzrůstá přibližně o 5 kg. Růst do výšky je přibližně o 20 centimetrů. Dívky jsou trochu menší a lehčí. Ke konci stadia se tělo často zaoblí, přichází tzv. první plnost.²³ Ve třech letech je už obličej výrazně modelován, mléčné zuby jsou kompletní. Tempo tělesného rozvoje se ve srovnání s prvním rokem života mírně zpomaluje. Prodlužují se dolní končetiny a mění se poměr hlavy a končetin. Stále probíhá osifikace kostry a kosterní svalstvo je zpevňováno. Pokračuje motorický vývoj a pohybové aktivity jsou stále různorodější. Ve druhém roce se batole dostane od nejistého batolení k suverénní chůzi.

Období, kdy dítě začíná chodit, je mnohem důležitější a rozhodující pro chování dítěte než jeho první narozeniny, se kterými se chůze často, ale neprávem, spojuje. Schopnost chodit je spojena s patřičnou vyzrálostí, a to jak fyzickou, tak duševní a také s temperamentem dítěte. Aktivnější dítě, které rádo objevuje věci kolem sebe, začíná většinou chodit dříve. Zatímco klidné dítě, které své okolí raději pozoruje, potřebuje obvykle více času. Průměrné dítě začíná chodit samostatně až kolem třináctého měsíce. Pod pojmem samostatná chůze se rozumí schopnost dítěte rozejít se z volného postoje, ujít několik kroků a umění zastavit se, aniž by se něčeho přidrželo. Chůze batolete je zpočátku nejistá a doprovázená častými pády tím způsobem, „že si čapne na zadeček.“²⁴ Od patnáctého měsíce je chůze už jistější, pády se objevují jen zřídka a dítě dovede utíkat, i když ještě strnule a o široké bázi. Dvouleté dítě utíká dobře a je schopno zvládnout nerovnosti terénu. Celý vývoj hrubé motoriky probíhá u zdravého dítěte bez větších potíží. Zvláštní nároky představují pro dítě schody. Batole postupuje od samostatné chůze po rovině přes chůzi do schodů a jednou nohou stále napřed, chůzi do schodů se střídáním nohou, dále chůzi ze schodů s pomocí a jednou nohou napřed, po chůzi ze schodů bez pomoci, se střídáním obou končetin. Chůze ze schodů je obtížnější, a proto tuto dovednost zvládne dítě bez cizí pomoci zpravidla až kolem tří let.

Zvládnutí chůze přináší dítěti i „nové prožívání prostoru a sebe samého jako osoby, která v něm jedná.“²⁵ Objevuje stále nové podoby prostoru a nové možnosti

²³ ŠULOVÁ, L. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Univerzita Karlova, 2003.

²⁴ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, s. 70.

²⁵ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, s. 200

svých aktivit v něm, což přináší nejen zkušenosti se světem, ale především zkušenosti se sebou samým jako subjektem. Počátek chůze má i svou symbolickou rovinu. Vzpřímené dítě vstupuje do světa lidí a opouští své rané dětství. Od této chvíle začíná usilovat o svou samostatnost, autonomii a to je klíčovým momentem tohoto věkového období. Získává tímto zároveň i ocenění dospělých a starších sourozenců. Jeho sebevědomí vzrůstá. Díky chůzi se batole zbaví své úzkosti, která ho provázela v posledních měsících, kdy trpělo odchody a příchody svých rodičů. V budoucnu ovšem narazí na další limity, které mu buď kladou rodiče, nebo je pociťuje samo. V pohybových aktivitách se začínají objevovat obtížnější dovednosti jako jízda na tříkolce, později na kole, jízda na bruslích, lyžích. Většina motorických aktivit je zprvu velmi nekoordinovaná a neobratná. Každé dítě dosáhne pokroku vlastním tempem.

2.4.2 Jemná motorika

Výrazný pokrok pozorujeme v oblasti jemné motoriky. Do jednoho roku se mohutně vyvíjelo uchopování. Kolem jednoho roku přichází na řadu uvolňování úchopu a tento proces dozrává v patnácti měsících. Pohyby rukou a prstů při uchopování, pouštění a manipulování se rychle zdokonalují. Již kojeneček je schopen uchopovat a pouštět velmi malé předměty, ale pouštění má spíše ještě ráz vrhání či vyhazování. Upustit předmět záměrně a přesně je poměrně složitý úkol, jehož splnění vyžaduje složitou souhru neuromuskulárních funkcí a teprve po prvním roce života je akt pouštění předmětů jemnější a lépe načasovaný. Pro osmnáctiměsíční batole není problém postavit věž z několika kostek a kolem dvou let již dokáže kostky napodobivě řadit, a to jak svisle tak vodorovně. Tříleté dítě napodobí složitější konstrukce a zvládne složitý proces navlékání korálků na provázek.

Pokroky manipulace v jemné motorice jsou spojeny s dalším zjemňováním vnímání dítěte. Batole je schopné rozlišovat statické tvary, například geometrické tvary, ale pokroky ve vnímání lze dobře zachytit a dokumentovat především na pokusech o čmárání. Na začátku batolecího stadia dítě zachází s tužkou většinou stejně jako s ostatními předměty, mává a tluče s ní o stůl, později se spontánně pokouší o první tahy na papíře. Tyto pokusy jsou zpočátku nahodilé a hrubé, pohyby přesahují plochu papíru, ale kolem půldruhého roku se dítě snaží o napodobení čáry provedené dospělým. Což dokazuje, že ji dovede odlišit od spontánního čmárání.

Na konci batolecího období umí dítě napodobit kruh, popřípadě křížek. Tím je připraveno pro své pokusy znázornit kresbou věci a lidi. Celé přípravné stadium čmárání a elementárních pokusů o napodobení tvaru kresby je poměrně složité a probíhá po jednotlivých krůčcích v závislosti na individuálních vývojových schopnostech dítěte.

2.4.3 Vývoj řeči

Vývoj řeči je v batolecím období fantastický, dle Říčana (2004). Ustalují se a utvrzují předchozí vývojové pokroky. Vlastní první slůvka se objevují na konci prvního roku života, ale je to zprvu jen několik málo výrazů dětského žargonu, kterému povětšinou rozumí pouze rodiče a který má zpravidla jen neurčitý význam nějakého obecného přání. Výrazy jsou v této době spíše onomatopoické, čímž rozumíme napodobování fyzikálních zvuků, hlasů zvířat nebo lidských výkřiků dítětem. Dítě si povídá mnohem více pro sebe a cvičí lidskou řeč v jakýchsi monolozích, které mají intonaci vět, ale kterým nejde rozumět. Tato hra se slovními zvuky procvičuje artikulační aparát. Dítě je schopno napodobit zvukovou stránku slov, ale obsah řeči je pro něj velkou neznámou. Až ve druhé polovině druhého roku života dochází u většiny dětí k radikálnímu pokroku. Nyní začíná batole opravdu chápat symbolický význam slov. Je schopno porozumět mnohem většímu počtu slov a také jich daleko více aktivně používat. Jednotlivé děti se ovšem odlišují jak v začátku řeči, tak i v bodu exponenciálního obratu. Ve dvou letech může dítě používat až 300 slov. Do třetího roku se slovní zásoba rozšíří přibližně o tisíc výrazů.

Dítě chápe, že každá věc má své jméno, a snaží se zjistit význam dalších věcí. Prostřednictvím slova sdružuje stále více předmětů do určitých tříd. Jedná se o dovednost rozkládat, skládat a nacházet vzájemné souvislosti a rozdíly ve složitosti vnějšího světa, který má mnohoznačný obsah. Batole začíná slůvka spojovat, zprvu je schopno poskládat vedle sebe dva jednoduché výrazy. Později slova ohýbá, skloňuje je a časuje. Jako jedny z prvních osvojených slov jsou zájmena, zčásti slovesa a přídavná jména. Následují zájmena spojená s časováním sloves. Až do dvou let proto mluví dítě o sobě většinou ve třetí osobě, nazývá se svým vlastním jménem. Od počátku třetího roku začíná používat pro sebe první osobu, já. Skladba vět je povětšinou primitivní s gramatickými chybami a nesprávnou výslovností.

To, co dítě říká, odráží jeho momentální stav. Důležitým ukazatelem rozvoje řeči a myšlení je schopnost chápat smysl jednoduché říkanky nebo pohádky.

Mezi 18. a 24. měsícem klade dítě velice často otázku: „Co je to?“ Toto období označujeme jako „první ptací období“ a touto otázkou si dítě osvojuje nová slovní označení. Konce třetího roku přichází „druhé ptací období“, kde se repertoár otázek rozšíří o otázky „Proč?“ a „Jak“. Tyto otázky umožňují objasňování příčinných souvislostí.²⁶

Je potřeba ještě jednou zdůraznit, že rozdíly v počátečním vývoji řeči jsou mezi jednotlivými dětmi poměrně značné. Tyto rozdíly jsou způsobené individuálními zvláštnostmi, řečovým vzorem a podnětností prostředí a mnoho z počátečních rozdílů se v pozdějším vývoji vyrovnává. Může ovšem nastat situace, kdy dítěti nestačí momentální vyjadřovací schopnosti. V takovém případě může dítě koktat nebo zadržávat v řeči. Koktavost se vyskytuje i u přetížených dětí, které mají příliš mnoho podnětů z rozumové a slovní oblasti. Pokud dítě zažije výsměch v souvislosti se svou koktavostí, může dojít k tzv. logofobii, strachu promluvit před cizími lidmi. Logofobie může v krajním případě vyústit v selektivní mutismus, kdy dítě odmítne hovořit s některými dospělými.

2.4.4 Rozvoj poznávacích procesů

Dítě dosažením jednoho roku věku nezaznamená žádný výrazný předěl ve vývoji motoriky a řeči. Bezpečná chůze a symbolické a komunikativní funkce řeči dosáhne teprve v průběhu druhého roku života. Jean Piaget²⁷ právě do tohoto věkového období zařadil konec vývoje senzomotorické inteligence a začátek nové etapy symbolického a předpojmového myšlení. Počátek druhého roku je konečným završením inteligence, která plně závisí na bezprostředním vnímání a motorickém ovládnutí světa. Kojenec byl schopen zvolit si cíl a přijít na nový prostředek, jak tohoto cíle dosáhnout. Prostředek musel být ovšem před očima kojence. Kojenec myslel jen o tom, co bezprostředně viděl, činnost se tedy shodovala se skutečností tak, jak byla vnímána. Řešení hledal ve zkusmé manipulaci s věcmi a jednal jen podle svých potřeb. Brzy po prvním roce však začíná dítě experimentovat a obměňovat své pokusy.

²⁶ MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005.

²⁷ PIAGET, J. INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007.

Racionálně-kognitivní procesy dosáhly dalšího výrazného pokroku ve všech funkcích, jak uvádí Čačka (1997). Vnímání, tedy bezprostřední smyslový kontakt, je stále základem poznávací činnosti dítěte. Dítě upřednostňuje kontakt dotekový, velký význam má pro poznávání zrak a sluch. Prohlubuje se schopnost rozlišování základních smyslových kvalit, tzn. barva, tvar, velikost, tvrdost, pach a zvuk. Starší batole se zdokonaluje v rozlišování tvaru, je schopno rozpoznat základní geometrické tvary. Batole se zajímá o vše nové a dává najevo svou dosud nebyvalou zvědavost. Batoletě se zkvalitnilo vnímání tvarů či prostorových vztahů. Růstem možností samostatného přemísťování se rozšiřuje nejen akční rádius k získávání zkušeností, ale dochází i k „přesnějším odražením původně jen beztvarového zážitku rozlehlosti prostoru.“²⁸ Dítěti však není stále přístupná organizace prostoru proměnlivým výchozím bodem. Prostor je organizován jen vůči sobě, tzn. nahore, dole, vpředu, vzadu, napravo a nalevo. Patrný je také pokrok ve sluchovém vnímání. Dále Čačka uvádí, že se zlepšilo rozlišování intenzity a výšky tónu, typické je spojení sluchové aktivity s pohybem, kde vyniká smysl batolete pro rytmus. Příkladem může být značná obliba říkanek a pohybových her.

Pozornost batolete závisí na aktuálním stavu a mezi dětmi jsou patrné ve schopnosti koncentrace rozdíly. Délka soustředění při hře se rychle zvyšuje, ale batole není schopno koncentrovat se déle než půl hodiny. U mladšího batolete je délka pozornosti při hře podle výzkumných zjištění maximálně jednadvacetiminutová. U staršího batolete se délka pozornosti prodlužuje na 27 minut. Pozornost zůstává labilní a unavitelná. Dítě je citlivé na rušivé podněty a délku koncentrace ovlivňuje nejen vnější poutavost materiálu, ale i vnitřní záměr dítěte.

Paměť je v batoletím věku charakterizována několika významnými znaky:

- *Mimovolnost a neúmyslnost* - zapamatování a vybavování se děje bez vlastního přičinění, paměťové procesy nejsou spojeny s volným úsilím.

- *Citovost paměti* - dítě si uchovává jen takové zážitky, které pro něj mají nějaký emoční náboj, týkají se pouze silně afektivních situací. Mohou být pozitivní (to, co se batoletě líbí, co jej zajímá nebo naopak negativní (prožitý strach, bolest, pocity osamění).

²⁸ ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1997, s. 46.

- *Konkrétnost* - znamená, že dítě má schopnost vybavit si představy a obrazy konkrétních zážitků, toho, co samo prožilo. Dvouleté dítě znovupoznává blízké lidi a známé předměty do uplynutí osmi týdnů, ve třech letech pak již i po sedmi měsících.

Všechny tři složky paměťových funkcí se zdokonalují. Paměti prospívá jak rozvoj manipulačních dovedností, tak i slovní zásoby.

Kolem jednoho a půl roku, v poslední fázi senzomotorické inteligence, dítě nejen experimentuje a objevuje nové poznatky s využitím známých prostředků v nových situacích, ale také vynalézá nové prostředky na základě vnitřních mentálních kombinací. Jako příklad uveďme situaci, kdy dítě nedosáhne na vzdálený předmět, zamyslí se, představí si, že by mohlo na předmět dosáhnout holí, vzpomene si, že příhodná hůl je nablízku, přinese ji a jedná. Při myšlení v představách se objevuje známý „aha-zážitek“ při náhlém vhledu do situace.²⁹ Dítě objeví náhlým porozuměním další možnost, jak situaci vyřešit. Takový okamžitý vhled do situace, předtím batoletí neznámé, předpokládá vnitřní obraz, představu, která je odlišná od toho, co dítě v dané době právě vnímá. Představa patří k představované věci, ale není s ní totožná, nýbrž reprezentuje ji. Dítě je tedy schopno oddálené nápodoby, napodobuje model, který již není přítomen. Věc, která chybí, může být snadno nějak zastoupena. Což pozorujeme snadno na hře dítěte. Batole si hraje například na umývání nádobí, i když tu právě není matka, kterou by bezprostředně napodobovalo. Co tu není, je možné symbolizovat nějakou jinou věcí, kostka ze stavebnice může docela dobře posloužit jako náhrada koláče.

Ranou formou představ je nepročleněný obrys o situaci, předmětu apod., který se postupně zpřesňuje a doplňuje o detaily. Dětské představy tím ztrácejí prvky nahodilosti a ustalují se. Jsou neustále bohatší a detailnější, zvláště u jevů, které děti již několikrát viděly či prožily. Představa v polovině druhého roku začíná navozovat další názorné asociace a pro batole se tak stává charakteristickou jeho nekontrolovatelně živá imaginace, kterou rádo zaměňuje se skutečností.

