

**FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY**

**KATEDRA PSYCHOLOGIE**



# **HERNÍ INTERAKCE DVOULETÉHO DÍTĚTE SE ČLENY JEHO RODINY**

**RIGORÓZNÍ PRÁCE**

Mgr. Miloslava Kubů

2007

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně, pouze s použitím uvedených zdrojů.

28.2.2007

Miloslava Kubíř

**Poděkování:**

Děkuji Doc. PhDr. L. Šulové, CSc., konzultantce mé rigorózní práce, za cenné rady a připomínky i za poskytnutou literaturu, dále PhDr. M. Hrdličkové za veškerou pomoc týkající se počítačového programu využitého pro vyhodnocování a zpracování dat, PhDr. E. Bidlové, Ph.D. za zapůjčení stativu.

Mé poděkování patří též Radě Nadace Prof. Z. Matějčka za ocenění mé diplomové práce.

Děkuji také všem rodičům a jejich dětem za účast na výzkumu.

Dále bych ráda poděkovala všem svým blízkým za jejich dlouhodobou pomoc, velkou podporu, toleranci, Milanovi také děkuji za pomoc v rámci výzkumu.

*Motto: „Odkud pocházím? Ze svého dětství.“  
Antoine de Saint - Exupéry*

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1. Rodina .....</b>	<b>12</b>
1.1. Vymezení, definice rodiny .....	12
1.2. Základní funkce rodiny .....	14
1.3. Typy rodiny .....	16
1.3.1. Rodina z hlediska funkčnosti .....	17
1.4. Rodina jako systém .....	20
1.4.1. Rodina a systémové roviny sociálního prostředí .....	21
1.4.2. Rodina jako stále měnící se systém .....	23
1.4.2.1. Historický vývoj rodiny .....	23
1.4.2.2. Vývojový cyklus nukleární rodiny .....	24
<b>2. Rané interakce a vztahy dítěte v rodině .....</b>	<b>28</b>
2.1. Vliv rodičovské dyády na raný vývoj dítěte .....	29
2.2. Specifické oblasti rané interakce rodiče-dítě .....	30
2.3. Raná interakce matka - dítě .....	33
2.3.1. Teoretické koncepty rané interakce matka - dítě .....	33
2.3.1.1. Teorie primární vazby .....	37
2.4. Specifika otcovské role .....	48
2.5. Komplementarita rodičů .....	50
2.6. Dítě a další významné interakce a vztahy .....	51
2.6.1. Sourozenci .....	51
2.6.2. Prarodiče a vrstevníci .....	55
<b>3. Vývoj dítěte v batolecím období .....</b>	<b>57</b>
3.1. Celková charakteristika .....	58
3.2. Tělesný vývoj .....	59
3.3. Motorický vývoj .....	59
3.3.1. Hrubá motorika .....	60
3.3.2. Jemná motorika .....	61
3.4. Řečový vývoj .....	61
3.5. Kognitivní vývoj .....	64
3.6. Vývoj sebeuvědomování a sebepojetí .....	67
3.7. Emoční vývoj a socializace .....	70
<b>4. Dětská hra .....</b>	<b>72</b>
4.1. Některé výklady a teorie dětské hry .....	73
4.2. Znamky a význam dětské hry .....	77
4.3. Typy dětských her .....	79
4.4. Funkce hraček v dětské hře .....	83
4.5. Hra batolete .....	85
4.6. Herní interakce dítěte se členy jeho rodiny .....	87
4.6.1. Role rodičů a starších sourozenců v raných herních interakcích .....	87
4.6.2. Specifika herního stylu matky a otce .....	91

<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>93</b>
Úvod.....	93
1. Popis výzkumné metody .....	93
2. Výzkumný vzorek.....	94
3. Průběh sběru dat .....	95
4. Zpracování dat.....	97
5. Výsledky a jejich interpretace.....	98
5.1. Analýza videozáznamů jednotlivých dětí .....	99
5.1.1. Adámek .....	99
5.1.2. Andrejka .....	104
5.1.3. Filípek.....	111
5.1.4. Klárka .....	115
5.1.5. Kristýnka .....	123
5.1.6. Nikolka .....	127
5.1.7. Ondrášek.....	133
5.1.8. Šimon .....	141
5.1.9. Terežka .....	147
5.1.10. Tomášek .....	154
5.2. Srovnání herních interakcí všech dětí s matkami a otci .....	160
5.3. Sourozenecké herní interakce v celém souboru .....	167
6. Diskuse.....	171
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>175</b>
Seznam literatury .....	178

## **Přílohy**

## **Abstract**

This rigorous thesis, „Playing Interactions of 2-Year-Old Child with His Family Members“ (which is a part of grant’s task number: 406/01/0220, whose solver is Doc. PhDr. L. Šulová, CSc.) has two main parts. The theoretical part comprises four bigger chapters, the first one includes different aspects of the family theme, the second one deals with early child’s interactions and relationships in his family, the third part focuses on toddler’s development characteristics, the fourth part deals with child’s play and playing interactions. Empirical part presents results of a research, which aim was to look into and compare (quantitatively and qualitatively) playing interactions of 2 year old child with his mother, father (possibly older sibling) in family. For the analysys of videorecording the computer program V.I.P., which was developed for solving grant’s task GA ČR by Ing. T. Hrdlička, was used. Some differences within single playing pairs and also within whole research group have emerged. The results are related only to the exploratory sample.

## Úvod

Jsem ráda v přítomnosti malých dětí, ráda je pozoruji a zapojuji se s nimi do různých aktivit. Nepřestávají mě stále něčím novým překvapovat, svou nápaditostí, se kterou vymýšlejí různé hry, svou bezprostředností, upřímností svých reakcí. Neubráním se úsměvu, když jsem svědkem toho, jak se spontánně radují z nějakého „objevu“.

Dětství není samozřejmě jenom „procházka růžovou zahradou“, je nutné se vypořádat s mnohými náročnými situacemi. Některé přitom k životu přirozeně patří, jde zároveň o příležitosti, které lze využít k našemu dalšímu osobnostnímu růstu. Mnohým dalším úskalím lze však, dle mého názoru, předejít. Tuto možnost mají od počátku „ve svých rukách“ především nejbližší lidé každého dítěte, tedy členové jeho rodiny, obzvláště jeho rodiče. To oni se pro ně stávají průvodci při poznávání „toho velkého světa“. Záleží na nich, jak se s tímto úkolem vyrovnají. Ideální je, aby jejich pomoc byla čím dál nenápadnější, aby dítě spíše podporovali v postupném osamostatňování. Měli by vytvářet vhodné podmínky, v rámci každodenních kontaktů, interakcí různého rázu dodávat odvalu, podporovat sebeúctu dítěte, oceňovat jeho výkony.

Vhodným prostředkem pro osobnostní rozvoj všech zúčastněných jsou rozmanité herní interakce. V příznivé atmosféře při hře, ať již je pospolu celá rodina či jsou do ní zahrnuty jen některé dyády, může docházet k mnoha pozitivním zážitkům a zkušenostem, k uspokojování rozličných psychických potřeb. Dítě může také poznávat svou kulturu a její zvyklosti pro ně přiměřeným, nenáročným způsobem, může zde různě experimentovat, ujasňovat si to, čemu nerozumí, atd. Jde celkově o prostředí, které lze vhodně využít pro přirozené budování emocionálních vazeb a vtahů mezi „spoluhráči“.

Domnívám se, že je stále nutné zdůrazňovat význam raných interakcí, ať již z obecného pohledu či se zaměřením na herní interakce dítěte s jeho rodiči i dalšími významnými členy jeho rodiny, neboť mají podstatný vliv na pozdější život dítěte.

Jedná se o velmi zajímavé, dá se říci stále „živé téma“, které si zaslouhuje, aby mu byla věnována pozornost. Proto jsem se rozhodla zaměřit se na něj v rámci své, nejprve diplomové, později pak rigorózní práce.

Měla jsem to štěstí a tu čest, že má diplomová práce (obhájená na katedře psychologie FFUK Praha v květnu 2006) byla v prosinci 2006 oceněna prvním místem Radou Nadace Prof. Z. Matějčka. Tuto práci si tedy nyní dovoluji (po některých dílčích úpravách) předložit jako rigorózní. Úpravy se týkají následujících oblastí. V teoretické části práce jsem doplnila další



zajímavá zjištění, poznatky či výsledky výzkumů (nejvíce v oblasti raných interakcí a vztahů dítěte se členy jeho rodiny), se kterými jsem se seznámila v rámci studia další odborné literatury. Dalším zdrojem byla má praxe, neboť aktuálně pracuji v oblasti náhradní rodinné péče. V empirické části jsem pak doplnila některé další souvislosti, možné interpretace k analyzovaným datům.

Tato rigorózní práce vznikla v rámci grantového úkolu GA ČR č.: 406/01/0220, jehož řešitelkou je Doc. PhDr. Lenka Šulová, CSc. Několikaletý mezinárodní projekt se zabývá analýzou interakcí jednoletého, dvouletého a tříletého dítěte se členy jeho rodiny při hře v rodinném prostředí.

I když každé zmíněné vývojové období je z mnoha důvodů zajímavé, pro svou práci jsem si vybrala dítě ve věku dvou let. V tomto věku dochází k důležitým vývojovým změnám, které se, dle mého názoru, podstatně „odrážejí“ v dalších obdobích. Dítě se rozvíjí po všech stránkách, více klesá závislost na okolí. U dítěte přibývá uvědomování si vlastní osoby, vlastního „já“, zvyšuje se jeho autonomie, samostatnost. Vliv má zajisté také získávání dalších rozmanitých kompetencí, díky kterým nabývá dítě tohoto věku větší jistotu ve všech oblastech vývoje, více se zapojuje do interakcí s různými lidmi, dospělými i druhými dětmi. Zároveň je ještě v mnohém nezralé, mnohému se musí naučit, vyzkoušet či zlepšit po kvalitativní úrovni, k tomu všemu potřebuje bezpečí a zázemí, než se vydá více do „širšího společenství“. Zajímalo mě, jak probíhají herní interakce právě dvouletého dítěte s jeho matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem v jejich známém, přirozeném, tedy rodinném prostředí.

Práce je z hlediska obsahu koncipována do dvou základních částí, teoretické a empirické. I když je v centru zájmu empirické části dítě určitého věku, některá témata obsažená v teoretické části pojmám obecněji či z širšího „časového“ pohledu. Domnívám se, že některé skutečnosti nelze vytrhávat z kontextu či ze souvislostí s vývojem předchozím a následujícím. Některé studie, na které ve své práci odkazuji, postihují částečně i jiné věkové období, přesto mohou být pro problematiku, na kterou se zaměřuji, velmi cenné. Zároveň je nutné počítat s individuálními rozdíly v tempu vývoje mezi dětmi.

Teoretická část obsahuje čtyři hlavní kapitoly. V první kapitole se zabývám problematikou rodiny jako primární sociální skupiny, která má pro optimální vývoj dítěte i pro všechny její členy svůj jedinečný význam. K této široké tématice se pokouším přistupovat s ohledem na některé její důležité aspekty. Nejprve se věnuji vymezení pojmu rodina, jejím

základním funkcím, zmiňuji některé její typy. Dále využívám pohledu na rodinu jako na systém, který má své charakteristiky, který je zároveň součástí i dalších rovin sociálního prostředí a který je typický svou dynamikou, změnami v čase (s ohledem na historický vývoj či vývojový cyklus jedné nukleární rodiny).

Zaměřením druhé kapitoly je tematika raných interakcí a vztahů dítěte v rodině. V této souvislosti zdůrazňuji vliv rodičovské dyády na raný vývoj dítěte, zmiňuji některé specifické oblasti raných interakcí, které se uskutečňují mezi rodiči a jejich dítětem. Dále se věnuji raným interakcím matka - dítě, uvádím důležité myšlenkové zdroje, teoretické koncepty a studie, které měly podstatný vliv na zkoumání této problematiky. Více pozornosti dále soustřeďuji na teorii primární vazby, připoutání (attachmentu), která je spojena hlavně se jmény J. Bowlby a M. D. S. Ainsworthová. Další podkapitola se zabývá specifiky otcovské role, jejím cílem je zdůraznit význam otce a jeho jedinečný přínos pro vývoj a rozvoj dítěte v různých směrech. Pro dítě je podstatné, aby si mohlo vytvářet vztah s oběma rodiči, v této souvislosti tedy upozorňuji na jejich komplementaritu. Jelikož i dítě raného věku vstupuje v ideálním případě do interakcí i s dalšími, pro ně významnými lidmi, se kterými si utváří vztah, věnuji se dále některým aspektům tematiky sourozenců, krátce zmiňuji také vliv prarodičů a vrstevníků.

Vývojová charakteristika dítěte batolecího věku, které bylo i středem zájmu v empirické části této práce, je obsažena ve třetí kapitole. Snažím se zachytit vývoj batolete v oblasti tělesné, motorické, řečové, kognitivní, dále v oblasti sebepojetí, emoční a socializace.

Poslední kapitola teoretické části obsahuje některé aspekty problematiky dětské hry. Nejprve shrnuji vývoj výkladů a teorií dětské hry, zmiňuji její znaky a význam, které jsou uznávané v současné době. Dále se věnuji různým typům dětských her, připomínám i rozličné funkce hraček v dětské hře, uvádím také charakteristiku hry dítěte v batolecím období. Následující podkapitoly se zaměřují na herní interakce dítěte se členy jeho rodiny, zdůrazňuji přitom roli rodičů, popřípadě starších sourozenců v těchto interakcích. Na závěr vymezuji specifika mateřského a otcovského herního stylu tak, jak jsou uvedena v některých studiích či výzkumech.

Empirická část rigorózní práce obsahuje výsledky výzkumu, který probíhal v minulém roce. Pozorovali jsme a natáčeli na dvě videokamery děti ve věku 24 měsíců (+/- 2 měsíce) při herních interakcích se členy jeho rodiny, konkrétně zvláště s matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem v jejich rodinném prostředí. Získané záznamy byly následně podrobeny analýze. Projevy chování během hry byly zaznamenávány podle předem stanovených a převzatých kategorií pomocí počítačového programu V. I. P. (Video Interactive Processor), který umožňuje

i vyhodnocení získaných dat a zachycení výsledků prostřednictvím různých tabulek, časových os a grafů. Některá data byla převedena do programu Microsoft Excel, kde bylo možné vytvořit přehlednější grafy zachycující více interakčních souvislostí.

V centru zájmu empirické části bylo zaměřit se na to, jak herní interakce probíhají, zda existují rozdíly, popřípadě jaké, mezi herními interakcemi dvouletého dítěte s matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem. Pro srovnání bylo využito získaných kvantitativních údajů, větší prostor byl však věnován kvalitativní analýze.

Cílem této rigorózní práce nebylo podat podrobný výklad dané komplexní problematiky, ale pokusit se přispět ke zmapování jejích některých zajímavých oblastí. Může posloužit jako podnět pro další teoretický i praktický zájem o téma herních interakcí, který má na naší katedře tradici (práce J. Odehnala, M. Severové, J. Kotáskové...), i raných interakcí obecně, které jsou významné pro harmonický vývoj každého jedince.

## Teoretická část

### 1. Rodina

*„Rodina je pro člověka hlubinou bezpečnosti.“*

*Rodina matky měst, 1994*

K rodině se dá přistupovat z mnoha odborných hledisek, avšak neexistuje její jedna jednotná teorie, jde o složitou a komplexní problematiku.

V každém geografickém pásmu i společenském zřízení můžeme v dnešním světě nalézt rodinu, rodinné společenství.

I když se v minulosti objevily snahy o to, aby rodina zanikla či byla nahrazena jinými formami soužití, i když se stále často mluví o krizi rodiny, tak rodina nezanikla, stále existuje. Pro zdárný vývoj lidského jedince (zejména v raném období, obecně v dětství, ale i ve všech ostatních životních fázích) je rodinné společenství stále důležité, v mnohém nenahraditelné.

Rodina má bezesporu vliv na každého z nás. Pojí se s odlišnými vzpomínkami, s jistým „emocionálním nábojem“. Každá rodina má své jedinečné tradice, zvyky, rituály, které si předává „z generace na generaci“, má své hodnoty, klima, atmosféru, často i vlastní jazyk, kterému rozumí jen její členové. V ideálním případě rodina nabízí svým členům blízkost, intimitu, podporu, jistotu, bezvýhradné přijetí. Tvoří se zde „základní kameny“ naší osobnosti. Probíhají zde dva důležité doplňující se procesy, socializace i individuace. Na rodinu můžeme pohlížet jako na samostatnou sociální instituci, která je však zároveň propojená s okolním prostředím, je zapletena do různých sociálních sítí, jež ji více či méně ovlivňují.

I přes uvedenou složitost a komplexnost dané problematiky je třeba se rodinou zabývat, třídit dosavadní poznatky, pokoušet se porozumět jí z různých pohledů, „skládat mozaiku jejího obrazu“, a přitom stále zdůrazňovat její jedinečnost a důležitost.

#### 1.1. Vymezení, definice rodiny

Pokud bychom se pokusili rodinu nějak přesně či jednoznačně definovat, narazíme na obtíže. Rodinu lze vymezit různě z hlediska různých vědních oborů (např. psychologie, sociologie, právo), ale i z hlediska různých oblastí téže vědy (např. sociální psychologie,

pedagogická psychologie, klinická psychologie), či dle různých systémových přístupů (např. behaviorismus, humanismus), nebo pomocí různých aspektů (např. komunikace, vztahy, funkčnost) (Šulová, 1998).

Jednoznačné vymezení dále komplikuje (kromě růzností pohledů, množství výkladů) i velký počet změn, kterými prochází celá naše společnost a které se různým způsobem dotýkají našeho rodinného života. Mění se rodinná dynamika i sociální rámec, ve kterém se konkrétní rodina nachází.

I přes zmíněné obtíže je třeba si oblast našeho zájmu, rodinu, nějak vymezit. Uvádím tedy z různých zdrojů několik **definic či vymezení**, které mohou sloužit i jako podnět k dalšímu zamyšlení se nad touto tematikou.

Rodinu lze v rámci evropských podmínek charakterizovat jako:

- zvláštní instituci, které společnost ukládá určité konkrétní úkoly a na jejichž plnění jí poskytuje právní ochranu

- malou společenskou skupinu, která má všechny znaky takových skupin, ale v některých podstatných rysech se od všech malých skupin liší

(Matějček, Dytrych, 1997, s.14).

„Rodina je pojímána jako primární sociální skupina, jako základní společenská jednotka s převahou osobních vazeb, která však zároveň má charakter sociální instituce, tzn. že má sama své zákony a je vázána platnými zákony společnosti“ (Janoušek a kol., 1988, s.125).

„Rodina je dnes vnímána současně v řádu světa ji obklopujícího jako instituce racionální, pragmatická, funkčně vertikálně hierarchizovaná a kulturně omezující a současně jako zvláštní soukromý svět autenticity, spontaneity, přirozené rovnosti a emocionality“ (Možný, 1990, s. 93).

Snad již z těchto ukázek je patrné, že jakékoliv „vnější znaky“ či charakteristiky rodiny (její právní či obecné vymezení, které lze nějak číselně či statisticky zachytit) mohou sloužit jen jako rámec, který je nutno „vyplnit určitým psychologickým obsahem“.

Rodina je dle H. Ch. Kramera: „Skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní

a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.“ (Kramer, 1980, In: Sobotková, 2001).

Již z antiky pochází charakterizování člověka jako „tvora společenského“ a myslím, že toto naše označení platí stále. Od prvopočátku našeho života jsme součástí lidské společnosti, kterou potřebujeme pro přežití, do které se postupně včleňujeme, přizpůsobujeme se, socializujeme se a kterou také sami postupně ovlivňujeme, měníme s ohledem na vlastní osobnost, individualitu. Jde o složitý proces, při kterém se účastní mnoho činitelů. Rodina, „děloha společnosti“ (Trapková, Chvála, 2004) má mezi nimi svoje výjimečné a nezastupitelné místo.

Za velice výstižné pak považuji vymezení rodiny dle J. Odehnala, které zní následovně: „Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, je jakýmsi sociálním mikrokosmem, který v sobě alespoň v náznacích obráží makrokosmos celé společnosti. Rodina poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro specifické rodinné role, pomáhá mu osvojit si rozmanitý kaleidoskop činností i souhrn hodnot a cílů. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu i praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoje a vztahy k sobě samému, personálnímu okolí i společnosti obecně“ (Odehnal, 1984, s. 115).

## **1.2. Základní funkce rodiny**

V mnohé odborné literatuře se dočteme, že rodina má několik funkcí, tedy úkolů, které plní vůči svým členům i vůči společnosti. Nutno dodat, že dnešní rodina je charakterizována méně funkcemi, než jak tomu bylo u tradičních velkých, vícegeneračních rodin v minulosti. Mluvíme o funkčním zúžení rodiny na úkoly intimní skupiny, tedy na ty funkce, které může zastávat jenom rodina. Tím dochází k prohloubení funkcí, které v současné rodině nacházíme, k větší intimitě, solidaritě a důvěrnosti (Janoušek a kol., 1988.).

Obecně jsou uznávány většinou autorů následující **základní funkce rodiny**:

1) reprodukční (biologická) funkce - zahrnuje vzájemné erotické uspokojování mezi partnery i biologickou reprodukci společnosti prostřednictvím rodiny

2) materiální (ekonomická) funkce – v minulosti, a to především v dobách, kdy bylo možné rodinu vnímat jako samostatně hospodařící jednotku, byla tato funkce významnější, jedná se hlavně o materiální zabezpečení (jeho úroveň je dána např. výší příjmů, velikostí rodiny, počtem nezaopatřených dětí)

3) výchovná (socializační) funkce – rodina zprostředkovává interiorizaci životních norem, hodnot i cílů, dítě se v rodině díky specifické dynamice učí poznávat mezilidské vztahy, vytváří si zde postoje k sobě samému, k blízkému okolí i ke světu, formuje se zde jeho „já“ - to vše mu zároveň pomáhá v plynulém zařazení do společnosti (vzájemné působení však formuje, bezprostředně i dlouhodobě, všechny členy rodiny, neprobíhá zde jen výchova dětí)

4) emocionální funkce - jedná se o uspokojování základních emocionálně podmíněných potřeb, jako je potřeba lásky, zázemí, klidu a uvolnění, sebeúcty, důvěrnosti, sdílení, společné historie, společných plánů, perspektiv i společných rituálů, aj.

(Janoušek a kol., 1988; Šulová, 1998).

V souvislosti s vymezením základních funkcí rodiny je však nutné uvést a zdůraznit jisté skutečnosti. Vlivem rozvoje medicíny, genetiky, rodina částečně ztrácí svou dříve nezastupitelnou úlohu v procesu reprodukce (obecně zachování lidského rodu), tedy funkci, která byla v minulosti považována za jednu z hlavních, nejdůležitějších a zároveň nejobvyklejších. Společnost je schopná přímo pečovat o jednotlivce či mu nabídnout širokou škálu alternativ soužití i reprodukčního procesu (například možnosti náhradní rodinné péče, tedy adopce či pěstounská péče, umělé oplodnění ženy, bezdětní manželé, matka „samoživitelka“, atd.). Pokud není rodina funkční v oblasti materiálního zabezpečení, dnešní společnost se o její jedince prostřednictvím systému sociálních podpor také dokáže postarat. Rodina je tedy i v této oblasti více či méně zastupitelná společností, ztrácí své výsadní postavení. Co však nahradit v plné šíři nelze, je funkce socializačně-výchovná, která se jeví (obzvláště v raných životních fázích jedince) jako jedna z nejstabilnějších (naštěstí je dnes snad již překonaný názor, že rodinu lze zcela nahradit působením různých výchovných institucí). Konečně, rodina je vskutku jedinečná

a nezastupitelná ve své **emocionální funkci**, která není vázaná na věk členů rodiny. Právě ona určuje význam rodiny. Naplňuje se prostřednictvím rodinných vztahů, které pak lze považovat za nejdůležitější prvek rodinného života (Šulová, 1998; De Singly, 1999).

### 1.3. Typy rodiny

Jak již bylo naznačeno, rodinu jako takovou můžeme vymezovat různě. Na obdobné obtíže narazíme i tehdy, pokud se pokusíme jednotlivé rodiny nějak kategorizovat, klasifikovat, rozčlenit je na jednotlivé typy, které se v praxi vyskytují. K jednotlivým vymezením typů rodiny, tedy typologiím, můžeme opět přistupovat z různých pohledů, přístupů. V následujícím textu uvádím jen některé z těchto možností.

Ještě před tím, než zmíním některé často uváděné typy rodin, chtěla bych upozornit na důležitou skutečnost. Lze souhlasit s I. Sobotkovou, že jakákoliv typologie svádí ke zjednodušování. Je třeba být si být vědom toho, že každá rodina (stejně jako každý její člen) je jedinečná, neopakovatelná. Rodina, kterou zařadíme do určitého typu pak nemusí vykazovat všechny jeho charakteristiky. Může odrážet jenom současnou situaci, tedy v jakém místě se rodina právě nachází. Zároveň existuje mezi „extrémy“, vyhraněnými typy i velké množství přechodných či smíšených typů. Typ rodiny není také jednou provždy daný, neboť se rodina přirozeně mění, vyvíjí (viz 1.4.2.2. Vývojový cyklus rodiny). Na druhou stranu musíme připomenout, že zjednodušujeme záměrně. Jak již bylo řečeno, problematika rodiny je sama o sobě dosti složitá. Dané typologie nám slouží jako model, záchytný bod, pomáhají k lepšímu porozumění (Sobotková, 2001).

Když přistoupíme ke konkrétním **typologiím rodin**, můžeme rozlišit rodinu *nukleární* (*dvougenerační* či *užší*), kterou tvoří pouze rodiče a jejich nedospělé děti, dále *rozšířenou* (*širokou*) *rodinu*, která zahrnuje i další příbuzné druhého a třetího stupně, nebo *vícegenerační rodinu*, kde se jedná o soužití rodičů a dětí s prarodiči. Zejména z hlediska závislosti dospívajícího jedince na rodině mluvíme o *orientační rodině* (to je ta, ve které jedinec vyrůstal) a o *prokreační rodině* (kterou zakládá dvojice novým manželstvím). *Úplná rodina* je taková, ve které žijí oba rodiče se svými dětmi. V dnešní době se čím dál tím častěji setkáváme s *neúplnými rodinami*, kde jeden z rodičů dětí z různých důvodů (úmrť, rozvod, aj.) „chybí“. Za *doplňenou rodinu* považujeme takový vztah, kde rodič, jemuž je svěřeno dítě do péče, žije v novém



manželství či svazku s jiným partnerem (pro dítě „nevlastním rodičem“). Velkou šancí pro opuštěné děti (pro ty, co osiří či pro ty, o které se jejich rodina z různých důvodů nemůže, neumí či nechce starat a které pak své dětství často tráví, nutno podotknout, že často zbytečně dlouho, v kojeneckých ústavech, dětských domovech a jiných ústavech) jsou *rodiny náhradní* (Janoušek a kol., 1988; Matějček, 1992, 1994).

### 1.3.1. Rodina z hlediska funkčnosti

Další typologie rodin vychází z jejich funkčnosti. Každý z výše zmíněných typů rodiny může být funkční nebo dysfunkční. V minulosti převažoval zájem o rodinnou patologii. Od 80. let 20. století přibývá prací o fungujících rodinách a jejich znacích. Zařazení té které rodiny do jednotlivé skupiny, typu, ovlivňují zvolená kritéria, která ale nejsou u jednotlivých autorů či pojetí jednotná (strukturální, strategické vzorce, úroveň intimity, životního stylu) (Sobotková, 2001).

Pokud rodina bez problémů plní (výše zmíněné) základní funkce, mluvíme o ***rodině funkční, fungující*** nebo také o *normální, harmonické, zdravé či neklinické*. Uvedená pojmenování mají vystihnout skutečnost, že se jedná o intaktní rodinu, kde je zajištěn dobrý vývoj (tělesný i duševní) všech jejích členů (Matoušek, 1997; Dunovský, 1986).

Za nejpodstatnější faktory ovlivňující funkčnost rodiny jsou považovány ty, které jsou osobnostně podmíněné (tedy osobnostní rysy obou partnerů), a zároveň dosti složitě ovlivněné biologicky i sociálně (vyplývají obecně z procesu socializace a individuace, z aktuální životní situace rodiny i z vlivu původní rodiny) (Šulová, 1998).

Jako příklad vymezení znaků fungující rodiny lze uvést práci R. Skynnera, který zmiňuje následující znaky: vyvážení blízkosti, sounáležitosti, vzájemnosti na jedné straně a autonomie, samostatnosti, nezávislosti v myšlení i hodnocení na druhé straně, dále schopnost adaptace, tedy umět se přizpůsobit životním situacím, zvládání změn a ztrát, schopnost kooperace, jasná komunikace, vysoká úroveň humoru a radosti v rodině, věrnost (ne jako obecný morální princip, nýbrž jako vědomá osobní volba), afiliativní postoj k druhým, sociálnímu okolí (Skynner, 1995, In: Sobotková, 2001, s. 70).

L. Šulová uvádí, že se autoři shodují ještě na dalších znacích důležitých pro rodinnou funkčnost, harmonii a stabilitu, například: jasně vymezené role a schopnost jednotlivců zastupovat se v nich, způsob, jak se vyjadřují konflikty a účinnost interakce při jejich řešení, tvořivost v řešení různých situací, tedy schopnost kreativně se přizpůsobit, měnit rodinnou strukturu, vztahy rolí a pravidel. Rodina by měla být adaptabilní, ale současně i stabilní, aby její členové mohli mít pocit, že přes všechny změny jsme to stále „my“ (Šulová, 1998).

V. Satirová za hlavní znak zdravé a hodnotné rodiny považuje především pocity, které členové rodiny vztahují každý sám k sobě. Důležitá je tedy dostatečná sebeúcta (pro kterou autorka využívá metafory „hrnce“), každý by si měl vážit sám sebe a zároveň totéž umožňovat druhým (Satirová, 1994).

Fungujícím rodinám, ve kterých nevyhasla prostá lidská odpovědnost, vdčíme dle J. Kovaříka za to, že se v naší společnosti udržely jisté standardy intelektuální a mravní. Takové rodiny fungují jako „ostrůvky pozitivní deviace“, kde můžeme zažívat zkušenost vzájemné důvěry, kde jsou předávány jiné než rodinně sobecké a převážně konzumní hodnoty a hodnotové orientace (Kovařík, 1998).

Typickými charakteristikami funkční rodiny (i jejího opaku) se zabývali i další autoři. Jiní uvádějí celé přehledy teoretických konceptů a modelů fungující rodiny (Plaňava, 1994; Matoušek, 1997; Sobotková 2001).

Z. Matějček opakovaně poukazoval na to, že vnější znaky rodiny jsou pro dítě málo významné. Není tedy určující, zda se o dítě či děti stará jeden či více dospělých a zda je tento dospělý biologickým rodičem nebo zda je rodina ustanovena podle zákona. Z hlediska dítěte je nejpodstatnějším znakem „funkčnosti“ rodiny, pokud se v rodinném životě přirozeným způsobem a přitom účelně a dostatečně uspokojují **základní psychické potřeby dítěte**.

Rozlišujeme jich celkem pět (čtyři definoval J. Langmeier na základě poznatků o psychické deprivaci, pátou převzal Z. Matějček od J. Mrkvičky). Jako první je uváděna potřeba stimulace, tj. (co do množství, kvality a proměnlivosti) náležitého přísunu podnětů zvenčí. Uspokojení této potřeby vede organismus k aktivitě. Za druhé je tu potřeba „smysluplného světa“. Aby se z podnětů staly poznatky a zkušenosti, musí být v podnětech pravidelnost, nějaký řád a smysl. To je základ veškerého učení. Třetí je potřeba životní jistoty, která se nejvydatněji naplňuje v citových vztazích k blízkým lidem. Bez jistoty se nezbavíme úzkosti, nemůžeme se vydat na dobrodružné výpravy za poznáním. Na čtvrtém místě můžeme uvést potřebu pozitivní identity, vlastního „já“, která znamená pozitivní přijetí sama sebe a své společenské hodnoty. Jen ten, který má dost jistoty sám v sobě, může být oporou i druhým. Identita má některé vnější průvodní znaky, např. jméno a příjmení, občanský průkaz, ale její součástí jsou i mazlivá pojmenování, přezdívky. Za páté tu máme potřebu „otevřené budoucnosti“, životní perspektivy, naděje. Její uspokojení nám umožňuje žít v čase, na něco se těšit, o něco se snažit.

Důležitost uspokojování těchto psychických potřeb byla prokázána v různých výzkumech i „přirozených experimentech“. Byly sledovány například děti za války či v kolektivních zařízeních různého typu, které trpěly tzv. psychickou deprivací. V případě rodiny je nutné

zdůraznit, že proces uspokojování těchto potřeb není jednostranný (tedy pouze od rodičů k dětem). I děti svou existencí a svým soužitím s rodiči stejně tak přirozeně a účelně uspokojují tytéž potřeby svých dospělých vychovatelů. **Vzájemné uspokojování potřeb** však není vždy v harmonickém a rovnovážném stavu, je pro ně typická dynamika spojená s jistým napětím. Rodina je společenstvím času, prostoru i prožitků, které je předpokladem pro „školu života“, tedy učení identifikací, přejímáním vzorů, nápodobou. Podstatným se jeví soužití a sdílení. Dítě i v rodině nutně prožívá mnohé úzkosti, zároveň i rodiče prožívají ve vztahu k němu nejen pozitivní emoce, různé radosti, ale i starosti. Mluvíme o osobním vztahu a o „bytovné angažovanosti na jeho osudu“ (Matějček, 1992, 1994, 1998, 2004, 2005).