Koncem druhého roku začíná dítě důsledně používat soustavy slovních znaků. Jeho myšlení a poznávání světa díky tomu dostává kvalitativně novou a vyšší úroveň. Až dosud bylo myšlení batolete vázáno na činnosti prováděné bezprostředně

²⁹ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 105.

s reálnými předměty a bylo vázáno na krátké vzdálenosti a na krátkou dobu. Od dvou let, v rané fázi symbolického myšlení, která trvá do čtvrtého roku věku dítěte, užívá dítě slov jenom jako předpojmů daleko více než skutečných pojmů. Předpojmy jsou pomíjivé, nejisté, založené na vedlejších, nepodstatných vlastnostech. Příkladem předpojmového myšlení je příklad se slimákem, kterého objeví dítě na cestě. Tohoto nalezeného slimáka považuje batole za totožného s tím, který byl spatřen jindy a jinde. Usuzování batole je tedy prelogické s příměsí fantazie, založené na analogiích a ztroskotává na skutečných logických problémech. Představy jsou důležitým článkem mezi myšlením a praktickou činností. Představivost se rozvíjí a nejčastěji uplatňuje ve hře.

2.4.5 Sebeuvědomování ve vývoji batole

Zárodek vědomí sebe, vlastní odlišnosti od ostatních lidí, ostatního světa, má už kojeneček. Batole udělá v tomto směru veliký pokrok, což mu umožnilo především ovládnutí řeči a zkušenost, že může prosazovat daleko více svou vůli. Tím získalo daleko více na své samostatnosti a současně se mnohem více zapojilo do lidského společenství. K již zažitým podnětům, jako je dopad komunikace, experimentace, přemísťování v prostoru se přidává další faktor, kdy batole začíná chápat, že pochvalné či zlobné reakce se týkají hodnocení jeho vlastního „Já.“ Je to první výraznější projev osamostatňování osobnosti dítěte. Nové vědomí sebe samého se projevuje například sebechválou, kdy dítě často o sobě mluví v pozitivěch, jak je hezké, hodné apod. Zabývá se tedy hodnocením vlastní osoby. Dítě se učí sebeovládání, je citlivější k nezdaru a selhání, snaží se udělat samo, na co jen stačí, v mluveném projevu používá zájmeno já, mluví o sobě jiným způsobem než o komkoli jiném. Za adekvátní se považuje nejen kladné sebehodnocení dítěte, ale zároveň i uspokojení potřeby batole být dobře posuzován i jinými lidmi. Nejruznější výchovné chyby však mohou obraz sebe vychýlit až k pocitům nadřazenosti i naopak méněcennosti, což následně ovlivňuje i vlastní sebestrosazování.

Díky vědomí vlastní samostatnosti si dítě začíná uvědomovat své možnosti. Výrazné projevy vlastní vůle pozorujeme již u dětí od tří čtyř měsíců, ale ty jsou omezeny většinou na zlostné výbuchy odporu proti zásahům vychovatelů, kteří mu brání v nějaké činnosti. Po navázání takzvaného specifického citového vztahu po

sedmém měsíci života těchto výbuchů nelibosti přibývá. Mezi druhým a třetím rokem nastává pak přímo období vzdoru, nebo-li negativismu. Je to typický dětský vzdor, trucování, výbuchy zlosti, při kterých třeba dítě až zmodrá a lapá po dechu.³⁰ Období vzdoru má ve vývojové psychologii své nezbytné místo srovnatelné s pubertou. Přichází totiž skoro s touž pravidelností a jen u málo dětí se neprojeví nijak výrazně. U některých jedinců naopak dítě popírá všechno - i zdánlivě nesmyslně a odmítá splnit každý příkaz. Projevy batolecího vzdoru mohou trvat rok, někdy však doznívají i po celý předškolní věk. Snaha dítěte o stále větší samostatnost (jeho intenzivní prosazování všech přání) naznačují, že si dítě v této době zřetelně uvědomuje sebe sama jako autonomního jedince. Někteří psychologové kladou do této doby tzv. zrození psychologického já. „Zde jsou kořeny k růstu osobnosti, která chce žít podle své individuality a zamítá být loutkou, s níž se může libovolně jednat.“³¹ Dítě rozumí mnohem lépe, že na každou situaci může reagovat jednou ze dvou alternativ, které jsou v určité rovnováze. Tím máme na mysli použití „ano“ stejně jako „ne.“ Zatímco v jednom a půl roce byla každá cesta dítěte jednoznačná, nyní se batole ocitá na cestě plné rozcestí.

Vzdorovitost dítěte není nahodilá, závislá pouze na výchově, ale také není patologická, příliš dlouho přetrvávající a výchovně nezvládnutelná. Je to období, kdy vývoj v oblasti nervové, intelektové i povahové rychle postupuje, ale současně se jeden s druhým poněkud rozchází. Jednotlivé složky osobnosti dítěte jsou ještě nevyzrálé a nevyspělé, osobnost dítěte je nevyrovnaná. Období negativismu patří zákonitě k vývoji dítěte, které usiluje o svou autonomii a naráží na překážky dané jeho nevyzrálostí a potýká se s hranicemi, které mu musí nezbytně pokládat společenství dospělých. Dítě nevzdoruje pro své vlastní potěšení, ale protože nezvládlo konfliktní situaci. Batole něco chce, vyžaduje, ale je zde překážka, kterou nelze překročit, očekávání se změní ve zklamání a výbuch zlosti je výsledek zkratovitého jednání, zcela nepatřičného, neúčinného z hlediska žádoucího cíle, kterého mělo být dosaženo. Klidný, chápající a tolerantní, ale důsledný výchovný přístup pomáhá dítěti překonat rozpory a dosáhnout zpravidla kolem tří let nové rovnováhy. Rozumové důvody dospělého jsou pro malé dítě ještě nepochopitelné. Také časté disciplinární konflikty narušují vztah dítěte k rodičům. Nejvhodnější je

³⁰ MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. 2005, s. 124

³¹ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 115.

proto při výbuchu vzteku využít odvedení pozornosti dítěte. Rodič nemůže očekávat, že dítě bude plně respektovat všechny jeho představy a přání. Naopak, batole potřebuje dostatečně velký prostor pro svou autonomii a samostatnost, kterou musí prožít jako správnou a oceňovanou, aby mohlo postoupit do dalšího vývojového období.

V interakci s batoletem je ze strany dospělého důležité, zda rodič, ve většině případů matka, dokáže citlivě reagovat na vývojově nové potřeby zralejšího dítěte, především na již zmiňovanou potřebu autonomie, a to v rámci stanovených pravidel. Svým přístupem by měla matka podpořit rozvoj jeho seberegulace. Nevhodné a příliš přísné prostředí vede k zesílení projevů negativismu. Pro vyřešení konfliktů je také nezbytné, aby výchovné působení bylo jednotné. Nejedná se o rozpory v působení různých osob, ale také o rozpory v požadavcích jedné osoby. Jednota v požadavcích pomůže dítě vyvést ze zmatků alternativních voleb. Je-li dítě soustavně vystavováno rozporné komunikaci osob, které mají pro něj větší význam a dítě je na nich existenčně závislé, může se dostat do tzv. dvojné vazby. To má za následek nárůst zmatků a s tím souvisejících konfliktů. V batolecím období má tedy jasný a jednotný výchovný přístup velkou důležitost pro rozvoj osobnosti a budoucí komunikaci s okolím.

Rozvoj sebeuvědomování je důležitým motivačním činitelem a pod jeho vlivem se prudce rozvíjí aktivita dítěte. Má vliv na utváření postojů a zájmů v dalším vývoji dítěte.

2.4.6 Emoční vývoj

Významnou roli v emočním ladění batolete hraje přítomnost dospělého a jeho emocionálně sociální kontakt s ním. Vedle kladných emocí lze u batolete rozpoznat negativní afektivní projevy, lítostivý nebo vzteklý pláč, vzdorovité reakce. Zpočátku se emoční život dítěte vyznačuje spontánností a intenzitou citů bez schopnosti je příliš ovládat. Citové reakce jsou dosud značně generalizující, mnohdy na všechno, co souvisí například s určitou kladně či záporně přijímanou osobou nebo věcí. Zvláště v první polovině batolecího života se často přechodně vyskytuje emoční labilita spojená s afekty zlosti a strachu.

Úzkost a strach řadíme do kategorie psychických jevů, které provázejí život každého člověka. Jejich úloha je nezbytná pro formování osobnosti člověka

a socializaci osobnosti. Tyto vlastnosti jsou u každého jedince zcela individuální a projevují se odlišnou mírou tendence k úzkostnému prožívání, myšlení a jednání. Jsou řazeny do kategorie emocí, nemají jen negativní dopad na osobnost jedince, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale mají svou motivační sílu, umožňují lidské bytosti lépe se adaptovat na nové životní situace. „Přispívají tak k porozumění sobě, které je východiskem k porozumění ostatním lidem – dětem i dospělým.“³²

S měnícím se věkem dítěte se mění také předmět strachu. U mladšího batolete mohou být předmětem strachu intenzivní podněty, ať už zvukové, zrakové nebo pohybové, u staršího batolete můžeme pozorovat již naučený strach. V prvních 2 letech života mívá dítě strach spíše z reálných objektů a situací, poté se přidávají objekty a představy zformované na základě dětské fantazie. Přibývá strach z neskutečných nebezpečí, věcí, zvířat a lidí. Naproti tomu si dítě neuvědomuje reálná nebezpečí, která mu hrozí. Čím je dítě mladší, tím je citlivější, bezbrannější a zranitelnější. Samozřejmě vše závisí na vrozených dispozicích a kvalitě centrální nervové soustavy. Po druhém roce života, jak uvádí Vymětal (2004), se u batolete setkáváme s reálnými strachy, které získává díky vlastní zkušenosti se světem. Dítě se bojí neznámých, nezvyklých či silných podnětů. Povzbuzení, ochrana a přítomnost matky pomáhá dítěti tento strach zmírnit a překonat. Typická je také obava ze samoty.

Základním prostředkem jak zabránit vzniku strachu a úzkosti je uspokojení psychosociálních potřeb dítěte, což dává nejmenším i větším dětem pocit jistoty. Tento pocit se dále zvnitřňuje a stává se postojem k sobě samému i ke světu. Dítě důvěřuje sobě, druhým lidem, svému okolí. V opačném případě pevná důvěra nevniká, vytrácí se a to může být zdrojem nepřiměřených obav, strachu a nízkého sebehodnocení. Prevencí nadměrné úzkosti a strachových reakcí je tak především bezpečný domov, tedy místo, které dítě přijímá a považuje jej za svou jistotu, klidné harmonické rodinné prostředí a kvalitní vzájemný vztah rodičů. (Vymětal, J., 2004)

Na omezování spontánní aktivity reaguje batole zlostí. Je to poměrně častá citová aktivita, související s vývojem osobnosti. Zlost a hněv jsou do jisté míry i důsledkem nedostatku zkušeností, poznatků i společenské neohrabanosti.

³² Vymětal, J. *Úzkost a strach u dětí*, Praha: Portál, 2004, str. 11

S věkem postupně narůstá bohatost emočních prožitků. Kolem druhého roku se emoce rozšiřují o závist, již zmiňovanou úzkost, zklamání, zahanbení, pocit křivdy, lítosti aj. Během vývoje se také mění podněty, které tyto emoce vyvolávají.

Důležité je správně kultivovat emotivitu vhodným výchovným působením. Ve třech letech se totiž podle charakteru působení ustaluje i základní emoční ladění dítěte, a to buď stenické (radost, spokojenost, sebedůvěra), či astenické (žalost, hněv, strach, obavy, nízká sebedůvěra)³³. V tomto vývojovém období je možné při vyprávění pohádek navodit také soucit a žal. Velmi významným prostředkem výchovného usměrňování a formování je rozvoj imaginace.

2.4.7 Socializace batolete

Emocionálními projevy dítě odpovídá na sociální kontakty. Potřeba kontaktu je výrazná, její nedostatečné uspokojování způsobuje psychickou deprivaci. Batole je stále silně závislé na matce či několika jiných dospělých členech rodiny, se kterými je v blízkém kontaktu. I krátkodobé odloučení může vyvolat separační reakce. Typické jsou tyto separační fáze:³⁴

První je tzv. *fáze protestu*, kdy dítě křičí a volá matku. Na základě své předchozí zkušenosti očekává, že matka přijde, když ji bude vytrvale volat. Následuje *fáze zoufalství*. Dítě ztratilo naději na přivolání matky a odvrací se od okolí, odmítá navázání kontaktu s druhými, odmítá hračky. V konečné třetí fázi *odpoutání od matky* potlačuje dítě postupně své city a je schopné připoutat se k druhému, najde-li někoho, kdo mu mateřskou péči připomíná. Jinak, dle Čačky (1997), ztrácí dítě svůj vztah k lidem a upoutává se spíše na věci. Popsané fáze trvají u jednotlivých dětí různě dlouho, od několika hodin po dny a týdny. Nemusejí být také vždy stejně pravidelné a zřetelné. Je známo, že ve skutečnosti se děti v batolecím věku při hře samy aktivně vzdalují od matky, a to tím dále, čím jsou starší. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Úzkost však v dítěti vzbuzuje situace, při nichž je dítě matce odňato cizí osobou a násilně odneseno. Dítě také není schopné pochopit význam slov jako brzy, zítra apod. Trvá-li odloučení dítěte od rodiny delší dobu a není-li zajištěna potřebná

³³ ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1997.

³⁴ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, s. 78.

náhrada, vzniká nebezpečí celkového opožďování psychomotorického vývoje a narušení základů osobnosti.

Přestože dítě je v období mezi prvním a třetím rokem života ještě značně závislé na matce, je okruh jeho sociálních vztahů rozšiřován. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

I matka se postupně stává pro dítě jen jakýmsi záchytným bodem a vzhledem k jeho rozvoji chůze a dalších motorických dovedností se dostává v procesu uvolňování ze své fyzické závislosti na ní. Velmi významným elementem, který ovlivňuje duševní rozvoj i vnější projev dítěte, je bohaté a citlivé prostředí. Děti vychovávané v sociálně citlivém a stimulujícím prostředí mohou v sobě daleko více rozvinout poznávací schopnosti, dychtivost, imaginaci a prožívání, tolik nezbytné při formování samotných základů vlastního přístupu k životu.

Dítě aktivně navazuje kontakt se všemi členy domácnosti a s domácími zvířaty. Ke každému si vytváří specifický, diferencovaný vztah v závislosti na vzájemné zkušenosti. Dítě může své blízké využít k získání jistoty, když se ocitne v nejistotě a jeho vlastní zdroje jsou již vyčerpány. Matky, resp. otcové, kteří reagují na signály svých dětí vnímavě a uspokojují jejich potřeby, představují pro ně bezpečnou základnu, ze které pozorují své okolí. Dítě si pozvolna vytváří svou roli v rodině, tzv. rodinnou identitu. Pochopí, že patří k rodině, „jedná podle očekávání druhých a samo očekává určité odpovědi na své požadavky a své projevy“.³⁵

Stává se odolnějším vůči frustraci a začíná si uvědomovat fyzická i jiná omezení vůči světu. Dítě touží po nezávislosti, ale zároveň je stále silně citově upoutáno na matku a v řadě činností na ni stále odkázáno. V určitých okamžicích svou matku vnímá jako tzv. „dobrou matku“, která ho krmí a chrání nebo naopak jako „špatnou matku“, která zakazuje a trestá. Zatím není schopné tyto dvě stránky sjednotit a vytvořit celistvý obraz matky. Obraz matky dobré i špatné je integrován v reprezentaci matky až v období již zmiňovaného psychologického narození, tedy ve věku kolem tří let.³⁶

Pro vědomí vlastní osoby nestačí dítěti jen vztah „Já-Ty“. Je nezbytná nutnost ještě třetí osoby, ke které má „Ty“ také vztah. To je klasická situace nukleární rodiny

³⁵ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, s. 80.