Ne všechny rodiny však můžeme, slovy J. Dunovského, považovat za „eufunkční“, mohou nastat i **poruchy rodinného života**. Příčiny mají nejrůznější charakter a pramení z chyb a nedostatků v jednotlivých člancích systému jednotlivec - rodina - společnost a v jejich vzájemné interakci. Důsledky se dotýkají všech složek tohoto systému. Poruchy mohou být vázány na jednu, několik, či všechny čtyři základní funkce rodiny. V této souvislosti je možné stanovit další pásma funkčnosti rodin. Pokud poruchy vážněji neohrožují rodinný systém a vývoj dítěte v něm a rodina je schopna své problémy svými silami (eventuelně díky krátkodobé pomoci přicházející zvnějšku) řešit, mluvíme o *problémové rodině*. Za *dysfunkční* považujeme takovou rodinu, kde se vyskytují vážnější poruchy některých či všech funkcí. Taková rodina vyžaduje soustavnou pomoc, neboť poruchy bezprostředně ohrožují a poškozují nejen vývoj a prospěch dítěte, ale i rodinu jako celek. Může se stát, že rodina přestává plnit vůči dítěti svůj základní účel, poruchy jsou takového rázu, že dítěti závažným způsobem škodí či je dokonce ohrožují v samotné existenci. Jedná se o *afunkční rodiny*, ze kterých je nutné dítě v jeho prospěch vzít a umístit je v nějaké formě náhradní péče (Dunovský, 1986).

J. Dunovský dále rozlišuje několik důvodů poruch rodiny, zabývá se přitom hlavně socializačně-výchovnou funkcí, kterou považuje ve vztahu k dítěti za nejdůležitější.

Jedním z důvodů může být, že rodiče se o dítě *nemohou* starat, a to z objektivních příčin (na vůli rodičů nezávislých), mezi které patří zejména: přírodní podmínky (různé přírodní katastrofy či devastace prostředí), společnost (válka, hladomor, epidemie, nezaměstnanost), rozpad rodiny (z různých příčin, např. ovdovění, velký počet dětí, nízké příjmy) a jedinec, tedy člen rodiny (smrt jednoho či obou rodičů, tělesná či duševní nemoc, invalidita). Rodiče také někdy o dítě *nedovedou* pečovat, ze smíšených (subjektivních i objektivních) příčin - ze strany jedince či celé rodiny. Jde například o nezralost u velmi mladých rodičů („dětí dětí“), neschopnost vyrovnat se se zvláštními situacemi (handicapované dítě), či neschopnost přijmout

základní společenské normy. Může se stát, že se rodiče o dítě nechtějí starat, nemají o ně zájem. Příčinou je zde porucha osobnosti rodičů samých, ať pro jejich disharmonický vývoj, maladaptaci či nejrůznější typy psychopatií (i když jsou plně právně odpovědní) (Dunovský, 1986).

## 1.4. Rodina jako systém

K rodině můžeme přistupovat jako k **systému**, vnitřně strukturovanému celku. Systémový pojmový model nám pomáhá uchopit podstatné vlastnosti rodiny. Lze se přitom opírat o několik principů. Prvky tohoto systému nejsou jednotlivci, ale lidé ve vzájemných vztazích a interakcích. Mluvíme o sítích vztahů. Systém je více než součet jeho prvků. Rodinu nelze poznat jen na základě znalosti jednotlivců, protože chování každého ovlivňuje všechny ostatní (princip celosti). Systémy mají své podsystemy (které se opět vzájemně ovlivňují), v rodině jsou nejčastěji dány generační příslušností, pohlavím, postavením v mocenské hierarchii. Kromě těchto vnitřních vazeb existují ještě vazby systému navenek. Vůči svému prostředí musí být systém ohraničený, aby se v něm nerozpustil a zároveň s ním musí komunikovat (Matějček 1992, 1994; Matoušek, 1997; Sobotková, 2001).

D. Kantor a W. Lehr rozlišují tři základní typy rodinného systému (dle struktury a strategie, tedy konkrétně podle regulace prostoru, času a energie):

1. uzavřený, pro který jsou charakteristické pevné struktury sloužící jako vztažné body pro řád a změnu (pravidelný čas, stálá energie, rigidní prostor)

2. otevřený, ve kterém řád a změna vyplývají z interakce relativně pevných, ale vyvíjejících se rodinných struktur (proměnlivý čas, pružná energie, pohyblivý prostor)

3. náhodný (neuspořádaný), pro který jsou typické nestabilní struktury (nepravidelný čas, fluktuující energie, rozptýlený prostor)

(Kantor, Lehr, 1975, In: Sobotková, 2001).

Rodina je příznačná svým systémem mezosobních interakcí a vztahů (na které pozorováním interakcí usuzujeme, neboť vztahy se v konkrétních interakcích utvářejí a zároveň

projevují). V. Satirová v této souvislosti využívá vtipné přirovnání rodiny k plechovce žízal, aby znázornila, jak je vše propletené, zároveň stále v pohybu, plné dynamiky (Satirová, 1994). Celá rodina může být složitostí a vzájemnou provázaností svých interakcí také připodobňována k orchestru (například při společném stolování) (Matoušek, 1997).

V šedesátých letech dvacátého století vznikaly základní starší práce o výzkumných projektech rodinné interakce (Sobotková, 2001). V České republice se rozvíjelo pozorování rodinných interakcí v sedmdesátých letech minulého století, a to díky pracím manželů Langmeierových a jejich spolupracovníků, kteří vytvořili metodiku analýzy rodinných interakcí pro potřeby diagnostiky i terapie rodiny. Rozhodli se sledovat základní formální charakteristiky interakčního procesu, konkrétně objem komunikace (kterou většina odborníků považuje za klíčovou a rozhodující pro úspěšnost fungování rodiny) a její rozložení mezi jednotlivými členy, komunikační kanály a jejich využití, kontrolu interakčního procesu (úspěšné a neúspěšné intruze), kontinuitu komunikace a objem explicitního a implicitního nesouhlasu (nesouhlas je vyjádřen přímo nebo změnou námětu rozhovoru) (Langmeier, Langmeierová, 1972, 1976).

V rodině se přirozeně vytvářejí různé **podsystemy**, konfigurace spojenectví, a to pro různé účely. I zde se uplatňují interakční zvyklosti. Podsystemy se vzájemně ovlivňují, zároveň nesmíme opominout jejich pružný a dynamický aspekt. Subsystemy jsou v neustálém vývoji, pohybu. Každý jedinec má své místo v mnoha takových podsystemech, přechází jejich prostřednictvím z role do role, tím získává pocit odlišnosti, zvláštnosti, osobitosti (Matoušek, 1997). V. Satirová má pro tuto situaci opět trefné přirovnání, jednotlivé role dle ní fungují jako klobouky, které si dle potřeby a nutnosti nasazujeme či měníme (Satirová, 1994).

Členěním na podsystemy se zabýval například S. Minuchin, který definoval hranice každého z nich jako pravidla pro to, kdo a jak v něm může být zahrnut. Zdůrazňoval podsystem manželský, rodičovský a sourozenecký. Pro funkčnost rodiny musí být hranice jasné a za jasných podmínek překročitelné, nefunkční hranice jsou buď difuzní (nejasné) či rigidní (nepropustné) (Minuchin, 1974, In: Matoušek, 1997).

#### 1.4.1 Rodina a systémové roviny sociálního prostředí

Nesmíme zapomenout, že každá rodina nežije jako „osamocený ostrov uprostřed nekonečného moře“, ale že je součástí širších, komplexnějších sociálních vazeb a vztahů. Z tohoto hlediska potom můžeme vymezit několik **systémových rovin sociálního prostředí**,

kteří mají významný vliv (přímý i nepřímý) na život rodiny a jejích členů (inspirace Bronfenbrennerovým modelem „vývoje individua v sociálním kontextu“ z roku 1982).

Rozlišujeme tedy následující systémové roviny, které v sobě zahrnují aspekt prostředí i aktivity individua:

1) Makrosystém- zahrnuje nejširší sociální prostředí, ve kterém daná rodina žije. Řadíme sem kulturu, ideologii společnosti, jde například o vlivy aktuální celospolečenské situace (válka, ekonomická prosperita, apod.), geografickou podmíněnost, příslušnost k určité národnosti, etnické skupině, socioekonomický status rodiny, typ životního prostředí (zda rodina žije na venkově či ve velkoměstě, ale také, zda žije např. na sídlišti či v rodinném domku).

2) Mezosystém- zahrnuje různá sociální prostředí (a komplexní, propojené vztahy mezi nimi), v nichž byli nebo jsou členové rodiny zařazeni jako jejich aktivní účastníci. Za základní prostředí lze potom považovat původní rodiny partnerů, různé instituce (například formativní vliv vzdělání), vrstevnické skupiny, zaměstnání, předchozí partnerské vztahy.

3) Exosystém- sdružuje sociální činitele, kteří nepůsobí přímo na členy rodiny, ale na širší sociální prostředí, v němž jsou jednotlivci začleněni. Jako příklad lze uvést vliv na společenské klima týkající se prestiže mateřské role či na postupy péče o dítě, jeho výchovy. Dalším příkladem je změna vzdělávacího systému, která může ovlivnit rodinnou atmosféru.

4) Mikrosystém- zahrnuje sociální faktory, které působí na jedince bezprostředně v jeho rodině, „tváří v tvář“. Sem například řadíme: uznávané hodnoty, vztah k širší rodině i ke společnosti jako celku, konkrétní způsoby rodinné komunikace, určitou rodinnou filozofii, uplatňované výchovné principy, mikroklima rodiny z estetického hlediska i z hlediska rozdělení jednotlivých „zón“ náležejících jednotlivým členům. Lze sem zařadit i zdravotní stav členů rodiny, pohlavní specifika, pocit spokojenosti.

(Šulová, 1998; Sobotková, 2001).

Je důležité si uvědomit, že rodina a její členové nejsou pouze pasivní či přizpůsobující se, ale že jejich aktivita, integrita a výběr z dostupných alternativ jsou stejně významné jako sociální vlivy, které na ně působí. Mezi rodinou a sociálním prostředím, v němž je zasazena, probíhá velmi složitá obousměrná interakce (Šulová, 1998).

## 1.4.2. Rodina jako stále měnící se systém

Rodina není statickým, neměnným prvkem, naopak, je pro ni typická **dynamika**. Rodina se v praxi vyskytuje jako stále se měnící sociální struktura, pro pochopení její problematiky je nezbytná znalost jejího vývoje. K zachycení změn lze přitom přistupovat z různého pohledu či kontextu. Na jedné straně můžeme sledovat proměny rodiny v souvislosti s aktuálními změnami systémových rovin, jichž je rodina sama součástí (byly vymezeny v předcházejícím textu). Dále je možné zaměřit se na historický vývoj rodiny nebo na vývojová stádia nukleární rodiny (viz následující části textu).

### 1.4.2.1. Historický vývoj rodiny

Je nutné připomenout, že vývoj rodiny v historii a změny, které lze pozorovat, jsou provázány s vývojem a změnami celé lidské kultury i dané konkrétní společnosti (jejími podmínkami, tradicemi). Při pohledu do minulosti totiž brzy zjistíme, že každá doba pojímá rodinu jako takovou (např. z hlediska její struktury, jejích funkcí, z právního hlediska, atd.), manželství (např. matriarchát či patriarchát) a zároveň i dětství jinak, „svým způsobem“. Jiné jsou převažující normy, nároky, „ideály“, jiné jsou i možnosti, které lze využít.

Tématika **historie** rodiny, pátrání po jejích „kořenech“ od počátku lidstva je zajisté zajímavé, cenné, podnětné i pro dnešní přístupy či úvahy, zároveň je nutné říci, že se jedná o rozsáhlou (dá se říci „samostatnou“) problematiku, která přesahuje rámec této práce. Je možné odkázat na více autorů, kteří se historickým vývojem ve svých pracích více zabývali. Někteří k této problematice přistupují ze širšího hlediska, tedy s větším zaměřením do minulosti (De Singly, 1999; Možný, 1990; Matoušek, 1997 a jiní). Zájem jiných autorů se soustředí na bližší minulost v našem, tedy českém prostředí, a to jednak v souvislosti s celospolečenskými změnami po druhé světové válce a jednak ještě více aktuálněji po roce 1989 (Matějček, 1992; Kovařík, Šmolka, 1996; Plaňava, 1998; Maříková (Ed.), 2000 a další).

Pokud zaměříme svou pozornost na **současnost**, můžeme pozorovat, že „dnešní česká rodina“ má také svoje specifické znaky, charakteristiky, vyskytují se u ní určité trendy. Z důvodu omezeného rozsahu práce jmenuji pouze několik z nich (uvedená číselná vyjádření jsou čerpána z Populačního vývoje v ČR 1990-2002).

Lze říci, že v poslední době dochází v souvislosti s celospolečenskou situací k určitému „rozvolnění“ v rodinném soužití. Rozvody se staly více běžnější součástí našich životů (v roce 1990: 32 055, v roce 2000: 31 586), odsouváme vstup do manželství i plánování potomků na pozdější věk (mít dítě již pro nás, muže i ženy, není taková „meta“ jako dříve, máme více možností, chceme cestovat, „užívat si“, budovat si kariéry...), více se prosazují zájmy každého jednotlivce. Ubývá rodin s více dětmi, někteří ani děti neplánují, zůstávají bezdětní, porodnost tedy klesá (počet živě narozených dětí v roce 1990: 130 564, v roce 2000: 90 910), dochází k přehodnocování tradičního pojetí mateřské a otcovské role. Ubývá počet sňatků (v roce 1989: 81 262, v roce 2000: 53 321), mimo manželství se rodí každé čtvrté dítě. Více se objevují různé alternativy „rodinného soužití“ (např. „žítí na psí knížku“, dále také viz Funkce rodiny).

Co se týče odhadu **budoucnosti** rodiny, lze pouze spekulovat, jak se bude dále rodina vyvíjet, jaké budou její charakteristiky. Souhlasím však s tím, co říká O. Matoušek: „Bude-li v budoucnu existovat lidstvo, má také rodina zajištěnou existenci“ (Matoušek, 1997, s.32).

Futurologové (dle O. Matouška) předpovídají, že se budou rozšiřovat nové typy rodiny (například rodina, v níž se o děti budu starat jen prarodiče a rodiče budou zcela pohlceni pracovní kariérou, třígenerační rodina, v níž bude z každé generace jen jeden člen, rodina, která bude složená z jednoho dítěte a jednoho rodiče, což by mohl být častěji než doposud otec, apod.). Tyto nové typy budou samozřejmě na všechny její členy klást nové nároky (Matoušek, 1997).

#### 1.4.2.2. Vývojový cyklus nukleární rodiny

Rodina je (jak již bylo řečeno) dynamickým systémem, v průběhu času se proměňuje, stejně tak, jak se mění její členové. Důležitá je proto znalost vývojových fází jedné konkrétní (nukleární) rodiny. Mluvíme o „životním cyklu rodiny“. Způsob členění na jednotlivé fáze se liší s ohledem na zaměření autora (psychoterapeutické, sociologické, aj.) a různá hlediska (např. věk partnerů, věk dětí, převládající aktivity, charakteristické události).

Jednotlivá vývojová stadia, kterými rodina prochází během své existence, bývají ohraničena **významnými životními událostmi**, které se stávají hybnou silou vedoucí k přechodu do dalšího stadia rodinného života. Mezi události, které jsou více méně pravidelné a očekávané, řadíme především: seznámení se s partnerem, narození prvního dítěte, odchod prvního dítěte z rodiny, odchod posledního dítěte z rodiny, odchod rodičů do důchodu, smrt jednoho z partnerů,



smrt druhého partnera. Je důležité si uvědomit, že tyto události mohou nastat i v jiném pořadí, než je uvedeno výše. Uvedené významné události, kterými prochází téměř každá rodina, představují pro jednotlivé členy i rodinu jako celek zátěžové situace. Dochází při nich ke změně již zafixovaných vzorců rodinné interakce a k tvorbě nových vzorců, a proto jsou označovány jako krize. Kromě nich se však v každé rodině mohou objevit i různé nepředpokládané životní události. Mezi netranzitorní krize, tedy nečekané mimořádné události, řadíme například narození postiženého dítěte, smrt dítěte, adopci, sebevraždu jednoho z partnerů. Mohou se vyskytnout i jiné společenské jevy, jako je bezdětnost, rozvod, atd. (Janoušek a kol., 1988; Sobotková, 2001).

Rodinným životním cyklem, jeho jednotlivými vývojovými **fázemi**, se zabývalo více autorů (Matoušek, 1997; Plaňava, 1998; Šulová, 1998 a jiní). Daná stádia bývají vymezována různě, dále tedy následuje několik konkrétních příkladů se zaměřením na nukleární rodinu. Je nutné upozornit na to, že se jedná o modely, které většinou „nepočítají“ s netranzitorními krizemi, mohou tedy vést k jistému zjednodušení. Na druhé straně lze díky nim zachytit jisté obecněji platné charakteristiky daných období.

Zpracování fází podle Z. Kučery vypadá následovně:

1. období námluv
2. budování hnízda (od sňatku po narození prvního dítěte)
3. extenze (období „rození dětí“)
4. ukončení extenze (od narození posledního dítěte po odchod jednoho z dětí)
5. kontrakce (od odchodu prvního dítěte až odchod posledního dítěte)
6. nezávislost ( od odchodu posledního dítěte po odchod rodičů do důchodu)
7. odpoutávání (období po odchodu do důchodu po smrt jednoho z partnerů)
8. rozpad (od smrti prvního partnera po smrt druhého partnera)

(Kučera, 1979, In: Janoušek a kol., 1988, str.129).

U některých autorů se setkáváme s názorem, že za začátek rodinného cyklu lze považovat až sňatek, nikoliv období námluv. Tito autoři často uvádí tři základní fáze:

1. počáteční fáze (těsný manželský systém)
2. střední fáze (konstituování a posilování systémů rodičovských, odstup v systému manželském)

3. závěrečná fáze (posilování původních manželských svazků po odchodu dětí z domova, rostoucí semknutost)  
(Janoušek a kol., 1988, str.128).

**Podrobnější vymezení a výklad jednotlivých vývojových fází** podává například L. Šulová, která uvádí následující etapy, fáze, období „rodinného vývojového cyklu“:

**1. období - adaptační**, což je významná fáze pro vznik a fungování rodiny, jinými slovy mluvíme o „sžívání“, trvajícím asi rok. Jde o soužití partnerů, tedy zatím bez dětí, kdy se vzájemně hlouběji poznávají, odhalují svoje zvyky, vlastnosti, které byly dosud skryty. V této fázi se vytváří společný životní styl, dochází k dělbě rolí v rámci domácnosti, vytváří se komunikační systém, společné hodnoty, postoje k různým životním oblastem. Jako ovlivňující prvek se tu ukazuje zralost pro partnerství, kdy sebestřednost ustupuje sdílení a „my“ je pro nás důležitější než „já“. Významná je i tolerance a jistý nadhled obou partnerů, kteří postupně vyžívají pro přijetí další důležité životní role, rodičovské.

**2. období - po narození dítěte**, ve kterém bývá ve středu zájmu obou partnerů dítě, jeho vývoj a výchova. Prověřuje se zvládání rodičovských rolí. Danou životní situaci prožívá subjektivně jinak žena, matka a jinak muž, otec. „Mateřská dovolená“ se pro ženy může stát jistou formou izolace od okolní společnosti. Závisí to jistě na více faktorech, například životních podmínkách rodiny, podpoře ze strany otce, který se stává hlavním „živitelem“ rodiny, také na možnostech, které lze pro matku a dítě v dané lokalitě využít. Vliv má i rozdělení činností spojených s chodem domácnosti a péčí o dítě. Pokud se partneři dokáží vzájemně zastoupit, těží z toho všichni zúčastnění. Žena se může věnovat svým předchozím zájmům a otec může navázat silnější citové pouto s dítětem. Matky však často bývají více zaměřené na dítě, „žijí jen pro ně“, otec se pak často může cítit jako „odstavený ze středu“, o pozornost se nyní musí dělit. Mezi partnery se pak mohou objevovat konflikty různého rázu, v nichž se prověřují schopnosti kooperace, empatie, organizační schopnosti a řada osobnostních vlastností. Manželské pouto dostává novou dimenzi.

Někteří rodiče využívají při péči o dítě pomoci starší generace (fenomén „hlídajících babiček“, který je typický pro české prostředí) či „profesionálních“ služeb různých agentur v podobě „paní na hlídání“. Takto získaný čas pak věnují svým zálibám či budování pracovní kariéry.

V souvislosti s vymezením „mateřské dovolené“ se, dle mého názoru, nabízí otázka, zda by nebylo lepší vymyslet nějaké vhodnější pojmenování pro toto období. V dnešní době totiž stále přibývá případů, kdy jsou s dítětem doma po určitou dobu otcové, zatímco matky chodí do zaměstnání (vhodnější by tedy byl spíše přívlastek „rodičovská“). Potom je daná situace pro všechny opět trochu jiná. O slovu „dovolená“ bychom také mohli vést diskusi. Dle mého názoru péče o dítě, jeho vývoj a rozvoj po všech možných stránkách s tím nejlepším vědomím a svědomím není žádná „odpočinková činnost“, ale docela náročná „práce“. Neměli bychom rodičům, pečovatelům (ať již matkám či otcům) význam a „zásluhy“ ubírat, ale spíše je vhodně podporovat (což se, bohužel, ještě moc neděje). V každém zmíněném případě je důležité a rozhodující, aby daná situace všem vyhovovala, aby se v ní všichni cítili dobře a spokojeně.

### 3. období – kdy se rodina již více nerozrůstá a všechny děti jsou trvale dosud doma.

Životní způsob celé rodiny se průběžně mění. Děti navštěvují různé instituce, kde se mohou objevit nejruznější komplikace, např. adaptační obtíže. Samostatnou kapitolou je docházka do školy, kde platí jiná pravidla než v rodině a kde je silně zdůrazňován výkon a srovnávání se s ostatními dětmi. Děti postupně „vyrůstají z rámce rodiny“, začínají pro ně být stále významnější jejich vrstevníci. Matky se vrací do zaměstnání na plný úvazek, navazují opět širší kontakty, věnují se více svým zálibám či pracovním ambicím. Některé ženy tuto změnu vítají, jiné zažívají výčitky svědomí, že jsou oddělené od dítěte. Na činnostech týkajících se „chodu rodiny“ se začínají podílet všichni její členové. Objevují se mnohé společné činnosti, při kterých členové participují a které posilují rodinnou soudržnost. Z emocionálního hlediska se jedná o relativně vyvážené období, realizuje se „pravá představa rodinného života“.

V této fázi také dochází k formování *rodinných koalic*. I. D. Glick a D. R. Kessler vymezují s ohledem na sílu, pevnost vzájemných vztahů následující koalice v „modelové“ rodině (skládající se z otce, matky, syna a dcery): *funkční* (nejpevnější je vztah mezi rodiči, jakási „základna“, ostatní vztahy jsou na stejné úrovni), *schizmatická* (nejsilnější vztah je buď mezi rodičem a dítětem opačného nebo stejného pohlaví), *zkosená* (jeden člen je ze vzájemných vztahů vydělený, je „mimo“), *generační trhlina* (nejsilnější vztah je mezi rodiči, poté mezi sourozenci, ale s dětmi vzájemný vztah neexistuje, příklad „dvoukariérového manželství“), *pseudodemokratická* (všechny vztahy jsou na stejné úrovni), *uvolněná* (bez vzájemných vztahů) (Glick, Kessler, 1974, In: Šulová, 1998).

Jak děti dospívají, dochází k volbě jejich dalšího pracovního i soukromého uplatnění, stále více se od rodiny odpoutávají, volí si své partnery. Následuje jejich odchod z orientační rodiny.

**4. období – děti odcházejí z rodiny, osamostatňují se** - pro tuto fázi jsou typické změny rodinné struktury. Někdy se mluví o „prázdném hnízdě“. Tato situace bývá obtížnější pro ženy, které za „středobod“ svého života považovaly svoje děti a které se navíc mohou nacházet v období klimakterických změn. Musí dojít k přehodnocení dosavadního životního stylu obou partnerů, kteří se vyrovnávají se změnami organismu, možnými zdravotními obtížemi. Získávají také nové role, dědečka a babičky. Pro své děti většinou stále zůstávají stabilním zázemím, vzájemně si vypomáhají. I zde může nastat několik variant. Některé děti svoji prokreační rodinu neopouštějí, mladá dvojice se přimkne k rodičům, vznikají „rodinné klany“. Jiná dvojice se naopak plně odděluje od původní rodiny a stýká se s ní jen zřídka.

**5. období - dvojice partnerů žije sama**, dochází k hlubšímu znovupoznávání zvyklostí partnera. V této etapě je třeba dospět k respektování fyzických možností, k hledání dalšího životního smyslu. Partneri hodnotí svůj život, rekapitulují, někdy se snaží stihnout nesplněné plány. Manželé si mohou pomáhat, naslouchat si, sdílet radosti i starosti. Stále významná je rodina dětí, pro vnímání vlastního „přesahu“, zachování smysluplnosti a kontinuity života. Smrtí jednoho z partnerů se rozpadá základní dvojice, která vytvořila rodinu. Přežívající partner (většinou žena, tedy vdova, neboť muži mají kratší život) se musí na danou situaci adaptovat, což mnohdy není lehké. Schopnost vyrovnat se s touto náročnou situací závisí na kvalitě prožívání rodinného života ve všech jeho vývojových fázích.

(Šulová, 1998; Šulová, ústní sdělení, přednášky na FFUK Praha „Partnerské a rodinné vztahy“, 2000).

## **2. Rané interakce a vztahy dítěte v rodině**

*„Dítě ke svému zdárnému vývoji*

*potřebuje vřelé a přijímající prostředí a v něm „své“ lidi.“*

*Z. Matějček*

Z etologického pohledu jsme živočišným druhem, který přichází na tento svět v mnoha věcech nepřipraven, s dlouhým obdobím dětství a dospívání. Z. Matějček v této souvislosti citoval B. Hassenssteina, který rozděluje mláďata savců do tří skupin dle toho, jak se chovají v nebezpečí. Mluví pak o „hnízdoších“ (na svět přichází slepá, v nouzi se přikrčí v hnízdě, schovávají se), „běhavicích“ (ti, co po narození hned chodí, zachrání se útekem) a „nošencích“,

mezi které patří i „lidská mláďata“ (ty musí někdo v náručí odnést, přitom si pomoc umí přivolat, dovedou se „vztahovat“, tedy vztah navodit a udržovat) (Matějček, ústní sdělení, přednášky na FFUK Praha „Vybrané kapitoly z dětské psychologie, 2001). Dítě je od začátku v různých směrech závislé na svých rodičích (pečovateli), bez nich by nepřežilo. Rodiče a rodina tedy dítěti vytvářejí nezbytné podmínky pro jeho růst a vývoj.

Jak již bylo řečeno, rodina je příznačná tím, že v ní nalezneme systém mezilidských interakcí a vztahů. Je důležité si uvědomit souvislosti mezi těmito dvěma pojmy. Aby si k sobě lidé mohli vytvořit vztah, musí spolu vstoupit do interakce. Kvalita vztahů, které si malé dítě v rodině postupně vytváří, tedy velkou měrou závisí na kvalitě raných interakcí.

Rodina (domov, síť, přístav, hnízdo, ostrov a mnoho dalších metafor) je samozřejmě různým způsobem významná po celý život všech jejích členů, tato práce se však zaměřuje na dítě, ještě konkrétněji dítě raného věku, proto se další části textu věnují významu raných interakcí a vztahů dítěte se členy jeho rodiny.

Pro dítě je zajisté důležité i předmětné prostředí, ve kterém vyrůstá, které ho každodenně přímo či nepřímo ovlivňuje. Co vše dítě obklopuje? Jak je jeho okolí podnětné? Jaké hračky má například k dispozici? Nezáleží přitom na kvantitě, ale na kvalitě. Dítě nemusí vyrůst v „hračkářství“, záleží však na tom, jak jsou jeho hračky rozmanité, jak odpovídají jeho věkovým potřebám a osobním zvláštnostem, jak přispívají k rozvoji různých vývojových oblastí.

I toto „materiální“ prostředí dítěte do značné míry ovlivňuje jeho nejbližší lidé. Jsou to oni, kteří mu vytvářejí podmínky, ve kterých se může cítit bezpečně, prozkoumávat své okolí, získávat sebedůvěru v okolí i sebe (či naopak). S nimi je od začátku v kontaktu, oni jsou jeho prvními „učiteli“.

## **2.1. Vliv rodičovské dyády na raný vývoj dítěte**

Mluvíme-li o rodičích, o rodičovské dyádě, máme na mysli matku a otce dítě. Na začátku je však nutné upozornit, že bychom stále měli spíše psát rodičovské osoby, pečovatelské osoby, tedy ti, kdo se o dítě starají, uspokojují jeho důležité potřeby. Neboť nemusí vždy jít o „biologické rodiče“. Dítě za své rodiče přijímá ty, kdo se k němu mateřsky a otcovsky chovají, nepotřebuje k tomu mít žádný „papír z porodnice“, psychologické rodičovství je povýšeno nad

biologické, jak často zdůrazňoval Z. Matějček. I když tedy další text mluví o matce a otci, budeme mít zmíněnou skutečnost stále na paměti.

J. Kagan zdůrazňuje roli rodičů v psychologickém vývoji dítěte zejména ve třech oblastech. Jednak jde o přímé, *každodenní interakce rodičů a dětí* (které lze zkoumat prostřednictvím zachycení na videokameru), kdy jde o to, jak se dítěti věnují, jak ho usměrňují. Největší efekt této oblasti pak lze hledat v intelektuálním vývoji dítěte, v charakterových vlastnostech (například způsob kontroly agrese). Další oblast spatřuje autor v *emocionální identifikaci dítěte s rodiči*. Záleží tedy na tom, jaké osobnosti rodiče jsou, jaké mají schopnosti, charakter. Pro děti je zároveň důležitější, co rodiče ve skutečnosti dělají, než co „jen“ říkají. Třetí oblastí je pak *znalost „rodinných příběhů“*, které se týkají úspěchů, schopností rodinných příslušníků. Jsou podstatnou součástí rodinné identity, sebedůvěry i očekávání vlastního budoucího úspěchu či neúspěchu. J. Kagan si je zároveň vědom, že rodiče jsou jen částí vlivu na dětský vývoj, jsou jedním z těch, kdo k němu přispívají. Ze „sítě“ dalších pak uvádí temperament dítěte, pořadí narození, sociální třídu, etnikum, kvalitu vrstevnických vztahů či přátelství, historickou éru (Kagan, 1999).

Je rovněž důležité uvědomit si, že rodiče jsou kromě své rodičovské role v první řadě **partneři**. Tato práce je zaměřena hlavně na dítě, proto se o partnerském subsystému rodiny, i přesto, že je základní a podstatný pro „úspěch“ rodiny, zmíním jen letmo.

I když ideál rodiny se dvěma rodiči není v dnešní době vždy naplňován, má svůj stálý význam. Kvalitní, dobře fungující vztah mezi rodiči, které V. Satirová pojmenovává jako „architektury rodiny“ (Satirová, 1994), partnerský soulad, slouží dětem jako model, podle kterého se učí vytvářet své budoucí vztahy. Dítě je svědkem běžných, opakujících se interakcí svých rodičů, sleduje, jak spolu komunikují, jak rozhodují, jak zvládají konflikt, atd.

## 2.2. Specifické oblasti rané interakce rodiče-dítě

Základy rané interakce jsou položeny již v období prenatálním (prostřednictvím prenatální komunikace, která se týká nejen matky, ale i otce, sourozenců), častěji je však raná interakce spojována až s porodem (včetně prvních poporodních okamžiků, u kterých může být velkou citovou oporou otec dítěte) a obdobím novorozeneckým (například pokračující komunikace s dítětem, způsob, délka, rychlost kojení), šířeji také kojeneckým („herní“ aktivity

týkající se hlavně roviny motorické a předřečové, nastavování „biologického zrcadla“) i batolecím (Šulová, 2004).

Papouškův psychobiologický interakční model zdůrazňuje možnost časného efektivního sociálního vztahu mezi dítětem a rodiči. Jeho prostřednictvím se mohou preventivně řešit či redukovat různé negativní intervence. Časnou interakci rodičů s dítětem považuje H. Papoušek za specifický typ didaktické interakce. Tato didaktika je nevědomá, mluvíme o intuitivním rodičovství (Papoušek, Papoušek, 1995; Papoušek, 1997).

Pro synchronní ranou interakci jsou predisponovány obě strany, tedy rodiče i dítě. Pro dítě je charakteristické, že jeho vrozené reflexy jsou lépe vybavitelné s živou osobou než s předmětem, reakce na člověka jsou živější než na předmětné okolí. Mluvíme o „protosociálním zaměření“ dítěte, dítě je „předladěno“ pro sociální interakci, predisponováno pro sociální kontakt s lidmi (Langmeier, Krejčířová, 1998). Nápomocí mu jsou také jeho „miminkovské znaky“ (velká hlava vzhledem k tělu, široké klenuté čelo, velké nízko posazené oči, kulaté boubelaté tváře, krátké nemotorné končetiny, celková buclatost a kulatost těla), které přitahují dospělé pečovatele (Morris, 1995).

Rodiče mají důležitou účast a podstatný význam v mnoha různých specifických oblastech raného vývoje jejich dítěte. Jmenujme některé z nich.