³⁶ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 2004, s. 63

s matkou, otcem, dítětem. Vztah matky a otce je pro dítě modelem jeho pozdějšího vztahu mezi mužem a ženou. Otec musí být výrazně zapojován do interakcí. Je to i z důvodu specifického znaku chování jeho pohlavní role, kdy poskytuje dítěti větší podporu při jeho experimentování a exploraci. Očekává-li dítě bezpečí, ochranu a tišení bolesti, vyhledává matku, potřebuje-li doprovod do jiného prostoru, pomoc při experimentaci, obrací se na otce, který povzbuzuje dítě k dosažení úspěchu vlastními silami i za cenu přechodného selhání. Styl hry mezi dítětem a matkou se liší od hry mezi otcem a dítětem. Matky s dětmi více hovoří, víc děti chovají a usmívají se na ně delší dobu než otcové. Matky také podněcují fantazii či dramatické hry v pozdějším věku. Otcové projevují tendenci být autoritativnější nebo hravější s určitým agresivním nábojem a angažují se více v tzv. tělesných hrách. Rozdíl najdeme i v konverzačním stylu otců. Otcové daleko více napodobují předřečové mimické projevy svých dětí a také dovolují v řeči méně konverzačních obměn než matky. Jsou méně konverzačně citliví, mají sklon dávat dítěti testovací otázky a být kognitivně náročnější a direktivnější. V nukleární rodině si tak dítě vytváří představu o roli a funkci jednotlivých členů rodiny, představu o ženské a mužské roli a ujasňuje si svou společenskou roli.³⁷

Narozením mladšího sourozence se dostaví reakce žárlivosti. Při rozumné výchově v rodině je tato reakce krátká nebo je postupem času nahrazená pozitivnější interakcí. Vztah mezi sourozenci je většinou asymetrický, starší sourozenci vystupují mnohem dominantněji, asertivněji, tíhnou více k řízení než jejich mladší sourozenci. Malé dítě svého sourozence sleduje a napodobuje ho. Čerpá nejen z přímého kontaktu s nimi, ale učí se od svých starších sourozenců různým směrovým dovednostem. Sourozenecké vztahy nutí dítě přizpůsobit se společenským požadavkům a obsáhnout jeho podněty. Sourozenecká skupina je nezbytná k lepšímu individuálnímu utváření. Velký význam má také sourozenecká hra. Se svými bratry a sestrami tráví dítě nejvíce času a prožívá první city vůči sobě rovnému. Sourozenci umožňují batoleti vzájemnou konfrontaci rovnosti a respektu. Bratr a sestra přivádějí dítě k úvahám o jeho vztahu ke světu a k druhému, který je mu věkově blízký.

Sociální citění se váže především na dospělé osoby, u staršího batolete se dostávají do popředí vztahy k vrstevníkům. Každý člověk, ať dospělý či dítě, má

³⁷ ŠULOVÁ, L. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003, s. 111.

potřebu být konfrontován s různými druhy vztahů, jež vznikají ze skupin. Skupina pro člověku neustále vyžaduje, aby se zařadil mezi ostatní a je pro vývoj dítěte nezbytná. Dítě společenský svět využívá, přetváří jej, mění a vzápětí se do něj integruje a dělá si z něj svět pro sebe, tzv. vnitřní prostředí. Tento proces subjektivizace se doplňuje, reorganizuje po celý život jedince a směřuje zákonitě k mnohočetným identifikacím. Dítě se svou identitou definuje a poznává to, čím se cítí být

system. Práce v jeslích je individualizována a citové a duševní potřeby dítěte jsou respektovány.

Každé dítě snáší zařazení do jeslí jinak. Nemusí se tedy jednat o zkušenost ohrožující tělesný a duševní život, jak bývá z odporu k propagaci kolektivní výchovy v osmdesátých letech argumentováno i v současnosti. Některé děti však nemusí být dostatečně zralé pro vstup do kolektivního zařízení a dlouhodobý pobyt bez matky. Před umístěním dítěte do jeselského zařízení je tedy nutné zvážit jeho dispozice, dosavadní zkušenosti s cizími lidmi, závislost na matce, ale i způsob výchovy v jeslích. Počáteční adaptační potíže lze někdy zmírnit postupným přivykáním celému prostředí a cizím autoritám. Přejít pomáhá zvládat i oblíbená hračka. Pokud nelze ani při nejlepší vůli rodičů a pracovníků jeslí překonat obtíže spojené s adaptací dítěte, je vhodné docházku do kolektivního zařízení odložit na pozdější dobu, kdy dítě dosáhne vyšší úroveň zralosti. Problematický může být také věk vstupu dítěte do jeselských zařízení. Děti, které jsou vychovávány příliš brzy v jeslích, projevují více nejistoty ve vztahu k matce a častěji se u nich objevuje agresivní chování vůči kamarádům. Taktéž se některé děti vyznačují větší citovou nestabilitou.

3. Úloha hry v životě dítěte

3.1 Teorie hry

Hra je starší než lidstvo samo. Hry a hrové prvky můžeme pozorovat i u mláďat všech vyšších živočichů, především pak savců. Ve druhé polovině 19. století v souvislosti s nárůstem počtu výchovně-vzdělávacích institucí narůstá zájem o hru, jakožto stěžejní dětskou činnost. Hry začínají být metodicky promyšlené a využívány za účelem vzdělávání dětí. Vyznačují se propojeným integrovaným charakterem a pedagogickým záměrem. Psychologové, například americký psycholog Stanley Hall, jenž byl ovlivněn Darwinovou teorií, se soustředěně zajímají o to, s čím si děti hrají, což obrací zájem veřejnosti k hračkám a pomůckám, které by mohly rozvíjet různé oblasti dětských dovedností potřebných pro další život.

Anglický filozof a raný psycholog poloviny 19. století Herbert Spencer formuloval ve svém díle *Principy psychologie*³⁹ podstatu hry, která funguje na základě přebytečné energie. V jeho pojetí má aktivita spojená s hrou úzkou souvislost s únavou centrální nervové soustavy. Ta pro své uvolnění hledá možnost, jak reagovat jinými směry ven z této zátěže, ven z jakéhosi nuceného klidu a zátěžové soustředěnosti. Tato teorie podpořila nároky na prostor, který by měl být k dispozici dětem pro odžití této přebytečné energie. Sigmund Freud, psychoanalytik konce 19. století, sledoval u svých dětských pacientů odraz skutečnosti, ve které dítě žilo, v jeho hrových motivech. Vyslovil myšlenku, že hra umožní dítěti odžít si v bezpečném prostředí rodiny nebo dětské skupiny úzkosti a nejistoty, které pramení ze zatím nezládnutého světa.

Jean Piaget, švýcarský přírodovědec a psycholog, vyslovil na základě dlouhodobého sledování hry u dětí přesvědčení o vzájemné souvislosti hry s rozvojem myšlení a inteligenci dítěte. V závislosti na této teorii vymezil základní období intelektuálního vývoje, která se realizují v určitém charakteru hry. Jedná se o období senzomotorické (6 měsíců až 2 roky), symbolické (2 - 7 let) a v neposlední řadě období konkrétních logických operací (7 - 11 let)⁴⁰. Tato teorie připsala hře jasnou biologickou funkci aktivního opakování a experimentování, pomocí které dítě

³⁹ KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.

⁴⁰ PIAGET, J. INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007.

zpracovává nové zkušenosti a situace. V senzomotorické hře má podle Piageta svůj základ myšlení a rozvoj inteligence a ne pouze vnímání a vjemy, jak se doposud předpokládalo. Na základě senzomotorických her se vytváří senzomotorické struktury, které jsou zdrojem pozdějších myšlenkových operací. Tyto myšlenkové operace jsou zprvu konkrétní, později logické a abstraktní. Jednotlivá stadia vývoje hry mohou být ovlivňována, pozdržena či urychlována, ale žádné nemůže být přeskočeno. Vrchol dětské hry nastává v období symbolické hry. V symbolické hře je obsažena dětská představivost, přítomnost fantazie, používání symbolu, hraček nebo předmětů, které fungují jako zprostředkovatelé něčeho dalšího, co není dítě zatím schopno obsáhnout nebo reálně používat. I kresba, která je přechodem mezi hrou a obraznou představou, zprostředkovává představy dětské fantazie. (Kořátková, S., 2005)

Dítě se musí postupně adaptovat na svět dospělých, který dobře nechápe. Právě pomocí hry přizpůsobuje realitu potřebám a možnostem dětského „Já“. Hra je základní aktivitou dětské seberealizace a je pochopitelně originální podle dispozic každého jedince. Ve hře se projevuje spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie a přijetí role. Hra vzniká z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální. Spouštěcím mechanismem pro hru je radost z činnosti v závislosti na úrovni zralosti dítěte. Dítě hru nerealizuje vědomě, aby se něco naučilo a zkoušelo určité role, ale činí tak, protože ho to zajímá a těší a chce něco konkrétního prozkoumat. Teprve následně prostřednictvím hry získává zkušenosti a dovednosti.

Umožnit dítěti si hrát je nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvojového tempa, zkušeností a schopností. V hraní děti směřují k novým situacím, podnětům, které je nutí vnitřně poznávat, zkoušet, tvořit a konstruovat. Rozvíjí se složitější formy myšlení, a to především tehdy, když se dítě snaží pochopit význam věcí, s nimiž vstupuje do interakce. Dítě je díky hře vlastním nositelem vzdělávacích procesů, jejich iniciátorem, realizátorem i evaluátorem. Značný význam má hra v oblasti sociální. Přítomnost sociálních znaků se ve hře proměňuje, vyvíjí se a děti se v souvislosti se svým individuálním rozvojem stále více zajímají o druhé děti a vyhledávají je ke hře. To následně ovlivňuje a zkvalitňuje jejich sociální chování. (Kořátková, S., 2005)

3.2 Význam hry v kojeneckém věku

Mezi druhým a třetím měsícem dosahují děti velkého pokroku ve vývoji zrakové percepce. Prodlužuje se schopnost soustředit se na jeden předmět a v souvislosti se zrakovými aktivitami se objevují první pokusy zrakem řízeného sahání, tzn. „usměrňování pohybu rukou k viděnému objektu.“⁴¹ To je příprava na skutečný úchop, která je možná až po dozrání koordinace zraku, hmatu a pohybového aparátu. Manipulační aktivity prudce stoupají na úkor percepčních na konci třetího měsíce. Hra je senzomotorická, explorační, manipulační nebo procvičovací. Dítě zkoumá osoby, se kterými je v sociálním kontaktu. Nemalý význam mají od druhého měsíce také lokomoční aktivity, které se plně rozvíjí od šestého až osmého měsíce. Kojenec se snaží měnit tělesnou polohu na plazení, lezení, sed s oporou. Díky lokomoci je hra obohacena o řadu nových podnětů směřujících k experimentaci. Dítě také velmi rádo napodobuje chování osob ve svém bezprostředním okolí, což můžeme také považovat za herní aktivitu. Příkladem jsou napodobovaná gesta, pohyby, funkční hry apod. Kolem jednoho roku je pak dítě schopné svou činnost řídit s ohledem na cíl, kdy například mačká hračku, aby vydala zvuk. Významnou roli v kvalitě hry sehrává přechod předřečových projevů k osvojení si prvních slov s mnohoznačným významem. Dítě je schopné zvládnout jednoduché konstruktivní hry.

Nezbytnou úlohu pro motorický a řečový vývoj plní sociální hry s rodičem. Dítě se v rámci těchto interakcí mění z pasivního diváka, který pozoruje dospělého, na aktivního účastníka komunikace. Dítě do 24. měsíce projde v sociálních hrách od základní fáze, kdy je schopné matku nejprve pouze sledovat, po situaci, kdy samo přebere aktivitu a jeho výrazy mají již platnost konvenčních symbolů. Dítě má v sociální hře možnost zaměřit svou pozornost k samotné komunikaci, a to v příjemné a zábavné formě. Má možnost objevovat užívání jazyka, může samo experimentovat a učí se střídání rolí při komunikaci. Tyto sociální interakce mají nesmírný vliv pro pozdější vyjadřování vlastních záměrů či záměrů ostatních. (Šulová, L., 2004)

⁴¹ ŠULOVÁ, L. *Raný psychologický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 2004, s.52.

3.3 Hra a její význam pro batolecí období

U dítěte mezi prvním až třetím rokem jen obtížně rozeznáme, kdy se jedná o hru a kdy o jakési nahodilé pátrání a objevování. Ve hře batolete je velká proměnlivost, ale i silná zaujatost, radost a neochota se svojí hrou přestat, také touha se k ní vracet a určité fragmenty z ní donekonečna opakovat. Hra, která ani na první pohled jako hra nevypadá, vychází a je určována současnými možnostmi a potřebami dítěte, je vázaná na motorický vývoj a jeho výsledky, na řečové dovednosti, na sociální kontakt obecně. V období mezi 13. - 15. měsícem je typické hledání nových způsobů činnosti, systematická explorační, kdy dítě osahává předměty, manipuluje s nimi, lokomoční hry, kam řadíme velmi oblíbené běhání, experimentace, nejčastěji s předměty vydávajícími zvuky. Pokud pozorujeme u dítěte záměrné manipulování s věcmi ve snaze něco prozkou

P

Děti si rády hrají převážně samostatně a tento individualismus by vychovatel neměl omezovat nebo se ho snažit rychle překlenout. Starší batolata ráda prozkoumávají své možnosti, zájmy a dovednosti. Orientují se nejprve na sebe a prostřednictvím sebe na svět a jeho bohatou nabídku stimulů. Až později bude schopno lépe spolupracovat s partnery ve skupině.

Millarová (1978), zabývající se vývojem sociální hry, uvádí čtyři základní etapy (samostatná hra, paralelní, sdružující a kooperativní). Samostatná hra se realizuje před třetím rokem, kdy si dítě hraje nejčastěji individuálně a pozoruje hru druhých. Učí se tak napodobovat jejich chování a způsob hry. Okolo třetího roku nastupuje hra paralelní, kdy si ještě hraje každé dítě samo, ale vyhledává blízkost vrstevníka. Před čtvrtým rokem se objevuje sdružující hra, kde se více dětí domluví na společném námětu, ale vlastní realizace má individuální charakter. Vrchol potřeby uplatňovat vzájemné vztahy je obsažen v kooperativní hře u předškolních dětí. Na základě společného zájmu jsou již děti schopné vest dialog.

Ve třetím roce věku je dítě schopné reprodukovat řetěz činností, které odporovalo, dokáže připisovat předmětům náhradní význam, používá určitou symboliku. Snaží se postihnout větší šíři námětu, který ho zaujal. Neznámé nebo nezobrazitelné pasáže doplňuje nastupující fantazií. V konstruktivních hrách je dítě schopno pojmenovat po dokončení své výtvoř, někdy vyslovuje záměr svých konstruktivních pokusů ještě před započítím činnosti, ale často ho několikrát v průběhu tvorby mění. Je to z důvodu neschopnosti vyrovnat se s překážkami, které se průběžně objevují. Soustředěnost na hru je velmi krátká a závislá na mnoha vnějších okolnostech. (Kotátková, S., 2005)

Dítěti přináší hra radost z nejrůznějších dovedností, které si postupně osvojilo, ze schopnosti provázet činnost slovním komentářem a v neposlední řadě také radost z vymyšlení kombinací v pohybových a senzomotorických dovednostech. Dítě své schopnosti a dovednosti rozvíjí, intenzivně a mnohostranně se cvičí. Hra je tak přípravou na práci a zastávání jiných důležitých úloh, které stojí před dospělým ve společnosti. Z tvořivé hry se rodí tvořivé činy. Hra také slouží batoleti, aby se citově vyrovnalo s těžkostmi, které ho potkávají, s konflikty, ve kterých je bezmocné. Prostřednictvím hry se vyrovnává s rozrušením, zklamáním, zahanbením. Ve hře se bezprostředně objevuje konkrétní realizace získaných zkušeností a snaha upravit si skutečnost podle svého přání. Batolecí hra vytváří a rozvíjí svět fantazie.