Rané interakce rodičů s dítětem ovlivňují **motorický vývoj** dítěte. Rozvoj jemné i hrubé motoriky je základem pro vývoj dalších psychických funkcí. Díky motorice může dítě vstupovat do interakce se svým prostředím. Ze začátku má dítě v tomto ohledu malé možnosti, jsou to rodiče, kteří dítě podněcují, postupně však dítě získává další a další „kompetence“ (uvolnění rukou, experimentace, sed, první krůčky, atd.). Přítomnost a případnou pomoc však dítě potřebuje i nadále. Lokomotorickému vývoji v raném věku se věnoval například J. Koch. Jeho metodika motorického vývoje (která je založena hlavně na vzájemné stimulaci dítě-rodiče, obohacování prostředí v oblasti motorického vývoje, individualitě každého dítěte, respektu k aktuálnímu stavu dítěte i komplexním rozvoji vývojových možností) je využívána v Německu pod názvem PEKIP (Prager-Eltern-Kind-Programm) (Polinski, 1993).

Dále lze zmínit vliv na **řečový vývoj** dítěte. Dnes je již prokázané, že dítě s matkou svým způsobem komunikuje od počátku své existence, což pokračuje (s oběma rodiči) i po narození. Dítě zprvu využívá různé předřečové projevy, až postupným rozvojem a procvičováním se

těžiště komunikace přesouvá k typicky lidské řečové formě. Rodiče sehrávají klíčovou úlohu pro své dítě v oblasti řečových projevů přibližně do čtyř let. Nepřítomnost rodičovské péče v tomto období se ukazuje jako nevratný negativní fakt pro aktuální i pozdější řečový vývoj a rozvoj dítěte (Šulová, 2004). Připomeňme zároveň souvislost řeči a myšlení, v rámci rozvoje řeči dochází tedy ke stimulaci i dalších kognitivních procesů.

Rané interakce dítěte s jeho rodiči jsou podstatné i pro **vývoj sebepojetí a identity** dítěte, neboť jejich základy se tvoří od počátku života. V rámci intenzivních sociálních kontaktů s druhými získáváme možnost utvářet si naši jedinečnost, individualitu (připomeňme v této souvislosti vývojová stádia E. H. Eriksona /Erikson, 1999, 2002/). Součástí sebepojetí jsou i různé role, které malé dítě ve svém sociálním prostředí postupně získává. Sociální role vyjadřují jeho hodnocení, očekávání i požadavky druhých lidí (Vágnerová, 2000). Dítě si už od počátku osvojuje rozmanité role, na tomto místě zmiňme důležitost každodenních interakcí pro vývoj genderové role. V průběhu času si dítě (díky tomu, že má možnost vnímat rozdíly mezi otcem a matkou a díky korekci, „usměrňování“ jeho projevů) formuje představu svého vlastního pohlaví a chování, které mu náleží (Šulová, 2004). Jako příklad lze uvést výsledky jedné studie, která se zaměřila na sledování vlivu pohlaví dítěte ve věku 20-24 měsíců na rodičovské reakce v domácím prostředí. Rodiče signifikantně více favorizovali chování dítěte, pokud odpovídalo jeho pohlaví, pohlavním stereotypům. Dívky od nich například dostávaly negativní zpětnou vazbu, pokud se zapojily do aktivnějších motorických aktivit, pozitivní zpětnou vazbu pak získaly při více „závislejších chování“ (Fagot, 1978).

Nesmíme zapomenout ani na **morální vývoj** dítěte. V interakci s rodiči se vytváří základy pro chápání morálně etických principů, svědomí. Dítě pozoruje své rodiče, jak se chovají, jaké hodnoty, pravidla uznávají, samo je za své projevy nějak odměňováno či trestáno, identifikuje se s normami, životními postoji, od vnější regulace přechází k autoregulaci. Vztahem mezi morálním vývojem a socializací se zabývá například J. Kotásková (Kotásková, 1987). Známé jsou práce týkající se morálního vývoje od S. Freuda a dalších (neo)psychoanalytiků, J. Piageta, L. Kohlberga, R. L. Selmana (viz například Heidbrink, 1997).

Jako velice podstatný se jeví vliv raných interakcí na **socioemocionální vývoj** dítěte. Tato oblast všechny předchází oblasti doplňuje a zároveň „prostupuje“, je jejich součástí. Pro její důležitost se jí budeme věnovat i v následujících částech textu. Na tomto místě je nutné zdůraznit, že v rámci všech zmíněných interakcí vytváříme silně afektivní vztahy (emoce jsou produktem těchto vztahů i prostředkem dalšího rozvoje, a to nejen vztahů, ale i celé dětské osobnosti), prostřednictvím kterých máme možnost se socializovat.



Vliv na formování různých složek osobnosti dítěte v raných životních obdobích mají zajisté oba rodiče. Oba přispívají významným dílem, jejich působení, mateřské a otcovské, je však zároveň specifické. V interakci s dítětem se chovají kvalitativně odlišným způsobem. Děti si vyvíjejí odlišná očekávání vůči otci a matce. Proto jejich vliv a význam přiblížíme nejprve odděleně. Je však nutné upozornit, že se oba rodiče v ideálním případě doplňují, proto následně zdůrazníme jejich komplementaritu.

### 2.3. Raná interakce matka - dítě

O matce a její důležitosti pro život dítěte toho bylo napsáno již hodně. Nutno říci, že nejen v odborné literatuře různých vědních disciplín. „Mateřství“ bylo věnováno také mnoho prozaických knih i básní či celých básnických sbírek. K tématu otcovství se vědecká pozornost obrátila až později a stále ještě se nevyrovná té, která je věnována mateřství. V naší kultuře je stále připisována hlavní pečovatelská role právě matce, matka je pro raný vývoj dítěte považována za primární osobu.

#### 2.3.1. Teoretické koncepty rané interakce matka - dítě

Zájem o problematiku rané interakce matka-dítě můžeme nalézt již v dávné minulosti, například ve starověké Indii nebo Číně. Pokud se zaměříme na bližší minulost, konkrétně na 20. století, můžeme uvést několik **příčin zájmu o ranou interakci matka - dítě**. L. Šulová například vymezuje následující výraznější vlivy: psychoanalýzu, etologické studie, kulturně-antropologické studie, technologický rozvoj, depriváční studie (Šulová, 2004).

Přínos zakladatele psychoanalýzy, **S. Freuda** a dále i jeho následovníků pro problematiku raného vztahu matky a dítěte, je nepopíratelný. S. Freud (společně s CH. Darwinem) inicioval vědecké pozorování dětí a podnítil teoretický zájem o roli dětství ve vývoji jedince. Na dítě pohlížel jako na tvora, který je plný nespoutaných pudových napětí, jež lze jen nedokonale krotit společenskými omezeními. Jeho nejmladší dcera **A. Freudová** jako jedna z prvních uplatnila psychoanalytickou terapii u dětí. Pracovala s opuštěnými či jinak deprivovanými dětmi, kladla důraz na pedagogickou a výchovnou aplikaci psychoanalýzy. Její přínos je spatřován mimo jiné

v tom, že upozorňovala jako jedna z prvních na situace odloučení dítěte od matky v nemocničním prostředí. Kvalitní vztah dítěte s matkou považovala za důležitý mimo jiné i pro osamostatňování dítěte od matky (Černoušek, 1997; Mitchell, Blacková, 1999; Sayersová, 1999).

Pečlivá pozorování dětí a matek v interakci ve speciálně určeném prostředí a následnou detailní analýzu vývoje vztahu matka-dítě v raných fázích vývoje prováděla **M. S. Mahlerová**. Velký význam připisuje vlivům prostředí, které ve vývoji dítěte interagují s jeho vrozenými dispozicemi. Vymezila **tři fáze vývoje vztahu matka-dítě**.

V období po narození se dítě nachází ve *fázi normálního autismu*. Snaží se udržet homeostázu, je zaměřeno dovnitř do „svého světa“ na uspokojování svých potřeb. Je bezobjektní, nerozlišuje své vlastní funkce ani matku od okolí. Postupně začíná odlišovat příjemné a nepříjemné zážitky.

Kolem druhého měsíce začíná další fáze, *symbiotická*, kdy se dítě pravděpodobně vnímá jako součást matky, avšak začíná odlišovat okolí. Optimální symbiotické uspokojení je zásadně důležité pro další vývoj. Vytváří se zde základy komunikace mezi matkou a dítětem. Matka i dítě mají schopnost iniciovat vztah a činit ho kvalitním či nikoliv. M. Mahlerová v této souvislosti upozorňuje na to, že tzv. symbiotická deprivace může vést k psychózám a autismu.

Další důležitá fáze se jmenuje *separačně-individuační* (čtvrtý měsíc až čtvrtý rok), je dále členěna na čtyři subfáze: diferenciační, praktikující, znovusbližovací a vlastní separačně-individuační.

Pokud byla symbioza optimální a došlo v ní k ujištění symbiotickým prožitkem a pocitem bezpečného zázemí za spolupůsobení procesů zrání (zejména lokomoce), začíná se proces *diferenciace*. Dítě zřetelně odlišuje matku od ostatních lidí, objevují se strachy z cizích lidí, separační úzkost. Dítě se více zaměřuje na vnější podněty, dochází k exploraci těla vlastního i matky.

Od desíti do šestnácti měsíců věku dítěte probíhá *praktikující (procvičující) subfáze*. Lokomoční aparáty dále zrají, čímž dítěti umožňují fyzicky se vzdalovat od matky a prozkoumávat okolní realitu. Dochází tak k hlubšímu uvědomění si objektu (matky) i k jasnějšímu odlišení matky od sebe sama. K matce se však dítě stále vrací, pro emocionální i taktilní podporu, nebo s ní alespoň udržuje zrakový či sluchový kontakt, mluvíme o elastickém poutu. Vzdálenost a intervaly separace se postupně prodlužují, dítě rozvíjí svou autonomii, zvědavost. Miniaturní anaklitické deprese jsou podstatné pro schopnost dítěte vybavit si matku v její nepřítomnosti (pro mentální reprezentaci matky). Nucená separace je však nebezpečná, může vést ke stagnaci či vývojové regresi. Zrod individuality dítěte nastává, pokud dítě reaguje

na chování matky, na její podněty a odpovědi změnami vlastního chování. Matka tedy usměrňuje vývoj chování dítěte pomocí tzv. „zrcadlicího referenčního rámce“. Zmíněné interakce pak vytvářejí základy identity malého dítěte.

Kolem šestnáctého měsíce věku dítěte začíná další subfáze, *znovusbližovací (navozování přátelských vztahů)*. Dítě je vývojově již tak vyspělé, že si uvědomuje svou separaci od matky, zároveň je stále emocionálně labilní, potřebuje znovu zažívat své pouto s matkou. Dítě se k matce znovu aktivně přibližuje. Zároveň navazuje vztahy v rodině i mimo ni a zapojuje do nich také matku. Období je plné ambivalence vůči matce. Dítě se dožaduje její trvalé přítomnosti (jde o druhý vrchol separační úzkosti), zároveň jí vzdoruje, chce být nezávislé. Matka již také není vnímána pouze jako dobrá, ale také odmítající, zakazující, kárající.

Poslední je období *vlastní individuace* (25-36.měsíc), kdy již dítě internalizovalo „dobrou“ i „špatnou“ matku v integrovanou reprezentaci matky. Ta mu pomáhá překonávat období osamocení. V okamžiku, kdy může být dítě bez matky, je dosaženo plné individuace a „zrození psychologického Já“ (Mahler, 1975, In: Blanck, Blanck, 1992; Šulová, 2004).

Raná interakce matka - dítě stála rovněž v popředí zájmů stoupenců teorie objektivních vztahů (M. Kleinová, W. Bion aj.). Zabývali se jí také někteří členové významné britské skupiny tzv. nezávislých, například D. W. Winnicott, W. D. R. Fairbairn nebo M. Balint (Blanck, Blanck, 1992).

V rámci **etologických studií** byla v přirozených i experimentálních situacích pozorována zvířata se zaměřením na zákonitosti chování samic k mláďatům. Tyto studie podněcovaly k hledání analogií v lidském chování.

V této souvislosti bývají často citovány pokusy na primátech (opice druhu Makak Rhézus) manželů Harlowových. Ve svých pozorováních se tito autoři zaměřovali na chování opic deprivovaných nepřítomností matky za různých experimentálních podmínek (různá doba izolace, simulace ohrožení, měkká náhradní „matka“ či „matka“ z drátů nebo s figurou obličeje) (Harlow, 1958).

Bylo zkonstatováno, že normální vývoj je nejspolehlivěji zajištěn přirozenou mateřskou výchovou. Z etologických pozorování chování samic a mláďat vzešly i další hodnotné poznatky. Jejich chování připomínalo různé rituály (např. zasnubní), při kterých je chování zvířat jakoby naprogramované. Vlivem těchto studií se objevil zájem o tzv. imprinting, vtištění obrazu matky brzo po porodu. Mláďě má větší šanci přežít, pokud je mu umožněno rozpoznat matku. Významná je délka času i časnost kontaktu s novorozeným mláďetem (Franck, 1996). Zdá se, že

proces vtištění je velmi důležitým i pro nastartování synchronní rané interakce matka-dítě i pro další socioafektivní vývoj dítěte.

**Kulturněantropologické studie**, které upozorňovaly na chování matky vůči dítěti u „přírodních národů“, také iniciovaly zájem o ranou interakci i mnohá interkulturální srovnání. Jako významný formativní činitel pro další psychosociální vývoj jedince se ukázal těsný tělesný kontakt, kdy je zapojeno co nejvíce smyslů. Způsoby chování zjišťované v rámci každodenních kontaktů matky s dítětem (jako například způsob nošení dítěte, kojení, denní režim) byly dávány do vztahu s pozdějšími převažujícími způsoby chování. Nejznámější práce pocházejí z 60. let 20. století (především práce M. Meadové, R. Benedictové) (Šulová, 2004).

Jako další důležitý podnět pro růst zájmu o rané interakce lze uvést **technologický rozvoj posledních let**. Díky různým přístrojům a metodám (například ultrazvuk, fetální EEG, termografie, mikrokamery, aj.) lze získat velké množství poznatků o prenatálním období života i analyzovat pozdější projevy peri - a postnatální (např. počítačové vyhodnocování akustických projevů, detailní analýza videozáznamů interakcí) (Šulová, 2004).

Další důležitý vliv měly i poválečné výzkumy zaměřené na otázky **deprivace u dětí**, které vyrůstaly bez rodičů v různých typech ústavní či kolektivní péče. Z významných autorů lze jmenovat například R. A. Spitze, W. Goldfarbovou, J. Bowlbyho, M. D. Ainsworthovou (Bowlby, 1952; Ainsworth (Eds), 1962) (poslední dva autoři viz dále 2.3.1.1.).

**R. A. Spitz** výzkumně využil poválečné nepříznivé podmínky a analyzoval vývoj dlouhodobě hospitalizovaných dětí. Vycházel z psychoanalýzy a etologických pozorování. Své poznatky týkající se důsledků chybění mateřské osoby shrnul v často citované knize „Hospitalismus“. Emoční ladění dítěte, které bylo odtrženo od matky, nazývá anaklitická deprese. V rámci rané interakce matka-dítě dochází k cirkulární interakci, během níž se rozvíjí synchronie (nebo asynchronie) pozornosti a afektu mezi matkou a dítětem. R. Spitz dále předkládá **tři vývojová stádia v rámci rané interakce matka- dítě**. Do třetího měsíce věku dítěte mluví o *stadiu preobjektálním*, kdy dítě získává zkušenosti s tím, že osoby z okolí (především matka) reagují jinak než ostatní objekty. Podněty dítě získává především z vnitřního prostředí. Za významný považoval R. Spitz dětský úsměv, který danou interakci usnadní a zároveň je signálem vývojového pokroku, jde o přechod do *stadia předběžného objektu*. V tomto stádiu už dítě rozpozná tvář matky a pozitivně na ni reaguje. Začíná si uvědomovat matku a odlišovat ji od ostatních lidí. Mluvíme o tzv. osmiměsíční úzkosti, úzkosti z cizince.

Dále následuje *stadium objektních vztahů*, ve kterém dochází prostřednictvím popsané úzkosti a separační úzkosti (při odloučení od matky) k aktivitě a pokrokům dítěte. Pokud je ovšem schopno krátké absence matky unést. K tomu mu mohou pomoci různé náhradní mechanismy (měkké plyšové hračky, dečky), počínající schopnost dítěte vybavit si obraz matky i v její nepřítomnosti, verbální komunikace (Blanck, Blanck, 1992; Šulová, 2004).

#### 2.3.1.1. Teorie primární vazby

Téma citové vazby (attachment) je poměrně široké, týká se vlastně celého životního cyklu. Zde se soustředíme hlavně na rané citové přilnutí, pouto (s ohledem na zaměření celé práce), protože právě jeho kvalita má klíčový vliv na pozdější vývoj osobnosti.

Rané zkušenosti každého jedince s jeho nejbližšími osobami, které o něj pečují, citové pouto, jsou jedním z nejvýznamnějších faktorů (vedle podílu dědičných a vrozených) ovlivňujících budoucí (nejen emoční) vývoj jedince, utváření jeho osobnostní struktury, schopnost vyrovnávat se v dospělém věku s různými potížemi, situacemi zralým způsobem. Kvalita raných vztahů určuje rozhodující měrou míru bezpečí a jistoty, se kterou později nahlížíme na sebe, na druhé lidi i na okolní svět (Kulísek, 2000).

U každého se toto citové pouto vytváří jedinečným a neopakovatelným způsobem, podle některých autorů již od prenatálního období (Verny, Kelly, 1981, In: Kulísek, 2000). Jedním z předpokladů pro to, abychom mohli svět vnímat jako bezpečný a neohrožující, je pevnost a kvalita tohoto pouta.

Uvádí se, že základní podoba citového přilnutí je v podstatě trvalá a obtížně změnitelná. I když ke změně její kvality může za určitých pozitivních (například v rámci psychoterapie nebo prostřednictvím intimního citového vztahu s partnerem) či negativních okolností dojít (Kulísek, 2000).

Na specifika vztahů matka-dítě upozorňoval jako jeden z prvních **John Bowlby**. Ve svých pracích se snažil formulovat teorii vztahů, která integruje psychoanalytický a etologický přístup k pojmu vazba (bonding). Je autorem **teorie attachmentu** (primární vazby, připoutání, citového přilnutí, pouta) (Bowlby, 1952, 1965).

J. Bowlby, britský psychiatr, vycházel především z psychoanalýzy. Jako nejvýznamnější podobnosti lze jmenovat důraz na rané dětství a význam kvality vztahu s primární pečující osobou (v psychoanalytické terminologii objektem), jež je jedním z určujících faktorů nejen emočního vývoje v dětství a dospívání, ale i utváření základní struktury dospělé osobnosti. Na rozdíl od klasické psychoanalýzy však J. Bowlby za nejdůležitější lidskou potřebu považuje potřebu jistoty a bezpečí (ve Freudově pojetí šlo o potřebu uspokojení sexuálního pudu). Vliv etologie se u J. Bowlbyho projevuje například v tom, že za nejpřínosnější výzkumnou metodu považoval přímé pozorování (Kulíšek, 2000).

Raný vztah mezi dítětem a matkou pojímá J. Bowlby jako vrozené, původní a samostatné pouto, které má vlastní motivaci. Jedná se vlastně o potřebu kontaktu a ochrany. Cílem chování, které z této potřeby pramení (pláč, úsměv, nenutricní sání, vztahování rukou k matce či přichycení se, sledování očima), je udržení či znovunastolení blízkosti ochranné osoby nebo kontaktu s ní. Subjektivním cílem je pak pocít bezpečí.

J. Bowlby uvádí, že na konci prvního roku má dítě již základní znalosti o blízkém prostředí. Další roky slouží k tomu, aby tyto poznatky získané z interakcí organizoval do „vnitřních pracovních modelů“, včetně obrazu sebe sama a matky. Pokud matka dokáže respektovat dětskou potřebu pohodlí, bezpečí i autonomie, vytvoří si dítě velmi pravděpodobně vnitřní pracovní model sebe sama jako hodnotného a sebejistého, samostatného jedince (Bretherton, 1992).

**Mary D. Salter Ainsworthová**, spolupracovnice J. Bowlbyho (o jejich mnohaletém pracovním partnerství podrobněji viz Ainsworth, Bowlby, 1991), dlouhodobě a systematicky prováděla pozorování interakce matek a dětí. Využívala přitom laboratoř i přirozené prostředí (např. v Ugandě a v Baltimore). Pro tyto účely také vytvořila laboratorní techniku, tzv. Metodu „Strange Situation“ („neznámá, nezvyklá, zvláštní situace“, zkráceně SST), která se snaží zjišťovat kvalitu citového přilnutí. Tato metoda má několik variant a časově i obsahově vymezených fází, obecně se dá říci, že spočívá v opakované separaci dítěte od matky a zároveň dochází ke konfrontaci s neznámou osobou. Klade si za cíl aktivovat v této „nezvyklé situaci“ systém, který zajišťuje citové pouto, a zaznamenat jeho vnější projevy, vzorce chování (Ainsworth, Bell, 1970; Colin 1996).

Je třeba říci, že citové pouto mezi matkou a dítětem se postupně vyvíjí, mění. U chlapců a děvčat jsou zjišťované stejné zákonitosti v budování vztahové vazby (Keppler, 2003, In: Hašto, 2005).

J. Bowlby vymezil následující **čtyři fáze ve vývoji připoutání** (jsou úzce spjaty s vývojem kognitivních, percepčních a motorických schopností dítěte):

1. orientace a signály bez rozlišení osob (období nerozlišujícího reagování)

Tato fáze trvá od narození do 8-12 týdnů života, při nepříznivých podmínkách i déle. I když mezi dítětem a matkou (nebo jiným hlavním pečovatelem) probíhá mnoho interakcí, dítě se k těm několika lidem, kteří se o ně starají, chová stejným způsobem. Dítě totiž není schopné rozlišit péči a chování různých lidí. Dítě se orientuje na figuru (osobu), sleduje ji očima, přichytává se, usmívá se, žvatlá. Často přestane plakat v okamžiku, když uvidí lidskou tvář nebo uslyší lidský hlas.

2. orientace a signály směřované vůči jedné nebo více odlišným osobám (zárodky citového přilnutí)

Je obtížné tuto fázi časově přesně vymezit, začátek závisí na tom, kdy je dítě schopné odlišit známé a cizí tváře (vliv má vyspělost smyslového aparátu, stupeň kognitivního vývoje), konec bývá umísťován kolem sedmého měsíce věku dítěte. Dítě se chová k osobám ve svém okolí stejně přátelsky jako k první osobě, ale výrazněji reaguje na matku (či na jinou pečující osobu, se kterou má nejvíce interakcí).

3. udržování blízkosti s odlišenou osobou, a to prostřednictvím lokomoce a signálů (vyhraněné citové přilnutí)

Počátek této fáze je mezi šestým a devátým měsícem, bývá často označován jako „období strachu z cizince“ (Blanck, Blanck, 1992). Dítě vyhledává cíleně specifickou osobu, nejčastěji matku, která plní funkci bezpečného zázemí, základny, díky které zkoumá okolí. Při násilné separaci od ní dítě silně protestuje. Tato separace je pro dítě škodlivá, vede často k deprivaci, může způsobit odchylky ve vývoji osobnosti. R. Spitz v této souvislosti hovoří o anaklitické depresi, která může končit až smrtí dítěte (In: Blanck, Blanck, 1992). V souvislosti s rozvojem motoriky se obohacuje výrazový repertoár chování podmíněný citovou vazbou (dítě matku následuje, věší se na ni, přibližuje se i vzdaluje). Při návratu matky se s ní radostně „zdraví“. Dochází zároveň k redukci přátelských reakcí na jiné lidi. K cizím lidem je dítě více opatrné, vyvolávají u něho poplach a stáhnutí se.

4. utváření vzájemného vztahu

V případě bezproblémového vývoje v předcházejících fázích dochází k odpoutávání se dítěte od matky, naprostá připoutanost se mění v autonomii. Dítě více prozkoumává okolí, matku již ve své bezprostřední blízkosti ihned nepotřebuje. Vzniká postupně kognitivní mapa, díky které je matka vnímána jako nezávislý objekt, který přetrvává v čase a prostoru. Obraz dítěte

o světě je již více komplexnější, jeho chování je flexibilnější. Zároveň dítě postupně chápe i emoce a potřeby matky a jiných osob. To vše se děje kolem čtvrtého roku dítěte, kdy je už vytvořena jeho základní identita. Odpoutávání se od rodičovských postav se uzavírá v dospívání, asymetrické vztahy s rodiči se proměňují od jednostranné závislosti ke vzájemnému poskytování podpory i péče.

(Ainsworth, 1969; Bowlby, 1975, In: Hašto, 2005; Colin, 1996).

Lze si všimnout podobnosti s fázemi, které z pozorování odvodila M. Mahlerová nebo R. Spitz. Kryjí se i zjištění, tvrzení týkající se citlivosti období mezi sedmým měsícem a přibližně třetím rokem věku dítěte (Kulíšek, 2000).

Ukázalo se, že mezi dětmi existují velké individuální rozdíly ve vzorcích chování podmíněných citovým poutem k pečujícím osobám. Vznikla tak základní **typologie forem připoutání**. Jako dva základní typy, dvě kategorie lze odlišit vazbu jistou (secure) a nejistou či úzkostnou (insecure, anxious), přičemž druhá jmenovaná byla ještě rozdělena na dva, později na tři základní skupiny:

#### 1. vazba jistá – kategorie B

– matka pro dítě představuje ono bezpečné zázemí (secure base), v její přítomnosti se dítě nebojí prozkoumávat neznámou laboratorní místnost, přitom ale její blízkost a tělesný kontakt vyhledává, je pro ně zdrojem útěchy a bezpečí. Odchodem matky je dítě mírně až středně stresováno, po jejím návratu se však rychle uklidní a naváže s ní živý kontakt. Lze pozorovat jasný rozdíl v reakci na matku a cizí osobu. Můžeme odlišit čtyři podtypy (od B1, tedy nejjistějšího typu až k B4, tedy nejméně jistému, hraničnímu typu), které se od sebe liší jen mírnými odlišnostmi v chování dítěte.

#### 2. vazba nejistá – úzkostně vyhýbavá – kategorie A

– děti s matkou neudrží blízký kontakt, jsou odtažené, stejně tak se chovají i k cizím osobám, většinou je ignorují. Během separace se děti zdají být zdánlivě adaptované, jejich vnější projevy emocí, zejména stresu, jsou inhibovány. Po návratu matky je jejich chování ovlivněno silnou nedůvěrou, neprojevují uspokojení či se kontaktu s ní prostě vyhýbají. Lze rozlišit dva podtypy, A1-vůbec či jen málo vyhledává matčinu blízkost, neudrží ji, málo s ní sdílí emoce a A2-charakteristické jsou smíšené reakce, má potřebu matku vyhledávat, ale bližšímu kontaktu se přesto vyhýbá.



### 3. vazba nejistá – úzkostně odmítavá, vzdorovitá, ambivalentní – kategorie C

– vůči pečující osobě se dítě chová značně ambivalentně, má potřebu její blízkosti, ale zároveň ji odmítá. Dítě je i za přítomnosti matky nejisté, při jejím odchodu se projevují výrazné známky stresu, je obtížně utěšitelné. Po jejím návratu však kontakt utlumí a nevěnuje jí pozornost. I zde lze vymezit dva podtypy, aktivní (C1) a pasivní (C2). Aktivní podtyp je při separaci agresivní vůči cizí osobě, po návratu matky je agresivní i na ni, kope ji, tluče, odmítá hračky, které mu podává. Její blízkost a kontakt vyhledává aktivně, avšak současně obojí odmítá. Pasivní podtyp se při prozkoumávání neznámé místnosti projevuje opatrněji, úzkostněji. Vysílá signály o potřebě blízkosti, ale při interakci zároveň projevuje nedostatek iniciativy. Při návratu matky dává najevo protest proti opuštění.

### 4. vazba nejistá – úzkostně – dezorganizovaná, dezorientovaná – kategorie D (tuto

kategorii poprvé popsala M. Mainová, další spolupracovnice J. Bowlbyho)

- děti se chovají vyhubavě i odmítavě, tedy značně nekonzistentně. Lze u nich sledovat protichůdné prvky v chování, stereotypní a nepřiměřená gesta či pohyby, střídání a zvláštní kombinování afiliativních a vyhýbavých projevů ve vztahu k matce (například se k ní přibližují, jsou přítomni ale otočeni zády). Někdy se objeví i náhlé ztuhnutí (freezing) a otevřený strach z pečující osoby, do návratu matky se někdy poutají na cizí osobu.

(Colin, 1996; Šulová, 2004).

Uvádějí se různé **faktory ovlivňující kvalitu citového přilnutí** (bylo provedeno několik studií, které se například týkaly vlivu temperamentu dítěte, jejich výsledky jsou však sporné /Colin, 1996/). Asi nejzásadnější vliv na utváření a kvalitu citového přilnutí má **matka** (primární pečující osoba), její osobnost, kvalita péče o dítě. D. W. Winnicott v této souvislosti mluví o „dostatečně dobré“ matce (good-enough mother), která u dítěte posiluje základní pocit bezpečí, a to díky své blízkosti a zralé, citlivé interakci s dítětem. Na druhé straně respektuje jeho potřeby separace a autonomie. Matka většinou potřeby dítěte uspokojuje, někdy však dochází k jejich frustraci. Je to nutné pro dostatečnou motivaci k rozvíjení vlastní autonomie dítěte. Matka, která by zcela uspokojovala potřeby dítěte, tedy „příliš dobrá matka“, může potřebu separace zablokovat (Winnicott, 1998).

Za nejdůležitější aspekt pečovatelsví (caregiving) považuje M. Ainsworthová matčinu **citlivost**, tedy její schopnost citlivě reagovat na potřeby dítěte (sensitive responsiveness). Jde

o vnímavost k signálům dítěte, jejich správnou interpretaci i vhodnou (včasnou a přiměřenou) reakci. Matka je v ideálním případě dítěti láskyplně nakloněná, chrání ho, popřípadě ho upokojí, utěší. Potvrzuje také smysluplnost pocitů dítěte. Ze studie, kterou prováděla, vyplývá, že matky dětí s jistým typem citového přilnutí jsou výrazně citlivější než matky nejistých dětí všech typů. (Ainsworth, 1969).

Rozdíl v ne/citlivosti obou skupin matek je nutné vnímat ne na kvantitativní, ale na kvalitativní úrovni. Kvalita může být narušena jak ve smyslu odmítání, tak ve smyslu přehnané péče, která nebere ohled na aktuální potřeby dítěte. To pak vnímá své pocity a projevy jako nesmyslné, neboť vyvolávají neočekávanou a dokonce kontraproduktivní reakci.

Pro matky úzkostných-vyhýbavých dětí je v interakci typické zejména odmítání tělesného kontaktu či jeho zajišťování z nutnosti, avšak s nepříjemnými pocity, a skrytá agrese. Matky úzkostných-ambivalentních dětí jsou ve svém chování nestálé, těžko předvídatelné. Citlivost jim neschází, avšak na dítě reagují někdy laskavě, někdy odmítavě (Colin, 1996; Kulísek, 2000).

J. Bowlby spojoval původně primární vazbu jen s matkou, později „mateřskou osobou“ (osoba plnící funkci matky), názor na jedinečnost tohoto vztahu však nezměnil. Až později uznal i pluralitu vazeb a jejich hierarchii dle významu a intenzity pouta.

Postupně se výzkumy různých následovníků zaměřily i na **další osoby**, ke kterým se může projevovat připoutání, například na další členy rodiny (otce, sourozence, prarodiče), i na osoby mimo rodinu (vrstevníci, vychovatelé či vychovatelky v kolektivních zařízeních). Dítě je totiž od začátku zapojeno do rozmanité „sociální sítě“. Došlo také k rozšíření zájmu různých autorů i na další životní etapy (Colin, 1996; Stacey 1980).

Uvádí se, že neexistuje korelace mezi typem připoutání k matce a k otci (Belsky, Rovine, 1987). Korelace nebyla nalezena ani mezi typem připoutání k matce, otci a vychovatelce v jeslích. Dítě může mít jistou vazbu k otci a nejistou k matce, nejistou k oběma rodičům a jistou k vychovatelce (Goossens, van Ijzendoorn, 1990).

Byla také hledána souvislost mezi typem primární vazby dítěte k matce a stylem herní interakce s neznámým člověkem. V jedné takové studii zjišťovali kvalitu připoutání v jednom roce dítěte pomocí „neznámé situace“ a ve třech letech dítěte pak došlo k návštěvě „cizince“ (nevěděl nic o druhu připoutání dítěte), který si s dítětem posléze v domácím prostředí hrál (soutěživou hru), což bylo nahráváno na videokameru a posléze analyzováno. Děti s jistou vazbou reagovaly na návštěvníka rychleji a přirozeněji, byly sociabilnější. Lišily se také reakce

děti na úspěch či neúspěch (který mohl návštěvník ovlivnit) při hře. Děti s jistou vazbou hru při neúspěchu nevzdaly, jejich úsilí se zvýšilo, volněji také dávaly najevo své emoce (smutek), na rozdíl od dětí s nejistou vazbou (Lütkenhaus, Grossmann, Grossmann, 1985).