Jak již bylo zmíněno, batole si nejraději hraje samostatně. Ze společné hry nemá zatím takové potěšení jako později předškoláci.

II. Praktická část

4 Cíle

Cílem mé diplomové práce je zjistit zájem a informovanost rodičů o umístování batolat do institucí, jež se zabývají péčí o děti od dvou let a analyzovat průběh začleňování dětí do dětského kolektivu v soukromém dětském centru Domeček na Praze 6 v průběhu jednoho roku. Na základě rozhovoru s učitelkami MŠ Kohoutek na Praze 6 ověřit, zda-li se tyto děti následně adaptovaly na mateřskou školu bez větších obtíží.

Cíle člením do 5 oblastí:

- 1) Zjistit, jakou možnost preferují rodiče, jestliže potřebují svěřit své dítě v batolecím věku někomu jinému.
- 2) Orientovat se v informovanosti rodičů o nabídkách institucí, které pečují o děti od dvou let věku.
- 3) Informovat se, zda-li mají rodiče zájem umístovat své dítě do dětského kolektivu ještě před zahájením pravidelné docházky do mateřské školy, a pokud zájem mají, analyzovat frekvenci návštěv v těchto zařízeních.
- 4) Analyzovat průběh procesu začleňování dětí do dětského kolektivu v dětském centru Domeček na Praze 6 dle 3 fází odloučení, jak uvádí někteří odborníci - Langmeier, Krejčířová, Říčan (viz kapitola 2.4.7); dle výběru hry a hračky a dle zapojení do řízených činností.
- 5) Na základě rozhovoru s učitelkami MŠ Kohoutek ověřit, zda-li proběhla adaptace těchto dětí v MŠ Kohoutek bez větších problémů.

5 Výzkumné otázky

- 1) Jaké možnosti preferují rodiče, jestliže potřebují svěřit své dítě v batolecím věku někomu jinému?
- 2) Jsou rodiče obeznámeni s existencí institucí pečujících o děti od dvou let?
- 3) Mají rodiče zájem umisťovat své děti do těchto institucí a jakou frekvenci docházky preferují?
- 4) Jak dlouho trvá 1. a 2. fáze odloučení?
- 5) Kdy nastává překonání obtíží vyvolaných odloučením od rodičů a dítě se aktivně podílí na činnostech (3. fáze odloučení)?
- 6) Preferuje dítě spíše samostatnou hru a jakou hračku si vybírá?
- 7) Jak a kdy se zapojuje do některých z nabízených esteticko-výchovných a pohybových činností?
- 8) Adaptují se děti, které prošly institucionální výchovou před třetím rokem, snadněji v MŠ?

6 Použité metody

- 1) Průběžné pozorování skupiny 12 dětí ve věku 2,3 až 3,4 roků.
(zúčastněné pozorování dětí realizované formou deskripce chování dětí).
- 2) Anonymní dotazník pro rodiče
(explorativní metoda, polouzavřené a uzavřené otázky).
- 3) Rozhovor s učitelkami mateřské školy Kohoutek.
(řízený rozhovor).

7 Vlastní výzkum

7.1 Dotazníkové šetření.

7.1.1 Charakteristika vybraného souboru

Dotazník je určený pro rodiče s dětmi. Je anonymní s uzavřenými a polouzavřenými otázkami. Výzkumné šetření bylo realizováno v březnu 2010 a jeho distribuci jsem zajistila přes internetové portály:

(<http://www.baby-cafe.cz/modules.php?name=Forums>;

<http://www.rodina.cz/diskuse>;

<http://www.babyonline.cz/maminka/diskuzni-klub.html>;

<http://www.babyweb.cz/Forum.aspx>)

a vyvěšením na <http://www.ontola.com/cs/dotaznik-pro-rodice-prosim-o-pomoc>. Dále jsem dotazník distribuovala okruhu svých známých s prosbou o jeho další šíření.

Získané odpovědi jsem dostávala nejčastěji na svoji e-mailovou adresu, zřídka přímou odpovědí na internet. portál či písemnou formou. Celkem jsem získala 140 respondentů. (Míra oslovených účastníků šetření se nedá vzhledem k šíření přes elektronickou podobu zjistit). Cílem mého dotazování bylo orientačně zjistit, jak jsou rodiče informováni o možnostech zapojení dětí v batolecím věku do dětského kolektivu.

7.1.2 Vyhodnocení dotazníku

Znění dotazníku tak, jak byl zadán je uvedeno v příloze č.1.

Otázka č. 1

Máte-li svěřit své dítě v batolecím věku na několik hodin někomu jinému, jakou možnost byste využili?

tab. č. 1

odpovědi	počet respondentů	počet v procentech
a) hlídání rodinným příslušníkem	111	79 %
b) kamarádku, chůvu, paní na hlídání	17	12 %
c) agenturu zajišťující péči a hlídání dětí u vás v rodině	9	6 %
d) soukromé zařízení, kde dítě zůstává po dobu vaší nepřítomnosti v kolektivu dalších dětí a odborného personálu	4	3 %
e) jesle	0	-
f) jiná možnost (uved'te)	0	-

Rodiče jednoznačně preferují hlídání rodinným příslušníkem (79 %), u ostatních odpovědí bylo často doplněno, že nemají možnost a) - hlídání rodinným příslušníkem, a proto volí jinou možnost (b,c,d).

Otázka č. 2

Víte o existenci nějakého zařízení (organizace, centra, jeslí,...), které přijímá děti od dvou let?

tab. č. 2

odpovědi	počet respondentů	počet v procentech
a) ano	95	68 %
b) ne	45	32 %

Při zvolení odpovědi a) jsem chtěla uvést, jaká zařízení, což uvedla zhruba polovina respondentů. Nejčastější odpovědi byly: mateřská centra, mateřské školy (většinou s poznámkou, že sice přijímají děti od dvou let, ale v praxi je nedostatečná kapacita, takže se tak stejně neděje), jesle, soukromé jesle, soukromé MŠ, „hlídací koutky”.

Otázka č. 3

Víte o existenci nějakého zařízení (organizace, centra, jeslí,...), které jenž přijímají děti od dvou let ve svém okolí?

tab. č. 3

odpovědi	počet respondentů	počet v procentech
a) ano	76	54 %
b) ne	64	46 %

U zvolené odpovědi za a) jsem opět chtěla uvést typ zařízení. Rodiče uváděli většinou to samé co v předchozí odpovědi u otázky č. 2, jen zhruba 12 respondentů uvedlo konkrétní zařízení např. jesle Trutnov, mateřské centrum Boskovice, Maternity center na Praze 6, jesle Hradec Králové atd.

Otázka č. 4

Myslíte si, že je nabídka institucí, které by pečovaly o děti od dvou let, dostatečná?

tab. č. 4

odpovědi	počet respondentů	počet v procentech
a) ano	2	1 %
b) ne	109	78 %
c)nevím	29	21 %

U této otázky byl prostor pro návrhy dotazovaných a vyjádřilo se jich 21, tedy 15 % z celkového počtu 140 dotázaných. Nejčastějšími návrhy bylo opětovné zřízení jeslí, rozšíření kapacity školek, firemní mateřské školy, posílení nesoukromých organizací - finančně, kapacitně. Často se vyskytovala poznámka, že soukromá zařízení nabízejí umístění dítěte již od dvou let, ale je to finančně tak nákladné, že si to rodiče stejně nemohou dovolit.

Otázka č. 5

Myslíte si, že je vhodné, aby dítě docházelo do dětského kolektivu ještě před zahájením pravidelné docházky do MŠ?

tab. č. 5

odpovědi	počet respondentů	počet v procentech
a) ano - pravidelně	51	36 %
b) ano - nepravidelně	60	43 %
c) ne	29	21 %

Většina rodičů (79 %) zastává názor, že by dítě mělo docházet do dětského kolektivu, ať už pravidelně či nepravidelně.

Otázka č. 6

Do instituce, která se zabývá péčí o děti od dvou let, byste dítě nejspíše umístili na?

tab. č. 6

odpovědi	počet respondentů	počet v procentech
a) celodenní pravidelnou péčí	24	17 %
b) půldenní pravidelnou péčí	29	21 %
c) návštěvy 1x až 2x za týden	42	30 %
d) neumístili	31	22 %
e) jiná možnost	14	10 %

Získané výsledky jsou poměrně vyrovnané. Pravidelnou docházku by volilo 38 % (možnost za a a za b), nepravidelnou 30 %, žádnou docházku 22 %.

9 dotázaných uvádělo více možností než jen jednu, a to z důvodu, že kdyby pracovali na částečný nebo plný pracovní úvazek, byla by jejich volba jiná, než kdyby byli s dítětem doma. Volili proto variantu c) nebo d) s tím, že kdyby chodili do práce, jejich volba by byla a) nebo b). Těchto 9 odpovědí jsem zařadila pod odpověď e) jako jinou možnost. Ve zbývajících 5 odpovědích z možnosti e) uváděli, že dítě by umístili, jen pokud by to bylo nutné, nebo by volili hlídání v případě potřeby, ne pravidelnou docházku, či že to záleží na dítěti (individuální přístup).

7.1.3 Shrnutí výsledků dotazníku

Pomocí tohoto dotazníku jsem se snažila zjistit informovanost rodičů o zařízeních, která přijímají děti již od dvou let. Kromě míry informovanosti rodičů mě zajímalo, zdali mají o tato zařízení zájem a jaká by měla být frekvence návštěv v těchto institucích. Rodiče, mají-li možnost svěřit své dítě v batolecím věku někomu jinému, jednoznačně preferují rodinné příslušníky (79 %). Sama jsem si pak kladla otázku, jakou možnost by zvolili, kdyby rodinné příslušníky nemohli využít, nebo kdyby tato služba nebyla jednorázová, ale pravidelnějšího charakteru.

Informovanost rodičů o existenci zařízení přijímajících děti od dvou let mě příjemně překvapila. 68 % dotázaných o těchto zařízeních ví a 54 % zná tato zařízení i ve svém okolí, což je větší počet, než jsem předpokládala ve svém odhadu. Otázkou je, jak velkou roli hraje fakt, že odpovídali převážně ti rodiče, kteří mají přístup k internetu, a tedy i snáze k informacím, a fakt, že převážná většina soukromých zařízení má na internetu odkazy a webové stránky a velmi se snaží informovat rodiče o své existenci a nabídce. Např. katalog aktivit na www.peknyden.cz/katalog, kde jsou např. mateřská centra dělena podle krajů, takže si zájemci v krátké chvíli najdou to, které mají nejbliž, či porovnájí vzájemnou nabídku.

Při zjišťování, zdali je podle rodičů nabídka těchto institucí dostatečná (otázka č. 4), mě výsledek nepřekvapil, neboť řada rodičů v mém okolí si na nedostatečnost stěžuje. Vzhledem k tomu, že ve většině obcí byly jesle zrušeny a mateřské školy mají nedostatečnou kapacitu, jsou stížnosti rodičů oprávněné. Nabídka soukromých institucí sice reaguje na poptávku rodičů, ale finanční stránka je leckdy pro rodiče neúnosná.

To, že by rodiče uvítali, aby dítě docházelo do dětského kolektivu ještě před umístěním do mateřské školy, potvrdily výsledky otázky č. 5, kdy 79 % souhlasilo s docházkou do dětského kolektivu (36 % pravidelně, 43 % nepravidelně).

Jestliže je patrný zájem ze strany rodičů o docházku do dětského kolektivu před třetím rokem, zajímalo mě, jakou frekvenci návštěv by volili.

Zvítězila možnost pravidelné docházky (půldenní a celodenní péče) a to u 38 %, druhá skončila nepravidelná docházka - návštěvy 1x až 2x za týden, a to u 30 % dotázaných. 22 % se vyjádřilo pro neumístění dítěte. Velmi mě překvapilo, jak jsou výsledky vyrovnané.

Dotazník mě dovedl ke zjištění, která se vztahují k 1.- 3. cíli a ukázalo se, že rodiče mají zájem o instituce nabízejí péči a program pro dítě od dvou let bez účasti rodičů a že nabídka těchto zařízení není dostatečná.

7. 2 Dětské centrum Domeček

7. 2. 1 Výběr místa

Pro účely pozorování začleňování dětí ve věku před třetím rokem do dětské skupiny jsem si vybrala soukromé dětské centrum Domeček na Praze 6, ve kterém jsem pracovala od září 2006 do června 2008. Vlastní výzkum jsem započala na začátku školního roku 2007/2008. Výhodou byla znalost dětí od samého počátku školního roku a velmi dobrá znalost prostředí.

7.2.2 Prostředí a vybavení dětského centra

Dětské centrum Domeček (DC) se nachází ve zrekonstruované a přizpůsobené třídě Základní školy Hanspaulka na Praze 6. Bezprostřední okolí tvoří parky a uličky obklopené rodinnými domy se zahradami. V blízkosti se nenachází žádná rušná komunikace. V areálu základní školy je dětské hřiště a pro různé aktivity Domečku se také využívá sportovní areál v blízkosti školy, gymnastický sál a tělocvična základní školy.

Prostor Domečku je účelně rozdělen na koutky: herní, odpočinkový, knižní, odkládací a tvořivý, který se v čase jídla přizpůsobuje na prostor, kde děti svačí. Výzdoba je tvořena malbami zvířat na stěnách a výrobky dětí. Herna je vybavena množstvím podnětných hraček a novým nábytkem vyrobeným pro potřeby výuky a jednotlivé aktivity.

7.2.3 Charakteristika Domečku a nabídka kurzů

Domeček DC vznikl na podzim 2003 nápadem několika aktivních maminek pořádat více společných činností rodičů s malými dětmi. Nejdříve byly v nabídce výlety a týdenní pobyty v přírodě, ale od září 2004, kdy vznikla stálá základna v

prostorách ZŠ Hanspaulka, byly nabízeny již první kurzy pro rodiče s dětmi na mateřské dovolené.

Od roku 2006, kdy jsem do Domečku nastoupila, byla již stálá nabídka:

- Pro rodiče s dětmi: Klub rodičů, Rodinné tvoření (výtvarné dílny zaměřené na roční období a svátky), Čtvrteční kulturní podvečery (literární, hudební a divadelní podvečery s profesionály i s amatérskými nadšenci), Úterní rodinné společenské podvečery (společná rodinná setkání k různým příležitostem, např. mikulášská nadílka, vánoční setkání, karneval..., Ozdravné pobyty pro rodiče s dětmi (jarní a podzimní týdenní pobyt).

- Pro děti: Hrátky bez rodičů (školička Domeček), Hrátky bez rodičů v AJ, Anglický jazyk pro předškoláky I, II, Anglický jazyk pro školáky I - III, Anglická konverzace, Šikovné ručičky (rukodělný kurz), Tanečky I - III (hudebně pohybová výchova), Muzicírování, Výtvarně kreativní kurz, Všesportovní příprava, Fotbálek, Fotbálek pro MŠ, Kohoutek, Letní tábor s angličtinou pro děti od 5 do 11 let a Letní indiánský tábor pro děti od 5 do 10 let I, II.