Pro zjišťování raného citového pouta se využívají následující **metody** (mající své výhody i nevýhody):

1. Přímé a dlouhodobé pozorování: je nejpřínosnější, ale zároveň nejnáročnější (časová a finanční náročnost, vysoké požadavky na pozorovatele, na jeho vnímavost, citlivost)

2. SST (Strange Situation Test): nepoužívanější a nejznámější (viz také výše), dá se aplikovat od 11 do 18 měsíců, celá procedura má osm vymezených fází, obvykle se u ní využívá videokamera, zacvičený pozorovatel kóduje intenzitu reakce, sledují se čtyři dimenze (vyhledávání blízkosti a kontaktu; udržování kontaktu; vzdorovitost, odmítání; vyhýbavost)

3. Attachment Q-set: zjišťuje stupeň jistoty citového přilnutí, dítě (12-32 měsíců) je sledováno v relativně přirozených domácích podmínkách, dva pozorovatelé využívají Q třídění 100 položek (Kulísek, 2000; Hašto, 2005).

Pro úplnost zde ještě zmíníme metody pro zjišťování kvality citové vazby **u dospělých**:

-AAI (Adult Attachment Interview): strukturovaný rozhovor, kdy jde o rozkrývání raných zážitků s nejbližšími pečujícími osobami, metoda je náročná na čas i na vyhodnocování

-AAP (Adult Attachment Projective): projektivní test, testovaná osoba je požádána, aby se podívala na kresby, které mají vyvolat emoce týkající se vztahové vazby, a vyprávěla k nim příběh (co vidí, co asi vedlo k událostem na obrázcích, co si osoby na obrázcích myslí, co asi bude následovat) (Kulísek, 2000; Hašto, 2005).

S využitím metod SST (Strange Situation Test) v dětství a AAI (Adult Attachment Interview) v dospělosti jsou pak uváděny zjištěné výsledky a charakteristiky jednotlivých, odpovídajících **typů u dospělých**, které pro přehlednost uvádíme v následující tabulce na další stránce.

Typy připoutání v dětství (dle Strange Situation Test) a odpovídající typy v dospělosti klasifikované podle Adult Attachment Interview (převzato z: Hašto, 2005, s. 133):

<b>Kvalita připoutání v dětství (podle SST)</b>	<b>Bezpečná</b>	<b>Nejistá-vyhýbavá</b>	<b>Nejistá-ambivalentní</b>	<b>Nejistá-dezorganizovaná</b>
Chování dítěte při <b>separaci</b> od matky	Protest proti separaci: pláč, volání, následování, hledání matky, přerušování hry	Malý nebo žádný protest při separaci, omezení v explorační hře	Extrémní protest při separaci, „přilepení se“, panický pláč	Chování je na sekundy stále přerušované rozporným chováním se stereotypními pohyby, ustrnutími v pohybech, disociačními stavy
Chování dítěte při <b>návratu</b> matky	Radostné pozdravení matky, vyhledávání tělesného kontaktu, bezprostřední uklidnění, pokračování ve hře	Vyhýbání se či ignorování matky, chybí tělesný kontakt, chybí kontakt pohledem, zvýšení odstupů od matky	Chybí uklidnění, extrémní „nalepení“ se, pláč a agresivní chování zároveň, chybí návrat k explorační hře	Chování je stále na sekundy přerušované rozporným chováním se stereotypními pohyby, ustrnutími v pohybech, disociačními stavy
<b>Typ v dospělosti (podle AAI)</b>	<b>Svobodný (autonomní)</b>	<b>Nejistý-distancovaný, znehodnocující</b>	<b>Nejistý-zapletený, zaujatý</b>	<b>Nejistý-nezpracovaný (nevyřešené ztráty a traumata)</b>
	Uvolněné a koherentní povídání o zážitcích s připoutáním, o ztrátě a smutku	Nepřipisují velký význam mezilidským vztahům a emočním vazbám, idealizují rodiče bez konkrétnosti	Dlouhé, často si odporující popisy vztahů s rodiči a jinými osobami	Nezpracované ztráty a zneužívání, zčásti nesouvislé a přerušované myšlenkové pochody a nejasnosti o tom, co je realita a co fantazie

V literatuře se dále můžeme také setkat, a to v sociálně-psychologické tradici, s trochu odlišnými označeními a vymezením vztahování se v dospělosti:

1-bezpečné (secure)

-pozitivní obraz o sobě a přesvědčení, že je jedinec hodný lásky v kombinaci s pozitivními očekáváními, že druzí budou všeobecně akceptující a citliví

2-nejisté (insecure)

-*distancované, odmítající, vyhýbavé*: pozitivní obraz o sobě a víra, že je jedinec hodný lásky v kombinaci s negativními očekáváními, že signifikantní druzí budou vyžadující, přehnaně navázaní a závislí

-*úzkostné/ustarané*: negativní obraz o sobě, jedinec věří, že není hodný lásky, v kombinaci s pozitivním hodnocením druhých (ve smyslu jejich pozitivních vlastností, síly a nezávislosti)

-*obávající se/vyhýbavé*: negativní obraz o sobě kombinovaný se skepticizmem, zda je možné signifikantním druhým důvěřovat, že budou milující a dostupní

(Agrawal et al., 2004, In: Hašto, 2005).

Uvádí se, že matky svobodného, autonomního typu mají v cca 70 % děti s bezpečnou vazbou a podobně to platí pro nejistou vazbu. V 65 % je shoda s typem u otce a dítěte (Brisch, 2002, In: Hašto, 2005).

Další téma, které zde zmíníme (v souvislosti s následně uvedenou praktickou aplikací těchto poznatků) je **narušení, poruchy citového pouta**.

Jejich příčiny mohou mít nejrůznější podobu, od lehkého narušení kvality interakce přes mírné zanedbání péče po těžké psychické a fyzické zneužívání.

Nejčastěji se jedná o podobu tzv. *úzkostného citového přilnutí*, je možné sem zařadit zmíněné tři kategorie nejistého typu citového přilnutí (vyhýbavý, ambivalentní, dezorganizovaný) (Kulísek, 2000).

A. F. Lieberman a J. H. Pawl uvádějí dvě poruchy, jednak *přerušené citové pouto* (disrupted attachment), pokud dojde k separaci, ztrátě pečující osoby. Následky jsou určovány mnoha faktory, biologickými, vrozenými dispozicemi, načasováním, délkou separace. Druhá porucha se pak projevuje *selháváním při navazování blízkých vztahů nebo neschopností tyto vztahy navázat* (nonattachment), kdy nejčastější příčinou bývá absence primární pečující osoby v kritickém období vývoje (Lieberman, Pawl, 1988, In: Kulísek, 2000).

Podrobněji se touto tematikou dále zabývá například K. Brisch, který navrhuje rozlišovat 7 typů poruch připoutání v dětském věku, přičemž některé z nich mají dále ještě podtypy (Brisch, 2002, In: Hašto 2005).

**S významem primární vazby a možnými následky, pokud dojde k jejímu narušení,** se setkávám i v praxi při své práci, která se týká náhradní rodinné péče. Jak již bylo uvedeno v této práci na jiném místě, náhradní rodina se stává šancí pro děti, které nemohou z různých důvodů vyrůstat ve své biologické rodině. Pracuji se žadateli o náhradní rodinnou péči v rámci tzv. Příprav k přijetí dítěte do rodiny. V současné době převažuje větší zájem o adopci (jde nejčastěji o páry, kterým se nedaří otěhotnět „přirozenou cestou“, představují si miminko co nejmenší, zdravé). Někteří z nich mají obavy, zda u nich ve směru k dítěti „přeskočí jiskřička“ a oni si k němu budou moci bez problémů vytvořit vztah. Na druhou stranu si uvědomuji a snažím se žadatelům ozřejmit, že děti v ústavních zařízeních mohou mít problém s vytvářením primární vazby a že si mohou nést tento deficit i do budoucna. Do náhradních rodin přicházejí děti s různými odchylkami psychosociálního a emocionálního vývoje. Prožily mnohé ztráty, které většinou nemají zpracované. Projevují se u nich různé formy deprivace chování. Zmíněné okolnosti komplikují schopnost těchto dětí navázat se na nové rodinné prostředí. Chovají se pak a reagují jinak, než jejich „náhradní“ rodiče očekávají, a to může být zdrojem různých komplikací, nedorozumění, nepochopení, obav ze selhání, apod. Tato (a mnohá další) specifika náhradní rodinné péče jsou pro širší veřejnost stále plná zkreslených představ, mýtů, je třeba o nich více mluvit.

V současné době mohu pak s potěšením sledovat, že dochází častěji k oceňování důležitosti připoutání v lidském životě, k **využívání poznatků o primární vazbě i v praxi týkající se právě náhradní rodinné péče.** Proto zde tomuto tématu věnuji pozornost.

Na odborném VI. celostátním semináři „Aktuální otázky náhradní rodinné péče“ (konal se v Brně ve dnech 2.-3.10.2006) mělo příspěvek (kromě jiných organizací) občanské sdružení Návrat sídlící na Slovensku, které nabízí mnoho služeb pro náhradní rodiny. M. Roháček nejprve hovořil o teorii připoutání jako základním předpokladu zdravého vývoje dítěte. Spolu se svou kolegyní D. Priehradnou pak představili **programy**, které z této teorie vycházejí a které oni sami využívají při své práci. Na následujících řádcích si je dovoluji stručně představit. Díky spolupráci se zahraničními lektory bylo na Slovensku vyškoleny na 50 odborníků v používání nových podpůrných programů pro děti žijící v náhradním rodinném prostředí. Konkrétně jde o tyto programy. První je Program připoutání v rodině, který je několikátýdenní. Napomáhá při procesu navázání, začlenění, pokud bylo dítě starší 5ti let umístěné do náhradní rodiny. Dochází

k setkávání a spolupráci celé rodiny s pomocí terapeuta. Jako hlavní cíle programu lze uvést: individuální práce, podpora a posilování vzájemných vztahů v náhradní rodině, pomoci dětem při vypořádávání se s minulostí a se ztrátami, které prožily v dětství, pomoci dětem těšit se z přítomnosti a nové rodiny. Základním stavebním kamenem bezpečného navázání je vstřícnost náhradních rodičů, citlivá a přiměřená vnímavost okolí vůči dětem. Další program se nazývá Podpůrná skupina pro děti v náhradní rodině. Jde o střetávání několika dětí, uzavřenou skupinu vrstevníků, kteří mají podobné osudy, mohou si prostřednictvím různých projektivních, zážitkových technik najít odpovědi na mnohé otázky, cítit se jistěji, s mnohým se vyrovnat. Dále je využívána Dotyková terapie pro děti. Vychází se z toho, že vhodný dotyk hraje nejdůležitější úlohu ve formování i posilování připoutání mezi dítětem a /náhradními/ rodiči. Při této terapii jsou specifické tahy aplikované rytmickým, opakujícím se způsobem, který podporuje ukotvení impulzů vytvořených dotykem do nervového systému. Dítě v bezpečném prostředí zažívá zdravý, léčivý dotyk, učí se uvolňovat, relaxovat. Skupina pro rodiče se sexuálně zneužívanými dětmi je další nabízený program, který obsahuje několik vzdělávacích střetnutí, které lze uskutečnit individuálně či skupinově. Seminář se například snaží, aby rodiče pochopili a vnímali důsledky zneužití z pozice přijatého dítěte, aby poznali, jaké reakce se mohou u dítěte objevit, jak je možné pracovat s pocity dítěte, atd. Program Kojení adoptovaného dítěte vychází z toho, že kojení je víc než prostředek k výživě, jde o úzký vztah mezi matkou a dítětem, do kterého jsou zapojeny všechny smysly. Pro matku, která dítě adoptuje, může prostřednictvím kojení vzniknout možnost mít alespoň zčásti podíl na biologickém mateřství. Pro dítě je vytváření vztahu ke zprvu „úplně cizí“ osobě lehčí, pokud stráví v jejím náručí co nejvíce času, tělo na tělo, v blízkosti srdce. Kojení adoptovaného dítěte není ani jednoduché, ani pohodlné, tvorbu mateřského mléka nelze garantovat, nemusí se vždy dosáhnout potřebného množství na celou výživu dítěte. Primární účel je však napomoci procesu připoutání. Poslední program, Program připoutání k rodině upravený pro práci s kojenci (od 8 až 9 měsíců), batolaty a dětmi předškolního věku, vychází vstříc vývojové úrovni dětí tohoto věku a využívá takových vyjadřovacích prostředků, díky kterým se mohou i malé děti zapojit do budování připoutání. Jde o hru „Dívej se, počkej a přemýšlej“, kterou vede hlavně dítě (Roháček, Priehradná, ústní sdělení, VI. celostátní seminář „Aktuální otázky náhradní rodinné péče“, Brno, 2006). Tyto programy jsou účastníky hodnoceni velmi kladně. Doufám tedy, že dojde k jejich většímu rozšiřování a praktickému využívání.

Na závěr k tomuto tématu nelze než souhlasit s J. Haštem, že pokud dítě nemá rodiče, bylo jim odebrané nebo se ho sami vzdali, mělo by se co nejrychleji dostat ke konstantním

náhradním rodičům. Ti by měli být takoví, kteří vykazují svobodný, autonomní vnitřní pracovní model. U nich se dá předpokládat, že budou umět reagovat na dítě tak, že se u něho zvýší šance na rozvinutí bezpečné vztahové vazby a případně i na rozpuštění dosavadních traumat (Hašto, 2005).

## 2.4. Specifika otcovské role

Role otců ve výchově dětí byla až do konce 19. století považována za spíše okrajovou. Soudilo se, že to „nejlepší, co může otec pro své dítě udělat, je milovat jeho matku“, tedy, že otec má na dítě v raném věku jen nepřímý vliv, prostřednictvím ochrany a podpory dyády matka-dítě (Krýslová, Nováková, 1995). Postupně došlo (vlivem společensko-ekonomických i kulturních změn) k odlišnému nazírání na mužsko-ženské role, muži jsou více povzbuzováni k aktivnějšímu přístupu k dětem, k větší angažovanosti na jejich vývoji, přičemž i oni se dokáží o dítě postarat stejně dobře jako matky. Více se mluví o pohlavní univerzalitě (Možný, 1990).

Jak bylo řečeno, pro raný vývoj dítěte je primární osobou především matka, která je pro svou roli také všestranně disponována. Je-li však otec nucen být tzv. primárním pečovatelem, zdá se, že přijímá formy mateřského chování zcela lehce (Šulová, 2004).

Biologické rozdíly mezi pohlavími mohou predisponovat muže a ženy k tomu, že vykonávají své role rodičů rozdílně (projevuje se to například ve hře, viz další část práce), avšak ženy i muži se zdají být stejně kompetentními pečovateli s vysokým stupněm podobnosti při vykonávání pečovatelských aktivit. Oba v interakci s malým dítětem využívají podobného repertoáru výrazových prostředků při utišení a zabavení dítěte (používání vyššího hlasu, určitá vzdálenost od dítěte, poskytování biologického zrcadla-napodobování jeho mimiky, atd.) (Parke, 1995).

Otec slouží nejen jako náhražka nebo kompenzační činitel matky (v případě jejích neuspokojivých projevů), ale vždy je také zdrojem specifických podnětů, které nezastupitelně podněcují kognitivní vývoj a nezávislost dítěte (Papalia, Olds, 1992). Z autority otce a jeho síly může dítě čerpat pocit jistoty, který je rozhodujícím pozitivním faktorem pro jeho sociální vývoj. Když to shrneme, příznivý vliv interakce a vztahu s otcem lze pozorovat v rámci různých složek vývinu dětské osobnosti (intelektový, motorický, sociální, citový vývoj, zdraví i vliv na vztah matka-dítě) (Krýslová, Nováková, 1995).



Pokud se zaměříme na význam otce v teorii připoutání, uvádí se, že mezi matkou a otcem je v běžných životních podmínkách rovnováha. Pokud však dojde k nějakému nepohodlí, k únavě, stresu či nemoci, apod., dává dítě přednost matce (Parke, 1995). Během druhého roku života se situace mění, neboť otcové začínají věnovat více pozornosti svým synům než dcerám. Chlapci pak také zaměřují svoji pozornost více na otce a preferují kontakt s nimi před kontaktem s matkami (Lamb, 1977). Stejně jako u matky, tak i u otce má vliv na typ primární vazby jeho citlivost (která má vztah k mnoha psychologickým a jiným faktorům, jako např. kvalita jeho vlastních vztahů v dětství, osobní duševní i tělesná pohoda, množství jeho odpovědnosti za péči o dítě) (Lewis, Lamb, 2003).

Otcové mají také jiný styl hry s dětmi (viz další část práce). Fyzický styl hry otce obsahuje pro dítě vzrušení a zároveň i výzvu k překonání strachu.

Otcové mají sklon mluvit ke svým dětem méně, a to i v rámci interakcí. Zároveň otcova mluva obsahuje těžší pojmy i slova, stává se tak pro dítě méně srozumitelná, otec je pro dítě náročnějším konverzačním partnerem. Otcové vyžadují od dítěte často opakování, objasňování, neboť mají pravděpodobně více těžkostí s porozuměním dítěti. Uvádí se, že otec projevuje autoritativnější, ale také dynamičtější, hravější způsob komunikace (Šulová, 2004).