V současné době nabízí Domeček DC aktivity pro děti již od 18 měsíců s rodiči, pro děti předškolního věku a děti mladšího školního věku, a to v podobné nabídce kurzů jako v roce 2006 - výjimkou je kurz Hrátky bez rodičů - Školička Domeček, kde došlo k navýšení počtu dnů, hodin, ale i kapacity. Školička Domeček nyní funguje od pondělí do pátku (místo pondělí a čtvrtka) od 7,30 do 13,00 s možností prodloužení na 16,30, kdy se dítě účastní probíhajících pravidelných kurzů. Kapacita dětí se navýšila z 12 na 15 dětí.

Dříve (2006 - 2007) tento kurz dle mého názoru lépe vyhovoval dítěti, neboť bylo odloučeno od matky jen na pár hodin a to jen jednou či dvakrát týdně (z vývojového hlediska se v této době upřednostňuje péče matky) a nedocházelo tedy ke každodennímu pobytu dětí. Nyní (2008 -2010) vychází toto zařízení více vstříc potřebám matky.

Novinkou v nabídce Domečku je i Letní příměstský tábor pro děti od 4 do 10 let v Praze, který umožňuje dětem, které nezvládnou nebo nechtějí být odloučeny od rodičů přes noc, aby si i ony užily táborovou atmosféru s programem a přitom se každý večer vrátily do bezpečí domova.

7.2.4 Charakteristika kurzu, v němž byl výzkum prováděn

Hrátky bez rodičů – Školička Domeček měl dopolední tříhodinový blok (8.30 – 11.30) určený pro děti od 2 do 4 let. Fungoval dvakrát týdně (pondělí a čtvrtek) s možností využívat jeden nebo oba dva dny. Cena za dopolední program byla 240 Kč. Maximální počet dětí byl 12. Program a péči zajišťovali pedagog a zdravotní sestra.

Orientační plán programu

8,30 – příchod dětí

8,30 – 9,00 volná hra

9,00 – 9,15 hudební, rytmická a pohybová činnost

9,15 – 9,30 volná hra

9,30 – 9,45 svačina

9,45 – 10,45 pobyt venku nebo v tělocvičně

10,45 – 11,00 volná hra

11,00 – 11,15 výtvarná činnost

11,15 – 11,30 volná hra

11,30 – vyzvedávání dětí

Denní řád byl dostatečně pružný a umožňoval reagovat na individuální možnosti dětí, na jejich aktuální potřeby.

Pobyt venku nebo v tělocvičně se uskutečňoval až po úplné adaptaci dětí. Důvodem bylo minimální stresování dítěte změnou prostředí a obavy dítěte, že jej rodič nebude moci najít, když nebude tam, kde ho naposledy zanechal.

Klub rodičů (úterý 9.00 – 11.00) volně předcházel *Hrátkám bez rodičů*. Ve *Školičce Domeček* byl rodičům doporučován jako vhodná možnost pro seznámení se s prostředím Domečku, nabídkou hraček a dětským kolektivem. Rodiče s dětmi od 18 měsíců do tří let tu hráli společné hry nebo jen rodiče využívali otevřený prostor pro popovídání s jinými rodiči na mateřské dovolené, zatímco bylo dítě ve skupině vrstevníků a péči učitelky. Společný program tvořila pohybová, výtvarná a hudební činnost. Primárně byl tento kurz určen pro děti, které dosud nezvládly odloučení a samostatný vstup do kolektivu.

Od září 2008 byl tento program nahrazen kurzem Rodinné tvoření (Výtvarné dílny zaměřené na kreativní činnost celé rodiny – různě starých dětí) a Úterními rodinnými „společenskými“ podvečery (společná rodinná setkání k různým příležitostem, např. mikulášská nadílka, vánoční setkání, karneval...).

7.2.5 Složení pozorované skupiny

Sledovanou skupinu tvořilo 12 dětí navštěvujících kurz 2x týdně. Věkové rozmezí bylo na začátku září od 2,3 do 3,0 let. Dětský kolektiv tvořilo 7 chlapců a 5 dívek. 5 dětí (2 chlapci a 3 dívky) navštěvovalo v předchozím roce kurz pro rodiče s dětmi – Klub rodičů.

7.2.6 Výzkumný vzorek dětí

Označení dítěte písmenem v abecedě (z etických důvodů, aby se zabránilo identifikaci dítěte), v závorce uvedený datum narození - věk dítěte při vstupu do kurzu.

A (červenec 2005) – 2,5

B (červen 2005) – 2,6

C (červen 2005) – 2,6

D (srpen 2005) – 2,4

E (září 2005) – 2,3

F (duben 2005) – 2,8

G (únor 2005) – 3,0

H (červenec 2005) – 2,5

CH (září 2005) – 2,3

I (duben 2005) – 2,8

J (červenec 2005) – 2,5

K (duben 2005) – 2,8

7.2.7 Realizace výzkumu

Ve zvolené věkově homogenní skupině s průměrným věkem 2,6 jsem prováděla zúčastněné pozorování po dobu jednoho školního roku 2007/2008. Ve skupině dětí jsem fungovala jako učitelka spolu se svou kolegyní - zdravotní sestrou.

Po dobu školního roku jsem si zaznamenávala projevy dětí při odloučení od matky a jejich chování ve skupině. Z pozorovaných jevů jsem si nakonec vytvořila pozorovací arch, který jsem v průběhu roku několikrát upravovala v závislosti na proměnách a formování sledovaných jevů. Pomocí zaškrťování klíčových slov jsem zpracovávala informace a poznatky z pozorování tak, aby byly přehledné a vhodné pro další již souhrnné zpracování (tabulky).

Pozorování se týkalo pěti zvolených oblastí a každá z oblastí měla hodnotící kritéria rozdělená do tří adaptačních fází týkajících se postupného začleňování a přijímání aktivit v novém prostředí - 1. fáze zásadních protestů, 2. fáze odmítání a zoufalství, 3. fáze odpoutání od matky a začlenění. (volně podle Říčana kap. 2.4.7)

Základ pro pozorování

Vytvořený na základě poznámek z počátečního ověřování chování dětí.

jméno dítěte.....

Adaptační projevy dítěte a začleňování dítěte do skupiny dětí

I. Oblast: Odloučení od matky (reakce dítěte) a projevy chování ve skupině dětí

1. fáze- pláče, volá matku, odmítá útěchu

- nechce se vzdálit od dveří, neboť tam vidělo matku naposledy
- nejí
- uchyluje se do ústraní, odmítá činnost
- je smutné
- má strach

2. fáze - vzdoruje, vzteká se

- je agresivní
- pláče méně než na počátku docházky
- je samotářské
- je lhosté k dění kolem

3. fáze - je aktivní

- je veselý

- je zaujatý učitelkou

II. Oblast: Komunikace dítěte s okolím

- nenavazuje kontakt s dětmi

- nenavazuje kontakt s učitelkami

- navazuje kontakt s dětmi

- navazuje kontakt s učitelkami

III. Oblast: Hra

- nehraje si

- odmítá hru a pozoruje

- hraje si - samostatně

- paralelně

- sdružuje se

IV. Oblast: Zapojení do řízené činnosti

- pohybová (vždy, občas, odmítá)

- hudební (vždy, občas, odmítá)

- hudebně pohybová (vždy, občas, odmítá)

- výtvarná (vždy, občas, odmítá)

V. Oblast: Preferování určité hračky ve volné hře

- plastová kuchyňka s vybavením

- plastová souprava garáží s auty

- vláček a koleje

- kostky (molitanové, dřevěné)

- zvířátka (domácí i cizokrajná)

- panenky, plyšáci

- puzzle (dřevěné, pěnové)

- knížky

- magnetické knížky


7.2.8 Vyhodnocení záznamů z pozorování

I. Oblast - Odloučení od matky (reakce dítěte) a projevy chování ve skupině dětí

Tabulka č.7

Přehled adaptace dětí										
Dítě	počet měsíců									
	0,5	1	1,5	2	2,5	3	...	5	...	10
A	1. fáze	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze
B	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze
C	1. fáze	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze
D	1. fáze	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze
E	1. fáze	1. fáze	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze
F	1. fáze	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze
G	1. fáze	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze
H	1. fáze	1. fáze	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze
CH	1. fáze	1. fáze	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze
I	1. fáze	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze
J	1. fáze	1. fáze	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze
K	1. fáze	2. fáze	2. fáze	3. fáze	3. fáze	3. fáze	...	3. fáze	...	3. fáze

 1. fáze odloučení od matky

 2. fáze odloučení od matky

 3. fáze odloučení od matky

Tabulka č. 7 ukazuje, jak se jednotlivé děti A - K adaptovaly do prostředí dětského klubu, a to pomocí znázornění tří fází postupného odloučení od matky v průběhu jednoho školního roku.

Od počátku docházky do první půlky měsíce prochází většina dětí 1. fází odloučení od matky, což je pro dítě silně stresující a bolestivé. Přestože je matka při prvních návštěvách se svým dítětem a opouští jej až po nějakém čase, dítě to zpravidla velmi těžce nese a snaží se matku přivolat, ať už křikem nebo pláčem. Tato situace je psychicky velmi náročná jak pro dítě, tak pro matku, které mateřský instink velí, aby se vrátila a dítě utišila. První návštěvy většinou prožívá těžce i dítě, které je zvyklé na odchod rodiče, ovšem plačící děti okolo jej snadno strhnou též k pláči. I pro učitele je to velmi náročná doba.

Dítě B, které jako jediné neprošlo u nás 1. fází, je z domova již zvyklé na odchody rodičů a na předání do péče chůvy (více osob).

Před koncem prvního měsíce je 7 dětí z 12 již ve druhé fázi kvality odloučení od matky a pomalu se smiřují s odchodem matky, která však je stále pro dítě velmi náročná a nepříznivá. Některé děti se krátkodobým pláčem či tichým vzlykáním ještě stále dožadují matky, jiné se stahují do sebe a odmítají komunikovat s okolím nebo se upínají na učitelku či věc, která jim matku a domov připomíná (batůžek se svačinkou od maminky, hračka z domova, apod.).

Po měsíci a půl překonávají pozorované děti 1. fázi a vstupují do druhé (8 dětí) a třetí fáze (4 děti) odloučení od matky.

Ve druhém měsíci již můžeme říci, že jsou děti adaptované na nové prostředí a s odchodem matky již vyrovnané. Děti jsou veselé, zapojují se po příchodu do nabízených aktivit a zabírají hračky, které jsou jim nabízené. Odchodu matky nebrání, neboť jsou srozuměné (na základě vlastní zkušenosti) s tím, že se po nějaké době vrátí.

Další měsíce již jen potvrzují adaptovanost dětí na prostředí. Řada dětí se do Domečku těší na své oblíbené hračky a kamarády. Roste oblíbenost společných rituálů – hraní na nástroje, výtvarné tvoření, opičí dráhy, povídání pohádek, atd.

Začátkem třetího měsíce chodíme s dětmi do tělocvičny, která se nachází v areálu školy, neboť děti již zvládnou krátkodobou změnu prostředí, a v létě na dětské hřiště, též v rámci areálu ZŠ Hanspaulky. Děti jsou již adaptované a do tělocvičny i na hřiště se již těší.

II. Oblast: Komunikace dítěte s okolím

Tabulka č.8

Dítě	počet měsíců											
	0,5	1	1,5	2	...	5	...	7,5	...	10		
A	blue	orange	blue	green	purple	green	...	purple	green	...	purple	green
B	blue	green	blue	green	purple	green	...	purple	green	...	purple	green
C	blue	orange	blue	green	purple	green	...	purple	green	...	purple	green
D	blue	orange	blue	green	purple	green	...	purple	green	...	purple	green
E	blue	orange	blue	orange	blue	green	...	purple	green	...	purple	green
F	blue	orange	blue	green	purple	green	...	purple	green	...	purple	green
G	blue	orange	blue	green	blue	green	...	purple	green	...	purple	green
H	blue	orange	blue	orange	blue	green	...	purple	green	...	purple	green
CH	blue	orange	blue	orange	blue	green	...	purple	green	...	purple	green
I	blue	orange	blue	green	purple	green	...	purple	green	...	purple	green
J	blue	orange	blue	orange	blue	green	...	purple	green	...	purple	green
K	blue	orange	blue	green	blue	green	...	purple	green	...	purple	green

- nenavazuje kontakt s dětmi
- nenavazuje kontakt s učitelkami
- navazuje kontakt s dětmi
- navazuje kontakt s učitelkami

Tabulka č. 8 ukazuje, jak jednotlivé děti A - K navazovaly kontakt s dětmi a učitelkami v prostředí dětského klubu v průběhu jednoho školního roku.

V první polovině září děti nenavazují kontakt s dětmi ani s učitelkou - nacházejí se v 1. fázi odloučení od matky. Pláčící a dožadují se rodiče, neboť mají pocit, že je rodič opustil. Výjimku tvoří dítě B, které se upnulo na učitelku a dožaduje se její pozornosti (typické pro 3. fázi).

Na konci prvního měsíce můžeme pozorovat změnu v komunikaci, kdy 2/3 dětí již navazují kontakt s učitelkami a pozorují ostatní děti.

V měsíci a půl docházky 1/3 dětí již navázala kontakt mezi sebou a všechny děti už komunikují s učitelkami. Ojedinelé jsou případy, kdy dítě nereaguje na podněty učitele a odmítá komunikovat s kýmkoliv. Jedná se většinou o 5 - 30 minutové chvíle po odchodu rodičů nebo před či po svačince, kterou má dítě z domova a která mu rodiče připomene.

Na konci druhého měsíce již můžeme říci, že děti bez problémů samy navazují kontakt s učitelkou, často ji i záměrně vyhledávají a navazují již kontakt mezi sebou.

V pátém měsíci jsou děti bez problémů v kontaktu s učitelkou. Jako učitelka vnímám větší zájem dětí o komunikaci mezi sebou (u některých dětí probíhá již paralelní hra). Děti se osamostatňují a učitelku již méně vyhledávají.

V sedmém i desátém měsíci je kontakt mezi dětmi prohlubován. U dětí lze pozorovat radost, když vidí jiné dítě, které má v oblibě. Rodiče se s dětmi vzájemně navštěvují a kontakt mezi dětmi podporují. Komunikace mezi dítětem a učitelkami je s rostoucími vývojovými schopnostmi velmi dobrá.

Z tabulky vyvozují, že dítě nejdříve navazuje kontakt s dospělou osobou a postupně s dětmi okolo sebe. 1/3 dětí navázala kontakt již po prvním měsíci, 2/3 po dvou měsících. Po dvouměsíční docházce již všechny děti navázaly kontakt jak s učitelkou (asi o půl měsíce dříve), tak s vrstevnickým kolektivem. Navazování kontaktu s dětmi a učitelkou souvisí s postupnými fázemi přivykání a schopností odloučit se od svých nejbližších lidí.

III. Oblast: Hra

Tabulka č.9

Dítě	počet měsíců											
	0,5	1	1,5	2	...	4	...	6	...	8	...	10
A	nehraje si	odmítá hru a pozoruje	samostatná hra	samostatná hra	...	paralelní hra	...	paralelní hra	...	sdužuje se	...	sdužuje se
B	samostatná hra	samostatná hra	samostatná hra	samostatná hra	...	samostatná hra	...	paralelní hra	...	paralelní hra	...	sdužuje se
C	nehraje si	odmítá hru a pozoruje	samostatná hra	samostatná hra	...	samostatná hra	...	samostatná hra	...	paralelní hra	...	samostatná hra
D	nehraje si	odmítá hru a pozoruje	odmítá hru a pozoruje	samostatná hra	...	samostatná hra	...	samostatná hra	...	samostatná hra	...	samostatná hra
E	nehraje si	nehraje si	odmítá hru a pozoruje	samostatná hra	...	samostatná hra	...	samostatná hra	...	samostatná hra	...	samostatná hra
F	odmítá hru a pozoruje	odmítá hru a pozoruje	samostatná hra	samostatná hra	...	samostatná hra	...	paralelní hra	...	sdužuje se	...	sdužuje se
G	odmítá hru a pozoruje	odmítá hru a pozoruje	samostatná hra	samostatná hra	...	samostatná hra	...	samostatná hra	...	paralelní hra	...	sdužuje se
H	nehraje si	nehraje si	odmítá hru a pozoruje	samostatná hra	...	samostatná hra	...	samostatná hra	...	samostatná hra	...	paralelní hra
CH	nehraje si	nehraje si	odmítá hru a pozoruje	samostatná hra	...	samostatná hra	...	paralelní hra	...	paralelní hra	...	paralelní hra
I	odmítá hru a pozoruje	odmítá hru a pozoruje	samostatná hra	samostatná hra	...	paralelní hra	...	paralelní hra	...	sdužuje se	...	sdužuje se
J	nehraje si	odmítá hru a pozoruje	odmítá hru a pozoruje	samostatná hra	...	samostatná hra	...	samostatná hra	...	paralelní hra	...	paralelní hra
K	odmítá hru a pozoruje	odmítá hru a pozoruje	odmítá hru a pozoruje	samostatná hra	...	samostatná hra	...	paralelní hra	...	paralelní hra	...	sdužuje se

- nehraje si
- odmítá hru a pozoruje
- samostatná hra
- paralelní hra
- sdružuje se

Tabulka č. 9 ukazuje jednotlivé děti A - K upřednostňující určitý typ sociální hry (viz kap. 3.3) v prostředí dětského klubu v průběhu jednoho školního roku.

V první polovině měsíce si polovina dětí nehraje, jsou skleslé, plačtivé, nekontaktní. Druhá polovina dětí převážně pozoruje okolí a hru ostatních dětí (dětí, které si hrají, tak jen ve spolupráci s učitelkou nebo za přítomnosti rodiče). Vyjímkou je chlapec B, u něhož je patrná samostatná hra již od počátku docházky (dítě se velmi rychle adaptovalo na nové prostředí a odchodu rodiče nebránilo, když jej matka ujistila, že si pro něj určitě přijde).

Na konci prvního měsíce 8 dětí převážně pozoruje své vrstevníky a jen chvílemi si samostatně hraje. 3 děti se stále ještě neadaptovaly a nehrají si. Chlapec B si hraje samostatně.

Po měsíci a půl docházky si polovina dětí hraje již samostatně a druhá polovina hru ještě odmítá a spokojí se jen s pozorováním hry svých vrstevníků.

Ve druhém měsíci všechny děti při volné hře preferují samostatnou hru.

Ve čtvrtém měsíci si dvě děti převážně hrají ne ještě spolu, ale paralelně vedle sebe. V šestém měsíci se k nim připojí další 4 děti, takže polovina dětí si hraje paralelně a druhá polovina samostatně.

Ke konci docházky (8. a 10. měsíc) se u tří dětí a později u dalších tří objevuje sdružující hra. Děti si domluví společný námět (uvaření jídla pro učitelku, postavení společné skrýše, ...), ale každé dítě realizuje společný námět individuálně. Ostatní děti preferují paralelní hru, kdy vyhledávají blízkost ostatních dětí, ale ke společnému námětu se nepřidají. I na konci školního roku je u tří dětí stále ještě upřednostňována samostatná hra a dokonce dítě C preferující v osmém měsíci paralelní hru se vrátilo zpátky k samostatné hře.

Během své docházky do Domečku prošlo 6 dětí třemi základními etapami sociální hry (samostatná, paralelní, sdružující hra), 4 děti dvěma a 2 děti zůstaly jen u samostatné hry.

IV. Oblast: Zapojení dítěte do řízené činnosti

Tuto oblast jsem rozdělila na čtyři typy činností, které se pravidelně dětem nabízely. Byly to pohybové, hudební, hudebně-pohybové a výtvarné činnosti.

V tabulkách č.10 až č.13 je graficky znázorněno, jak se jednotlivé děti zapojují do uvedených řízených činností.

Zapojení dítěte ovlivňuje několik faktorů (např. momentální nálada, zaujetí jiným předmětem nebo dítětem, zdravotní stav), které musíme respektovat a nenutit dítě, aby se za každou cenu do činnosti zapojilo, pouze mu nabízíme podněty tak, aby mohlo kdykoliv do dané činnosti vstoupit. Častým jevem je, že spíše introvertní dítě nebo dítě ještě ne plně adaptované si potřebuje danou činnost zpovzdálí nejdříve prohlédnout a teprve když se cítí bezpečně a jeho zájem o novou věc či činnost je dostatečně stimulován, tak se samo nebo po nabídnutí pomocné ruky zapojí do nabízené činnosti.




Řízené činnosti jsou pevnou součástí plánovaného programu Školičky. Snažíme se o to, aby se děti naučily přijmout a dodržovat pravidla, vnímat

sounáležitost se skupinou a koordinovat své chování ve prospěch společné hry a prožitku s ní s ohledem na svůj věk a schopnosti.

Zaměřila jsem se na zapojení dětí do pohybové, hudební, hudebně-pohybové a výtvarné činnosti, které mají své pravidelné místo v denních programech.

Tabulka č.10

pohybová činnost									
Dítě	počet měsíců								
	1		2,5		5		7,5		10
A
B
C
D
E
F
G
H
CH
I
J
K

-  zapojení pravidelné
-  zapojení nepravidelné
-  zapojení odmítá

V prvním měsíci se polovina dětí nepravidelně zapojovala do pohybových činností, dvě děti se vždy zapojily a čtyři děti zapojení vždy odmítly.

V prvním čtvrtletí, kdy se děti již plně adaptovaly na nové prostředí, jsou výsledky stále rozmanité. Oproti prvnímu měsíci vzrostl počet pravidelně se zapojujících dětí ze dvou na pět. Počet nepravidelně zapojených dětí zůstává shodný (6) a jen jedno dítě se odmítá zapojit.

Řízená pohybová činnost dělá dětem vzhledem ke zhoršené koordinaci pohybů ze začátku problémy, postupem času se ale koordinace zlepšuje.

V pololetí vzrostla oblíbenost pohybových činností o čem svědčí pravidelné zapojování 10 dětí z 12.

V dalších měsících se všechny děti, vyjma dítěte B, pravidelně a rády zapojují do pohybových her, neboť pohyb je pro děti tou nejpřirozenější aktivitou.

Dítě označené písmenem B se do řízených pohybových aktivit zapojuje nepravidelně. Pokud se nezapojí, tak samo vyhledá místo z kterého dobře vidí na probíhanou aktivitu, ale sám se nedostává do konfrontace se zúčastněnými dětmi. Nelibě nese, když se jej děti snaží zapojit. Zvláště se straní běhu a rychlých pohybů, přestože jeho štíhlá postava rychlý pohyb umožňuje.

Tabulka č. 11

hudební činnost									
Dítě	počet měsíců								
	1		2,5		5		7,5		10
A
B
C
D
E
F
G
H
CH
I
J
K

- zapojení pravidelné
- zapojení nepravidelné
- zapojení odmítá

Hudební činnost je u dětí velmi oblíbená, což vyplývá jak z tabulky, tak z mé osobní zkušenosti. V prvním měsíci se děti teprve seznamují s novým prostředím, takže není překvapující, že 7 dětí se zapojuje nepravidelně, jen 4 pravidelně a 1 dítě zapojení odmítá.

V prvním čtvrtletí se již 2/3 dětí zapojují pravidelně a 4 děti nepravidelně.

V polovině školního roku z výsledku pozorování vyplývá, že se všechny děti ve skupině pravidelně zapojují do hudební činnosti.

Ve třetím čtvrtletí pouze 2 děti se zapojují jen občas, zbytek se zapojuje opět pravidelně.

Na konci roku je situace stejná jako v polovině školního roku, kdy se všechny děti pravidelně zapojují do hudební činnosti.

Mezi nejoblíbenější činnosti patří bubnování dlaněmi rukou do velkých pěnových kostek, kdy cvičíme rytmus a naslouchání. Nejoblíbenější je cvičení, kdy napodobujeme dešť. Střídáme intervaly mírného deště (bubnování bříšky prstů), silnějšího (bubnujeme jednotlivými nebo všemi prsty) a prudkého deště (bušíme do pěnových kostek vší silou celými dlaněmi). Děti mají nejraději fázi prudkého deště, kdy uvolňují nashromážděnou energii, vybíjí si zlost a smutky.

Děti rády zkoušejí hudební nástroje, jejich hlasitost a rozmanitost. Vedle běžných hudebních nástrojů (bubínky, triangel, dřívka,...) jsme používali štěrchadla, rolničky, zvonečky a píšťalky. Nástroje byly dětem vzácné, neboť nebyly volně k dispozici a děti se tak na ně velmi těšily. Proto není překvapující pravidelné zapojení všech dětí.

Samostatnou kapitolou by mohly být písničky a říkadla, které v batolecím období plní hned několik funkcí (rozvoj řeči - výslovnost, slovní zásoba, rozvoj kapacity paměti, plní společenskou funkci atd.).

Tabulka č.12

hudebně pohybová činnost									
Dítě	počet měsíců								
	1		2,5		5		7,5		10
A	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné
B	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné
C	zapojení nepravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné
D	zapojení nepravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné
E	zapojení odmítá	...	zapojení nepravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné
F	zapojení nepravidelné	...	zapojení nepravidelné	...	zapojení nepravidelné	...	zapojení nepravidelné	...	zapojení nepravidelné
G	zapojení nepravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení nepravidelné	...	zapojení nepravidelné
H	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné
CH	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné
I	zapojení nepravidelné	...	zapojení nepravidelné	...	zapojení nepravidelné	...	zapojení nepravidelné	...	zapojení pravidelné
J	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné
K	zapojení nepravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné	...	zapojení pravidelné

- zapojení pravidelné
- zapojení nepravidelné
- zapojení odmítá

V prvním měsíci se pravidelně zapojuje 1/3 dětí, 1 dítě zapojení odmítá a 7 dětí se účastní dle momentální chuti.

V prvním čtvrtletí se z 12 dětí zapojují nepravidelně 3, v polovině roku jen 2, ve třetím čtvrtletí a na konci roku opět jen 2 děti. Ostatní, více než 2/3, se zapojejí od čtvrtletí pravidelně.

V hudebně pohybové činnosti se snoubí dvě oblíbené složky dětí - pohyb a hudba. Už v batolecím věku je dobré rozvíjet dítě ve vnímání hudby a jejího propojování s pohybem. Oblíbenou činností je hra na myšky a slony, kdy vnímáme tempo a výšku tónů. Na vysoké tóny běháme po špičkách dle tempa jako myšky, na hluboké dle tempa dupeme jako sloni.

Mezi nejoblíbenější se řadí i hra na počasí, kdy sledujeme tempo a dynamiku tónů. Při pianu (slabé tóny) běháme s rukama nad hlavou jako stříškou, abychom nezmokli. Při forte a fortissimu (silně, velmi silně) se utíkáme schovat do skrýší (nejčastěji pod stůl) a čekáme, kdy bouřka přejde a vysvitne sluníčko - veselá melodie, při které kráčíme pomalou chůzí. Nejoblíbenější část je bezesporu bouřka, protože děti se rády schovávají a tisknou k sobě a šeptem si povídají (stmeluje to skupinu).

Tabulka č.13

výtvarná činnost									
Dítě	počet měsíců								
	1		2,5		5		7,5		10
A	■	...	■	...	■	...	■	...	■
B	■	...	■	...	■	...	■	...	■
C	■	...	■	...	■	...	■	...	■
D	■	...	■	...	■	...	■	...	■
E	■	...	■	...	■	...	■	...	■
F	■	...	■	...	■	...	■	...	■
G	■	...	■	...	■	...	■	...	■
H	■	...	■	...	■	...	■	...	■
CH	■	...	■	...	■	...	■	...	■
I	■	...	■	...	■	...	■	...	■
J	■	...	■	...	■	...	■	...	■
K	■	...	■	...	■	...	■	...	■

- zapojení pravidelné
- zapojení nepravidelné
- zapojení odmítá

Do výtvarné činnosti se v prvním měsíci zapojují pravidelně 4 děti, 7 nepravidelně a 1 dítě označené písmenem E, stejně jako v ostatních činnostech,

zapojení odmítá a straní se kolektivu. Ukazuje to, že dítě není adaptováno a touží po matce.

O měsíc a půl později se situace výrazně mění. Už jen 2 děti se zapojují nepravidelně, zbytek skupiny se účastní výtvarné činnosti vždy.

V pololetí dítě C se stále zapojuje jen občas nebo se výtvarné aktivitě věnuje jen chvíli a brzy odběhne na koberec, kde si začne samostatně hrát. Teprve ve třetím čtvrtletí se vždy přidá ke skupině a jde výtvarně tvořit.

Ostatní děti se výtvarné činnosti věnují pravidelně, k čemuž výrazně přispívá i fakt, že zhotovené dílo si (i nedokončené) berou domů, kde jej rodiče vystaví a pochlubí se i ostatním členům rodiny.

Nejvíce si děti oblíbily výtvarnou, hudební a pohybovou činnost, nejméně hudebně pohybovou.

V. Preferování určité hračky ve volné hře

Tabulka č.14

Preference hraček							
Dítě	počet měsíců						
	2,5		5		7,5		10
A	zvířátka	...	kuchyňka	...	zvířátka	...	kuchyňka
B	vláček	...	knížky,puzzle	...	knížky,puzzle	...	knížky,puzzle
C	vláček	...	auta	...	zvířátka	...	auta
D	zvířátka	...	kuchyňka	...	zvířátka	...	kuchyňka, knížky
E	kuchyňka	...	panenky, plyšáci	...	kuchyňka	...	kuchyňka
F	auta	...	auta	...	zvířátka, auta	...	kostky
G	auta	...	auta	...	zvířátka, auta	...	kostky, auta
H	kuchyňka	...	auta	...	zvířátka	...	kostky
CH	auta	...	vláček	...	auta	...	vláček
I	zvířátka	...	vláček	...	auta	...	auta
J	vláček	...	vláček	...	auta	...	auta
K	vláček	...	auta	...	zvířátka	...	kuchyňka

chlapci

děvčata

- plastová kuchyňka s vybavením (9x)
- plastová souprava garáží s auty (17x)
- vláček a koleje (8x)

- kostky (molitanové, dřevěné) (3x)
- zvířátka (domácí i cizokrajná) (10x)
- panenky, plyšáky (1x)
- puzzle (dřevěné, pěnové) (3x)
- knížky (4x)

Tabulka č. 14 ukazuje, jaké hračky nejčastěji volily jednotlivé děti A - K při volné hře v prostředí dětského klubu a v průběhu jednoho školního roku.

Během pozorování jsem si zaznamenávala průběžně nejčastěji volené hračky u jednotlivých dětí a následně jsem do tabulky vybrala vždy hračku, která byla za dané období nejčastěji dítětem zvolena. V průběhu pozorování jsem si také všimla, že děti jednoznačně upřednostňují soubory hraček (plastovou kuchyňku s vybavením, vláček a koleje, plastovou soupravu garáží s auty, různé druhy kostek, soubor domácích a cizokrajných zvířat, panenky, plyšáky, puzzle a knížky).

V prvním čtvrtletí si chlapci nejčastěji hrají se souborem vláček a plastovou soupravou garáží s auty, zatímco děvčata mají nejvíce v oblibě kuchyňku a zvířátka.

V pololetí vévodí oblíbenosti soubor vláček a aut, a to jak u chlapců, tak i u dívek. Přisuzuji to zvětšenému zájmu o hračku souseda a majetnické potřeby ji také mít. Časté jsou nyní konflikty mezi dětmi o to, kdo si bude nyní hrát s oblíbeným autíčkem nebo vláčkem a učitelka musí v řadě případů zasahovat.

Ve třetím čtvrtletí narostla u děvčat obliba souboru zvířátek, u chlapců se stále drží v oblíbenosti sestava aut a také jako u děvčat soubor domácích a cizokrajných zvířat.

Na konci roku je oblíbená sestava hraček u dětí rozsáhlejší. Nejvíce preferovaná je u děvčat kuchyňka, u chlapců auta, objevuje se nově i soubor kostek.

Dítě B má v prvním čtvrtletí nejoblíbenější soubor, stejně jako ostatní chlapci, vláček. V průběhu roku si nejvíce oblíbí knížky a puzzle a tráví nad nimi většinu volného času. Ostatní děti puzzle a knížky zaujmou také, ale jen na krátký čas, preferují více auta, vlaky nebo kuchyňku. Dítě označené B je introvertní povahy a vadí mu strkanice a hádky o hračky. Ve sporu s jiným dítětem vždy ustoupí. Vyhovují mu zvláště didaktické knížky a puzzle tvořené 15 až 25 kousky. Ve věku tří let rozezná většinu písmen abecedy a začíná číst. Rádo je ve společnosti dospělé

osoby, které ukazuje své znalosti a dovednosti, ostatním dětem nemá potřebu ukazovat, co umí.

Nejoblíbenější soubor her je plastová souprava garáží s auty, zvířátka (domácí i cizokrajná) a plastová kuchyňka s vybavením.

7.3 Mateřská škola Kohoutek

7.3.1 Popis místa

Mateřská škola Kohoutek na Praze 6 je umístěna do nově zrekonstruovaného objektu bývalé školní družiny základní školy Hanspaulka. Bezprostřední okolí tvoří parky a uličky obklopené rodinnými domy se zahradami.

Původní účelová stavba ze šedesátých let byla nástavbou přizpůsobena potřebám mateřské školy s počtem 50ti zapsaných dětí, což jsou dvě oddělení po 20ti dětech a jedno oddělení pro 10 dětí předškolního věku. V odděleních jsou děti v heterogenních skupinách.

Styl výchovy je orientován osobnostním směrem a zaměřený na všestranný rozvoj dětí a spolupráci s rodinou.

Od roku 2001 je MŠ Kohoutek přičleněná pod ZŠ Hanspaulka.

7.3.2 Kontakty Domečku s MŠ Kohoutek

Ke konci školního roku jsme chodili se souhlasem rodičů 2x na návštěvu do MŠ Kohoutek, abychom se podívali, jak to v MŠ vypadá a co tam na děti čeká. Na návštěvu jsme se předem připravovali (povídali jsme si o MŠ, při procházkách jsme si MŠ zvenčí prohlíželi a vzájemně se zdravili). Před uskutečněním návštěvy jsme vybrali pro děti z MŠ dárečky, které jim děti osobně předávaly. Děti z MŠ měly také pro naše děti nachystané dárečky a malé pohoštění.

Do MŠ Kohoutek se děti s rodiči podívají při různých slavnostech, které MŠ pořádá (dětský den, zahradní slavnost atd.)

Ne všechny děti z našeho kurzu Školičky Domeček se do MŠ Kohoutku dostanou (rodiče např. volí MŠ, kterou mají blíže k domovu nebo takovou, kterou již navštěvuje starší sourozenec), ale převážná většina míří právě do MŠ Kohoutek s kterou máme velmi dobrou spolupráci.

Některé děti z této MŠ navštěvovaly, po přihlášení rodičem a zaplacením kurzovního, v dopoledních i odpoledních hodinách kurzy v Domečku (Hrátky bez rodičů v AJ, Fotbálek určený speciálně pro děti z MŠ Kohoutek a jiné) a paní učitelky z MŠ děti připravují na odchod do kurzu. Pracovník Domečku si je vyzvedne a po kurzu opět odvede zpět do MŠ Kohoutek.

7.3.3 Rozhovor s učitelkami MŠ Kohoutek

S žádostí o rozhovor jsem oslovila 2 paní učitelky (jednu ze třídy Sluníček a druhou ze třídy Hvězdiček), ke kterým děti z kurzu Hrátky bez rodičů - Školička Domeček nastoupily. Do třídy Sluníček nastoupilo k pravidelné docházce 6 dětí (z toho 1 dítě nenastoupilo 1. září, ale až ke konci října z důvodu nemoci) a do Hvězdiček 4 děti. Paní učitelky jsem s prosbou o rozhovor kontaktovala na konci školního roku 2007/2008 a opět na začátku nového školního roku v září 2008 s tím, že by se rozhovor uskutečnil po 1. měsíci docházky, tedy na začátku října. Dále jsem je upozornila, že poskytnutý rozhovor využiji ve své diplomové práci. Paní učitelky souhlasily s poskytnutím rozhovoru i s jeho zapracováním do mé diplomové práce.

Rozhovor jsem zaznamenala na poznámkový blok s tím, že připravené otázky jsem v průběhu rozhovoru upravovala v závislosti na předcházející odpovědi.

Třída - Sluníčka

(Odpovědi učitelky jsou zaznamenány stylem kurzívy.)

Dobrý den, paní učitelko, jsem ráda, že jste si na mě udělala čas a že souhlasíte s mojí žádostí o rozhovor a se zpracováním Vašich odpovědí do mé diplomové práce. Jak jsem Vás předem informovala, kladené otázky se budou týkat adaptace dětí, jež navštěvovaly v předchozím školním roce kurz Školičky Domeček a o němž jsem Vás již dříve informovala, po nástupu do mateřské školy k Vám do třídy. Jedná se tedy o 5 dětí, jež nastoupily, a jedno, které z důvodu nemoci ještě nenastoupilo?

Ano.

Jak vnímáte adaptaci dětí, které navštěvovaly dopolední kurz Školičky v Domečku, na nové prostředí MŠ Kohoutek?

Děti, které do naší třídy přišly ze Školičky v Domečku, se adaptovaly ve velmi krátké době. Hodně jim pomohlo to, že přišly se svými kamarády, a že se vzájemně znaly. Samozřejmě i pro ně bylo mnoho nového, a to nejen prostředí nové školky, ale i my učitelky jsme jiné a děti jsou citlivé na každou změnu, neboť změna v nich budí nejistotu.

Komunikují s Vámi bez obtíží?

Myslím, že komunikace s učitelkou je z větší části spíš dána individuálními vlastnostmi dítěte, některé děti komunikují snáze, jsou otevřenější a jiné potřebují více času, aby získaly sebejistotu a otevřely se. Pokud děti měly možnost získat zkušenosti v jiné dětské skupině již před příchodem do naší MŠ, je jejich sociální zkušenost v jejich chování v kolektivu rozpoznatelná a pomáhá jim snáze se do nového kolektivu začlenit a lépe s ostatními dětmi i s dospělými komunikovat.

Navazují děti z Domečku kontakt s dětmi?

Zmínila jsem se o tom již v odpovědích na předchozí otázky. Děti, které přišly do mé třídy z Domečku, zpočátku udržovaly kontakt jen uvnitř své sociální skupiny, později však postupně ztrácely ostych a navazovaly nové kontakty s ostatními dětmi, jejich sociální zkušenost se určitě promítla do jejich chování v kolektivu a pomohla jim snáze se do nového kolektivu začlenit a lépe komunikovat i s ostatními dětmi.

Dodržují děti z Domečku pravidla, která máte nastavená (úklid hraček po skončení jejich hry, pravidla společného stolování,...) nebo s nimi mají potíže?

Děti, které přicházejí z Domečku, jsou již na většinu pravidel zvyklí, a není proto pro ně obtížné je i v novém prostředí dodržovat a podřídít se jim. Je to pro ně přirozenější. Samozřejmě se projevuje i vliv rodinného prostředí a výchovy rodičů do

jejich chování a do jejich návyků. Zpravidla však s dodržováním pravidel v nové třídě nemají potíže.

Jak zvládají tyto děti svoji sebeobsluhu? Vyžadují více péče, než je obvyklé?

Zvládání sebeobsluhy je jeden z předpokladů pro přijetí do MŠ, většina dětí ji zvládá, děti, které přicházejí z Domečku, jsou již naučeny sebeobsluhu zvládnout. Nevyžadují více péče než jiné děti a než je obvyklé. Určitě jim v tom pomáhá i pravidelná docházka do Domečku.

Shrnula byste, prosím, přínos a negativa u dětí, které navštěvovaly Školičku v Domečku v souvislosti s jejich nástupem a adaptací v MŠ?

Přínosem pro děti z Domečku je určitě znalost určité části dětského kolektivu, což jim pomáhá zvládnout prvotní stres při přechodu do jiného prostředí, mají první zkušenosti s životem v kolektivu vrstevníků a to jim může pomoci se snadněji orientovat v nové situaci. Naopak stresující pro ně může být nové zvykání si na jiné prostředí, další nové lidi, ale to je velmi individuální věc, každé dítě reaguje jinak a jinak vnímá probíhající změny, hodně záleží i na rodičích, jak své dítě na změnu připraví a jak se mu v počátcích adaptačního procesu věnuje. Adaptační proces je velmi složitý pro dospělého, natož pro dítě, je velmi důležité, aby rodina sehrála v tomto období pro dítě tu správnou roli a byla jistotou a oporou.

Děkuji za rozhovor a přeji hezký zbytek dne.

Vám také.

Třída - Hvězdičky

(Odpovědi učitelky jsou zaznamenány stylem kurzívy.)

Dobrý den, paní učitelko, jsem ráda, že jste si na mě udělala čas a že souhlasíte s mojí žádostí o rozhovor a se zpracováním Vašich odpovědí do mé

diplomové práce. Jak jsem Vás předem informovala, kladené otázky se budou týkat adaptace dětí, jež navštěvovaly v předchozím školním roce kurz Školičky Domeček a o němž jsem Vás již dříve informovala, po nástupu do mateřské školy k Vám do třídy. Jedná se tedy o 4 děti, jež k Vám do třídy nastoupily?

Ano.

Paní učitelko, jak vnímáte adaptaci dětí, které navštěvovaly dopolední kurz Školičky v Domečku, na nové prostředí MŠ Kohoutek?

Děti, které do naší třídy přišly z jiných kolektivních zařízení, se ve většině případů adaptují lépe. Všechny sice potřebují nějaký čas na přivyknutí si novému prostředí, novým spolužákům i na nové učitelky, ale pokud přijde společně do třídy několik dětí, které se znají, jde jim adaptace snáze a pomáhají si při přizpůsobení se novým podmínkám.

Komunikují s Vámi bez obtíží?

Komunikace je ovlivněna spíš osobností dítěte a jeho osobnostními a povahovými rysy, rovněž zkušeností dítěte se sociálními kontakty. Samozřejmě děti, které si již nesou své první komunikační zkušenosti z nějakého kolektivního zařízení, jsou na tom při komunikaci s učitelkou lépe a jsou v sociálním kontaktu otevřenější.

Navazují děti z Domečku kontakt s dětmi?

Děti, které přicházejí z Domečku a jdou ve skupině, preferují zpočátku komunikaci v této skupině, postupně se však osmělují a navazují nové kontakty a komunikují s ostatními dětmi a vytvářejí nové vztahy a rozvíjejí své sociální kontakty.

Dodržují děti z Domečku pravidla, která máte nastavená (úklid hraček po skončení jejich hry, pravidla společného stolování,...) nebo s nimi mají potíže?

Výhodou dětí z Domečku je už zkušenost s fungováním pravidel v dětské skupině, a proto nemívají problémy s přijímání nových. Návyky, které si s sebou přinášejí, se snažíme upevňovat, zvnitřňovat a dále rozvíjet.

Jak zvládají tyto děti svoji sebeobsluhu? Vyžadují více péče, než je obvyklé?

Jsou zde rozdíly mezi jednotlivým dětmi, tyto rozdíly pochází nejen z toho, zda mají zkušenosti z dětského kolektivu, ale i z výchovy v rodině, z jejího sociokulturního prostředí. Rovněž osobnost dítěte a zvyky v rodině se promítají do chování a sebeobsluhy dětí. Na základě své zkušenosti mohu říci, že děti z Domečku zvládají sebeobsluhu bez viditelných problémů.

Shrnula byste, prosím, přínos a negativa u dětí, které navštěvovaly Školičku v Domečku, v souvislosti s jejich nástupem a adaptací v MŠ?

Pokud děti přicházející do MŠ se zkušeností z jiného kolektivního zařízení, a Školička v Domečku není výjimkou, jsou zpravidla v průběhu adaptačního procesu na tom lépe, a to hlavně v případě, že přichází s některými ze svých spolužáků, tedy s částí již známého kolektivu. Nicméně si však musí zvykat na nové prostředí i nové lidi kolem sebe, domnívám se však, že jejich adaptační doba je kratší a celý adaptační proces je snazší. Zcela jistě se i do adaptace dítěte na MŠ promítá i jeho osobnostní předpoklady.

Děkuji za rozhovor a přeji hezký zbytek dne.

Hodně štěstí při psaní práce.

Na závěr bych chtěla zdůraznit vzájemnou provázanost dětského klubu Domeček se ZŠ Hanspaulka a MŠ Kohoutek. Domeček sídlí v prostorách ZŠ. MŠ se nachází asi 200 m od ZŠ, pod kterou organizačně spadá. Mezi Domečkem a ZŠ s MŠ udržujeme velmi dobré vztahy, což se pozitivně projevuje na nabídce služeb Domečku. Jedná se např. o vyzvedávání dětí z MŠ a družiny či o pružné reagování na nenadálé změny (např. mají-li děti v MŠ ten den karneval nebo dětské

představení, vycházíme vstříc MŠ a se souhlasem rodičů na ten den kurz zrušíme a nahradíme jiným termínem). Rodiče, kteří s dvouletými dětmi navštěvují naše kurzy, nejčastěji přecházejí do MŠ Kohoutek a následně ZŠ Hanspaulka, a proto spolu vzájemně spolupracujeme (dětské slavnosti, vánoční trhy).

Největší výhodou při adaptaci dětí z Domečku do MŠ spatřuji v tom, že do MŠ Kohoutek nastupují děti ze školičky Domeček společně, což jim velmi usnadňuje jejich adaptaci. Podobné organizace jako Domeček tuto výhodu většinou nemají, a tedy přicházejí do mateřských škol jen se zkušenostmi se soužitím s vrstevnickou skupinou, s návyky a sebeobsluhou, což je také pozitivní, ale nemají při své adaptaci oporu ve skupině, tak jako je to u dětí z Domečku. Není to ale obecné pravidlo, neboť do MŠ mohou nastoupit dvě děti, které se znají z dětského hřiště nebo kroužku a pomohou si vzájemně pomoci adaptovat se na nové prostředí stejně dobře jako děti navštěvující pravidelně dětskou skupinu v zařízeních pro děti od dvou let.

8 Shrnutí

V této kapitole se zaměřím na zodpovězení výzkumných otázek (viz. kap. 5).

1) Jaké možnosti preferují rodiče, jestliže potřebují svěřit své dítě v batolecím věku někomu jinému?

Rodiče (79 %) jednoznačně preferují možnost svěření svého dítěte rodinnému příslušníkovi. Tento výsledek mě nepřekvapil, neboť v naší kultuře je ustálený zvyk, že rodiče nejčastěji využívají pomoci při péči o dítě jeho prarodiče. Okolí i rodina vnímá tuto výpomoc jako přirozenou a nezřídka i samozřejmou. Nejvýznamnější roli hraje fakt, že rodič má důvěru v rodinného příslušníka a dobrou znalost prostředí, z kterého pochází. Důležitá je i bezplatnost této výpomoci.

Vzhledem k tomu, že 2 generace nebydlí již často pospolu, jak tomu bylo dříve, ale stěhují se do samostatného bydlení, oddalují se od prarodičů, nebo prarodiče ještě nejsou v důchodu, jsou rodiče nuceni vyhledávat i jiné osoby (paní na hlídání, chůva, kamarádka, atd.) a organizace (hlídací agentura, jesle, soukromá zařízení), kteří se o jejich potomka na sjednanou dobu postarají, často je to ale pro rodinu finančně náročné.

2) Jsou rodiče obeznámeni s existencí institucí pečujících o děti od dvou let?

Téměř 70 % rodičů ví o existenci těchto zařízení a 54 % zná tato zařízení ve svém okolí. Nejčastěji pak dotazovaní uvádějí tyto organizace: mateřská centra, soukromé MŠ, jesle a hlídací koutky. Po poklesu počtu jeslí je dobře, že vznikají organizace, které reagují na poptávku rodičů po těchto službách.

3) Mají rodiče zájem umístit své děti do těchto institucí a jakou frekvenci docházky preferují?

68 % dotázaných rodičů má zájem umístit své dítě do institucí zabývajících se péčí o dítě od dvou let, ať už s pravidelnou či nepravidelnou docházkou. Upřednostnění frekvence docházky je téměř shodné, pravidelnou docházkou preferuje 38 % rodičů z celkového počtu oslovených rodičů a 30 % nepravidelnou. Tomuto zjištění by měly odpovídat svojí nabídkou i tyto instituce a

umožnit rodičům, aby se bez nátlaku sami rozhodli, na jaký časový interval chtějí své dítě svěřit do péče někomu jinému.

4) Jak dlouho trvá 1. a 2. fáze odloučení?

Na základě ročního pozorování skupiny dětí s věkovým průměrem 2,6 při nástupu do dětského centra mi vyplývá, že děti překonaly 1. fázi odloučení od matky do konce prvního měsíce, většina dětí i dříve - do první poloviny měsíce.

2. fáze trvala u dětí polovinu až jeden měsíc docházky, takže překonání 1. a 2. fáze odloučení skončila před začátkem druhého měsíce. Doba trvání těchto dvou fází závisí na mnoha okolnostech. Velkou roli v něm hrají osobnostní a povahové rysy dítěte, předchozí zkušenost s odloučením od matky či vliv sourozence.

5) Kdy nastává překonání obtíží vyvolaných odloučením od rodičů a dítě se aktivně podílí na činnostech (3. fáze odloučení)?

Tato doba u zkoumaných dětí nastává ve druhém měsíci, kdy děti odchodu matky nebrání a po rozloučení s matkou se zapojí do učitelkou nabízených aktivit nebo se samy ponoří do volné hry. Děti jsou veselé a navazují kontakt s učitelkou i dětmi.

6) Preferuje dítě spíše samostatnou hru a jakou hračku si vybírá?

Po adaptaci na nové prostředí děti preferují nejdříve samostatnou hru, teprve až v šestém měsíci docházky polovina dětí záměrně vyhledává blízkost ostatních a hraje si ne ještě spolu, ale paralelně, tedy vedle sebe. Na konci docházky se polovina dětí již také sdružuje, domlouvá se na společném námětu hry, ale realizuje její individuálně. Při preferování některého způsobu hry z hlediska sociálního hraje roli povaha dítěte i jeho věk.

Při samostatné, paralelní i sdružující hře využívají děti především soubory her jako např. plastovou kuchyňku s vybavením, vláček a koleje, plastovou soupravu garáží s auty, různé druhy kostek, soubor zvířat, panenky, plyšáky, puzzle a knížky. Domnívám se, že soubory her jsou pro děti atraktivní z hlediska jejich rozmanitosti a především potřebou mít stejnou nebo aspoň velmi podobnou věc jako jiné dítě a při sdružující hře pak při jednom námětu se dětem lépe propojují hračky z jednotlivého souboru než zcela odlišné.

7) *Jak a kdy se zapojuje do některých z nabízených esteticko-výchovných a pohybových činností?*

Pozorovala jsem zapojení dětí v pohybové, hudební, hudebně pohybové a výtvarné činnosti. Děti se zapojovaly do řízených činností velmi rády, neboť jim byly nabízeny takové aktivity, které podněcují jejich smysly, prohlubují jejich dovednosti, cvičí jejich zručnost a přitom jsou zábavné.

V prvním čtvrtletí se děti pravidelně zapojovaly především do výtvarné činnosti, dále do hudebně pohybové a hudební činnosti a spíše nepravidelně do pohybové činnosti. Pohybové hry jsou někdy náročnější na prostor a koordinaci pohybů, což některé děti odrazuje (dochází k drobným kolizím).

V pololetí je nejoblíbenější hudební činnost, ale v těsném závěsu jsou i ostatní uváděné činnosti. Děti se do řízených činností zapojovaly téměř pravidelně, což jim vydrželo až do konce docházky. Ve třetím čtvrtletí se do výtvarné činnosti zapojily pravidelně všechny děti a obliba pohybové činnosti byla největší (ze sledovaných dětí se jen jedno dítě účastnilo nepravidelně). Ostatních činností se neúčastnily pravidelně pouze 2 až 3 děti.

Na konci roku se pravidelně zapojily všechny děti do výtvarné a hudební činnosti a u pohybové činnosti se pouze jedno dítě zapojovalo nepravidelně do nabízených aktivit (a to po celou dobu docházky), zatímco v hudebně pohybové to byly děti dvě, z čehož je zřejmé, že obliba řízených činností byla velmi vysoká. Děti se na různé aktivity velmi těšily a samy si o konkrétní hry a činnosti i říkaly.

8) *Adaptují se děti, které prošly institucionální výchovou před třetím rokem, snadněji v MŠ?*

Na základě rozhovoru s učitelkami MŠ Kohoutek usuzuji, že děti, které pravidelně navštěvovaly dětský kolektiv před zahájením docházky do MŠ, se snáze adaptují v novém prostředí, k čemuž přispívá zkušenost z dětského kolektivu i zkušenost sociální a společenská.

Děti jsou již předem motivované a víceméně seznámené s tím, co na ně v MŠ čeká, co mohou očekávat a co se na oplátku očekává od nich. Většinu věcí již mají zažitou, takže jim nepůsobí problémy např. dodržovat pravidla v dětské skupině a zvládat vlastní sebeobsluhu. Ke snadnější adaptaci a překonání 1. a 2. fáze přispívá velkou mírou i fakt, že děti nastupují se svými kamarády a tedy mají výhodu znalosti

části dětského kolektivu, což je dáno umístěním MŠ Kohoutek v bezprostřední blízkosti Domečku a rozvíjením dobré spolupráce mezi nimi.

9 Závěr

Výzkumným šetřením se mi podařilo zjistit zájem a informovanost rodičů o umístování dětí v batolecím věku do institucí, které tuto péči nabízejí, což bylo výchozím cílem mé diplomové práce. Rodiče se vyjádřili, že mají-li svěřit svého potomka někomu jinému, jednoznačně preferují rodinné příslušníky.

Dozvěděla jsem se, že téměř 3/4 rodičů ví o institucích, které se zabývají péčí o dítě od dvou let a polovina dotázaných rodičů zná tato zařízení i ve svém okolí. Rodiče projevují zájem umístovat své dítě do těchto institucí a chtějí využívat pravidelnou i nepravidelnou docházku. Upřednostnění frekvence docházky je téměř shodné, skupina preferující docházku pravidelnou je jen o něco málo početnější. Tyto výsledky zjišťování daly odpověď na druhý a třetí cíl praktické části mé práce.

Při analyzování průběhu procesu začleňování vybraných dětí do dětské skupiny v centru jsem Domeček jsem dospěla k zajímavým výsledkům. Děti překonaly 1. fázi odloučení od matky zhruba za 14 dní až měsíc a 2. fáze odezněla do začátku druhého měsíce. Můžeme tedy tvrdit, že děti od druhého měsíce docházky jsou již adaptované na nové prostředí a odchodu matky nebrání, mají přirozenou důvěru k učitelkám a v denních činnostech jsou spokojené (viz 3. fáze). Ostatní zkoumané oblasti, jako např. hra, komunikace s okolím či zapojení do řízených činností, jsou také silně provázané s uvedenými fázemi odloučení od matky.

Při pozorování způsobu hry z hlediska sociálního je preferována v první polovině roku samostatná hra. Od 6. měsíce si polovina dětí hrála již paralelně a na konci školního roku zaznamenávám i hru sdruženou. Na upřednostnění způsobu hry má vliv povaha dítěte i jeho věk. V desátém měsíci se polovina dětí sdružuje a druhá polovina rovnoměrně preferuje paralelní i samostatnou hru. Není to tedy tak, že by všechny děti procházely všemi způsoby hry stejně a na konci docházky se tedy všechny děti při hře sdružovaly. Při hře děti nejvíce využívaly soubory her, a to zejména soupravu garáží s auty, zvířátka a plastovou kuchyňku s vybavením.

Řízených činností se děti pravidelně účastnily od poloviny školní docházky.

Nejvíce si děti oblíbily výtvarnou výchovu, neboť si své výtvary odnášely domů, kde je rodina vychválila a vystavila. Druhá nejoblíbenější byla hudební činnost, dále pak činnost pohybová a následně hudebně pohybová. Výsledky průběhu procesu začleňování dětí se vztahují k objasnění čtvrtého cíle.

Poslední cíl jsem zaměřila na adaptaci dětí v MŠ Kohoutek, které přišly do MŠ ze školičky Domeček. Ověřila jsem si pomocí rozhovoru s učitelkami, že děti z Domečku se adaptovaly na nové prostředí bez větších problémů. Při adaptaci těchto dětí hrál významnou roli fakt, že děti přešly z jednoho kolektivního zařízení do druhého společně, což nebývá vždy zvykem. Mají tak při své adaptaci oporu v menší skupině dětí, kde se vzájemně znají. Děti jsou zvyklé nejen na vrstevnickou skupinu, ale také na určitý režim dne a s tím spojený pobyt mimo rodinu bez matky. Učitelky oceňují především návyky sebeobsluhy, dodržování pravidel ve skupině i vzájemnou komunikaci.

Zastávám názor, že je dobře, že vznikají zařízení, která rodičům nabízí péči o dítě už od dvou let, ať už s pravidelnou nebo nepravidelnou docházkou. Domnívám se, že vždycky je nejlepší mít možnost volby. Někteří rodiče jsou schopni se dítěti lépe věnovat, když nejsou po určitou část dne v úzkém kontaktu s dítětem, jiní rodiče si tuto variantu nedovedou ani představit. Je na každém rodiči, aby se rozhodl, co je pro dítě, pro něj a pro vzájemné soužití nejlepší.

Domnívám se však, že dítě do dvou let by mělo být pouze s matkou, společně by pak měli chodit mezi ostatní děti, kde by matka měla podporovat dítě v komunikaci s ostatními dětmi a pomáhat mu tak přirozeně se od ní odpoutat. Po druhém roce dítěte (věk pouze orientační, je třeba respektovat individualitu dítěte) bych volila pravidelnou návštěvu zařízení, jež se na tento věk specializuje, s frekvencí docházky nejdříve 2x, později až 3x týdně. Nejsem zastáncem celodenní pravidelné docházky, neboť se domnívám, že více vyhovuje potřebám matky než dítěte. Navíc je batolecí věk nejzajímavějším obdobím z vývojového hlediska a bylo by škoda o jasně patrné pokroky v rozvoji dítěte přicházet. Také se domnívám, že frekvence návštěv 2x týdně je dostatečná pro nasbírání zkušenosti dítěte s vrstevnickou skupinou bez přítomnosti matky a pro následnou adaptaci ve třetím roce dítěte do MŠ.

Jak jsem již ale uvedla, tento model považuji pro dítě i matku za nejvhodnější, ale je třeba mít na paměti, že podmínky v rodině jsou různorodé, a proto i pestrost nabídky institucí by tomu měla napovídat. Nejdůležitější je tak mít možnost volby a hledět na potřeby dítěte tak, aby byly naplněné a rodina fungovala harmonicky. Ne nadarmo se říká, je-li šťastná matka, je šťastné i dítě a naopak.

Literatura a informační zdroje

Monografická publikace

- BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 1 - 3 let*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-743-4.
- BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7.
- BĚLINOVÁ, L. a kol. *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Praha: SPN, 1986, ISBN 14-577-86.
- BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.
- ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1997, ISBN 80-85799-03-0.
- ČÁP, J, MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X.
- ČÍŽKOVÁ, J, BINAROVÁ, I. *Přehled vývojové psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2003. ISBN 80-244-0629-2.
- GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- KAMMERER, D. *První tři roky života dítěte*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1839-2.
- KERN, H. *Přehled psychologie*. Portál, Praha. 1999. ISBN 80-7178-240-8.
- KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.
- KOLÁŘOVÁ, J. *Klíč k jeslím*. Praha: Gender studies, 2007. ISBN 978-80-86520-22-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KUCHAŘOVÁ, V. *Sít zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*, Praha: VÚPSV, 2006. ISBN 80-87007-51-4.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. 2005. ISBN 80-247-0870-1.

NIESEL, R., GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské školce*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5.

PIAGET, J. INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-263-8.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7038-078-0.

ŠULOVÁ, L. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

WEST, G. KENNETH. *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál 2002, ISBN 80-7178-684-5.

Elektronické zdroje

<<http://dir.seznam.cz/Instituce-a-urady/Vzdelavaci-instituce/Jesle/reg/praha>>

< <http://www.miniskolkakarasek.cz/>>

< <http://www.marypoppins.cz/>>

Příloha č. 1

Dotazník pro rodiče

Vážený rodiče, obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku. Jmenuji se Erika Řeháková a tento dotazník je součástí mé diplomové práce. Pokud jej vyplníte, velmi mi tím pomůžete. Prohlašuji, že údaje nebudou zneužity, pouze poslouží k čistě výzkumným účelům v mé diplomové práci.

1) Máte-li svěřit své dítě v batolecím věku někomu jinému, jakou možnost byste využili?

- a) hlídání rodinným příslušníkem
- b) kamarádku, chůvu, paní na hlídání
- c) agenturu zajišťující péči a hlídání dětí u vás v rodině
- d) soukromé zařízení, kde dítě zůstává po dobu vaší nepřítomnosti v kolektivu dalších dětí a odborného personálu
- e) jesle
- d) jiná možnost (uveďte)

2) Víte o existenci nějakého zařízení (organizace, centra, jeslí,...), které přijímá děti od dvou let?

- a) ano (jaké)
- b) ne

3) Víte o existenci nějakého zařízení (organizace, centra, jeslí,...), které přijímají děti od dvou let ve svém okolí?

- a) ano (jaké)
- b) ne

4) Myslíte si, že je nabídka institucí, které by pečovaly o děti od dvou let, dostatečná?

- a) ano
- b) ne
- c) Váš návrh

5) Myslíte si, že je vhodné, aby dítě docházelo do dětského kolektivu ještě před zahájením pravidelné docházky do MŠ?

- a) ano – pravidelně
- b) ano – nepravidelně
- c) ne

6) do instituce, která se zabývá péčí o děti od dvou let, byste dítě nejspíše umístili na:

- a) celodenní pravidelnou péčí
- b) půldenní pravidelnou péčí
- c) návštěvy 1x až 2x za týden
- d) neumístili
- e) jiná možnost