Přístup otců v rámci interakcí s dítětem se tedy liší. Jaká je **příčina těchto rozdílů**? R. Y. Perlman a J. B. Gleason uvedli několik následujících možných důvodů:

- rozdíl pohlaví nebo rozdíl role - otcovské chování podléhá sociálnímu tlaku a očekávání plnění úkolů, které jsou přisuzované otcovské roli
- statut muže - maskuliní tendence používat více rozkazu a být méně konvenčně zdvořilý
- verbální styl muže - je zpravidla méně verbální než ženin, i když je nutné dávat pozor na sociální stereotypy, které přisuzují větší výřečnost ženám
- self-koncept otce - otec může svou roli pojímat jen jako sekundární pečovatel, jehož úkolem je spíše instruovat než být pozorný k dětským signálům
- otcův omezený čas strávený s dětmi
- kontext interakce dítě-otec – otec je v interakci s dítětem ovlivněn přítomností jiných osob (i matky dítěte) i činností, kterou s dítětem vykonává (činnost zvolená pro výzkum mu pak nemusí vyhovovat)

(Perlman, Gleason, 1993, In: Šulová, 2004).

Otec napomáhá socializaci dítěte svým vlivem na separaci. Zajišťuje od počátku přechod od dvou (matka-dítě) ke třem (matka-otec-dítě), je sociálním iniciátorem (Le Camus, Zaouche-Gaudron, 1998, In: Šulová, 2004).

S. Kromelow označil otce na základě výsledků svého výzkumu za katalyzátor přistupování na riziko, zároveň tento otcův příspěvek vyhodnotil jako závislý na pohlaví dítěte. Otcové jsou schopni přispět více k odvážnému chování svých synů než svých dcer. Dynamizační vliv otce se tedy prosazuje zvláště u chlapců.

Otec rovněž specificky přispívá k převzetí pohlavní role dětí, k upevnění jejich pohlavní identity. Otec je „jiný“ než matka a jako takový je dítětem také vnímán, neboť s ním dítě od raného věku získává odlišnou zkušenost (každý z rodičů má svou charakteristickou vůni, hrubost pokožky, svalovou skladbu, způsob úchopu, atd.). Také se uvádí, že otcové vyvíjejí silnější tlak na plnění odpovídající pohlavní role než matky (Papalia, Olds, 1992; Le Camus, Zaouche-Gaudron, 2000).

Otec je pro chlapce v ideálním případě vzorem mužnosti. L. Yablonski ve své knize „Otcové a synové“ vymezuje několik životních fází ve vzájemných vztazích mezi otci a syny. Tou první, která trvá od narození do dvanácti let věku chlapce, je „splývání obou já“ (Yablonski, 1995). Otec je i vzorem přístupu k ženám, syn se s ním postupně v mnohém ztotožňuje. Pro dceru je pozitivní zkušenost s otcem, pokud ovšem cítí, že je jím přijímána, důležitou součástí budoucího postoje k mužům. Otec slouží jako možný model partnera své dcery (Rybářová, Cebecauerová, Škrobánová, 1987).

Odborníci, kteří se zaměřují na význam otcovské role pro dítě, se obecně přiklánějí k názoru, že otec je jakýmsi „mostem, který vede do společnosti“. Kontakt dítěte s ním je totiž v různých rovinách náročnější než s matkou, vyžaduje na dítěti větší úsilí. Dítě je tak připravováno pro zvýšené nároky, které na něho čekají mimo rodinu (Gleason, 1975, In: Šulová, 2004).

## **2.5. Komplementarita rodičů**

Poté, co jsme se zabývali matkou a otcem spíše odděleně, je nutné zopakovat a zdůraznit, že pro dítě raného věku mají nezastupitelný význam oba rodiče působící jako rodičovská dvojice. Rozdíl mezi mužem a ženou (biologické i sociální), vytvářejí prostor pro to, aby každá rodičovská role i její příspěvek byl pro dítě unikátní.

Lze zopakovat, že otcové v úplných rodinách nenapodobují či nesuplují matku, ale mají svou vlastní, specifickou funkci. Vztah dítěte k matce má také jinou kvalitu než k otci. Muži nejsou v menší míře schopni pečovat o děti, avšak dělají to jinak, jiným způsobem, mají jiný styl rodičovství než matky. Otec i matka poskytují dítěti různé typy interakcí a zkušeností. Otec se angažuje především v herních a fyzicky stimulujících interakcích, zatímco matky v tradičních hrách a cítí se hlavně odpovědné za péči o dítě (Šulová, 2004).

Nelze přitom dané styly porovnávat, kdo je lepší a kdo horší, oba jsou pro dítě a jeho zdárný vývoj stejně důležité. Měli by se vzájemně doplňovat. Dítě může těžit z toho, když si od počátku vytváří v průběhu přirozených společných interakcí a aktivit důvěrný vztah s oběma rodiči.

## **2.6. Dítě a další významné interakce a vztahy**

Rodiče hrají hlavní roli v raném vývoji. Prostřednictvím interakcí s nimi si dítě vytváří sebedůvěru, důvěru v ostatní i poznání vzájemnosti jako podstaty pro sociální interakce.

Zážitky s množstvím dalších dětí a dospělých mohou usnadňovat vývoj pružného, přizpůsobivého repertoáru sociálních dovedností. Poskytují totiž možnost poznat odlišné jedince, kteří se chovají různě a kteří nabízejí odlišné modely interakcí (Bornstein, Lamb, 1992).

Nejprve uvedu některé názory, poznatky a skutečnosti týkající se významu sourozenců v životě dítěte, poté se zmíním o prarodičích a vrstevnících.

### **2.6.1. Sourozenci**

Ačkoliv se mnozí teoretikové shodují na tom, že sourozenci hrají význačnou roli v našem vývoji již od raného období, existuje o problematice formativního významu těchto interakcí (ve světě i v našem českém prostředí) stále málo odborné literatury a výzkumů (Bornstein, Lamb, 1992; Šulová, 2004). Jednou z příčin by mohla být různorodost teoretických rámců v rámci této oblasti, další jsou možné metodologické obtíže. Je totiž nutné brát v úvahu celou řadu proměnných (například věk a pohlaví dětí, pořadí narození, věkový rozdíl, atd.), díky kterým je

každá sourozenecká skupina specifická (Féchant-Pitavy, 2003, In: Šulová, Zaouche-Gaudron a kol., 2003).

Význam raných kontaktů mezi dětmi, v rámci rodiny i mimo ni, pro normální vývoj dítěte zdůrazňoval (na podkladě již výše zmíněných pozorování primátů) například H. Harlow. Sourozenci mají shodnější zájmy, jsou si blíže, než dyáda dítě-rodíč, jejich interakce jsou spíše horizontální, rovnostářské, jejich vztahy trvají zpravidla nejdéle. Sourozenci hrají podstatnou roli v procesech socializace a individuace, jsou zdrojem mnoha podnětů, zábavy (například při hře) (Bornstein, Lamb, 1992). Každodenním životem s druhými (tedy nejen s rodiči, ale právě i se sourozenci) si můžeme lépe uvědomit vlastní odlišnost, díky nim a skrze ně postupně nacházíme sami sebe. Toto stanovisko například zastává H. Wallon (Wallon, 1954, In: Šulová, Zaouche-Gaudron a kol., 2003). Díky sourozencům se zároveň můžeme učit vcítit se do emocí druhého, mluvíme o schopnosti empatie, sdílení, také respektu a vzájemném porozumění. Můžeme spoluprožívat radosti i strasti, učíme se pomoc přijímat i dávat. Tím se také utváří náš charakter.

V našich dnešních rodinách se nejčastěji vyskytují dvě či tři děti, vzniká tedy sourozenecká skupina se svými charakteristikami, znaky. Rozměr sourozenectví vzniká až narozením druhého dítěte (či jeho „příchodem“ do rodiny), o jedináčcích zde tedy pojednáno nebude. Ani rodiny s dvojčaty nebo čtyřmi a více dětmi nejsou ve středu našeho zájmu.

Sourozenecké dyády mají na jedné straně (jak již bylo řečeno) podobnější repertoár chování oproti dyádě dítě-dospělý, na druhé straně se této dvojici podobají tím, že se její členové díky věkovému odstupu liší ve zkušenostech, v úrovni kognitivních a sociálních schopností. Tím se zároveň také odlišují od systému dítě-vrstevník (Bornstein, Lamb, 1992).

Při interakcích sourozenců se objevuje jakási konzistentní asymetrie mezi rolemi. Starší z dětí se snaží danou interakci vést, projevuje se asertivněji, více vůdcovsky, dominantněji. Mladší ze sourozenců se velmi zajímají o to, co starší sourozenci dělají, následují je, pokouší se je napodobit či prozkoumávat hračky, které oni odložili. Prostřednictvím starších dětí tedy získávají větší množství poznatků o okolním světě (Abramovitch, Corter, Lando, 1979; Lamb, 1978a, 1978b). V některých studiích se ukázalo, že starší sourozenec tráví část svého času tím, že učí své mladší sourozence různým dovednostem a že množství tohoto učení stoupá s věkem staršího dítěte (Minnett, Vandell, Santrock, 1983).

V jiné studii M. Lamb uvádí, že lze v čase nalézt stabilitu v množství interakcí mezi sourozenci. Vzory vztahů dále ukázaly, že množství pozornosti, kterou mladší děti přijímaly od

sourozenců, bylo více determinováno sociabilitou mladších, spíše než že by sama pozornost věnovaná staršími dětmi mladším sourozencům pomáhala větší sociabilitě mladších (Lamb, 1978a).

V souvislosti s problematikou sourozeneckých skupin bývá často uváděn „astrologický“ pojem **sourozenecké konstelace**.

Uvádí se, že zájem o sourozenecké pozice podnítil A. Adler. Pořadí narození považoval za určující pro individualitu dítěte. Pozici dítěte přirovnával ke stromku ve skupině stromů, přičemž všichni chtějí na slunce (Adler, 1994). Dále je často zmiňovaný W. Toman, který dospěl k tomu, že rodinná konstelace sourozenců má značný vliv na kvalitu budoucího manželského vztahu. Za nejúspěšnější variantu uvádí tu, která opakuje dětské sourozenecké vztahy obou partnerů, tedy, má-li muž mladší sestru, je pro něho vhodnější žena, která má staršího bratra a straší sestra mladších bratrů by měla volit mladšího bratra starší sestry. Tyto zákonitosti byly potvrzeny i statisticky na populačních vzorcích v několika západoevropských zemích (Toman, 1976, In: Matoušek, 1997). Sourozeneckými pozicemi se dále zabýval i K. Leman (Leman, 1997).

Tradují se různá vymezení, která se věnují tomu, co je charakteristické pro starší, prostřední či nejmladší z dětí, snaží se zachytit různé přednosti či nevýhody typické pozice v sourozenecké řadě.

Prvorozené dítě je po nějaký čas jedináčkem, tedy jediným, komu se rodiče věnují „plnou měrou“, nemusí se o ně s nikým dělit. Pak přichází mladší sourozenec. Záleží na předchozí přípravě staršího dítěte na tuto změnu i na věkovém odstupu dětí, jak prvorozený tuto novou životní situaci přijme a vyrovná se s ní. Malý sourozenec pro něj může znamenat buď vetřelce a nebo může díky němu dojít ke zvýšení důležitosti a vážnosti staršího, když se ten stane pomocníkem v péči o něho. Zkušenosti prvorozených dětí je pro budoucí vrstevnické i partnerské vztahy disponují k tomu, aby přejímaly zodpovědnost za druhé, staraly se o ně a vedly je. Někdy se však v přehnané míře snaží druhé až ovládat a manipulovat jimi.

Mladší sourozenec bývá ve stínu toho staršího, který je leckdy v mnoha věcech nedostižný. Mladší na to reaguje buď tím, že se mu snaží vyrovnat nebo se přizpůsobí jinak. Lehčeji si získává náklonnost a přízeň rodičů i dospělých vůbec.

Nejmladší dítě zůstává pro ostatní „dítětem po celý život“. Bývá závislé na dospělých. Na druhé straně se může snažit překonat starší sourozence, což ho může podněcovat k mimořádným výkonům (Adler, 1994; Dan, 1997).

Považuji za důležité připomenout, že žádná ze sourozeneckých pozic není nejlepší či nejhorší nebo méně dobrá, každé má své pozitivní i negativní stránky, svůj „rub i líc“. Pro bezproblémové rodinné fungování je vhodné posilovat pozitivní roli každého dítěte.

Za jeden z významných faktorů sourozeneckého vztahu je považován **věkový rozdíl**. Jako „přirozený“ věkový odstup mezi dětmi se uvádějí dva až tři roky, což odpovídá časovému rozložení jednotlivých fází psychického vývoje. Sourozenci si pak méně vzájemně překážejí a jsou si více stimulačním činitelem. Při menším časovém odstupu si děti spíše konkurují (chtějí vždy totéž, soupeří při získávání rodičovské pozornosti, ruší se při hře, atd.), nacházejí se totiž v téže vývojové fázi. Nevýhodné se toto věkové rozmezí jeví především pro batolata a předškolní děti. Ve školním věku se hranice spíše stírají, děti vytvářejí dvojici, mají více prostoru pro společnou hru, společné zájmy, aj. Při velkém věkovém odstupu, který přesahuje dva „přirozené“ odstupy, tedy šest let a více, sourozenci vyrůstají spíše jako samostatné jednotky. Starší pak vůči mladšímu nezaujímá pozici partnerského dítěte, ale spíše dospělého (Matějček, 1992).

Pro sourozenecké pořadí je typická jeho stálost a danost. Sourozence (stejně jako rodiče) si sami vybrat nemůžeme. Tato jistá „osudovost“ je však činitel neutrální, vždy záleží na tom, jak ji každý z nás zpracuje a využije. Vliv mají i další činitelé (například postoje rodičů vůči dětem, „chtěnost či nechtěnost“ dětí, atd.). V daném konkrétním případě se situace dále ještě komplikuje pohlavím dětí, existuje několik kombinací (může jít o děvčata či chlapce, nebo „pár“ chlapec-děvče nebo naopak, atd.). Každá sourozenecká skupina je tedy specifická. Proto lze doporučit, aby se při posuzování každé konstelace postupovalo v praxi individuálně (Matějček, 1992).

Mluvíme-li o **sourozenecké rivalitě**, mohlo by se zdát, že se jedná o spíše negativní jev, který by se neměl objevovat. Jak však upozorňuje například Z. Matějček, sourozenecká rivalita či žárlivost je mezi sourozenci v určité míře přirozená a normální. Každé z dětí, ač jsou si hereditálně blízké, je jiné, má své potřeby a zájmy, které chce uspokojit. Dochází pak zákonitě k jejich střetu. Problém vzniká, když soupeření překročí „zdravou“ míru. Jistým způsobem však mohou žárlivost a rivalita pozitivně stimulovat sociální a kognitivní vývoj dítěte, přispívat k utváření jeho identity, k diferenciaci jeho osobnosti. To nastává v případě, když jsou v rodinném soužití žárlivost a rivalita vyvažovány pozitivními stránkami sourozeneckého vztahu, jako je například sourozenecká solidarita, spolupráce, náklonnost, respekt ke svobodě druhého (Matějček, 1992).

Sourozenecké vztahy významně ovlivňuje i vztah s matkou, a to jak u starších, tak u mladších sourozenců. Je-li starší sourozenec poután k matce jistou vazbou, ochotněji přejímá odpovědnost za pohodu svých malých sourozenců. Má-li jistou vazbu s matkou mladší sourozenec, méně protestuje a vyžaduje i méně pozornosti, hraje-li si matka pouze se starším (Teti, Ablard, 1989). Nesmíme opět zapomínat i na roli otce, i na něm záleží, jak se prvorození přizpůsobí situaci narození mladšího sourozence. Vliv má také typ vazby dětí k otci. Kvalitativní aspekty sourozeneckých vztahů musí být zvažovány v kontextu širší rodinné konstelace (Bornstein, Lamb, 1992).

### 2.6.2. Prarodiče a vrstevníci

Hodnotou rodiny jsou z psychologického hlediska hlavně rozmanité vztahy. Právě v rodině lze získat jedinečné zkušenosti, které vznikají ze společného života, soužitím s osobami staršími nebo mladšími. O sourozencích již bylo pojednáno, nyní se zmíním o vlivu prarodičů.

**Prarodiče** představují pro dítě alternativu rodičovské dyády. I oni jsou pro dítě raného věku důležitým zdrojem podnětů, i s nimi má dítě významné vztahy. Jejich význam zde však jen naznačím v rámci některých aspektů.

Pozice, které mohou prarodiče zaujmout k rodinám svých dětí a tedy i vnukům a vnučkám, jejich přínos pro děti i možná „úskalí“, čtivě popisují například Z. Matějček a Z. Dytrych. Obecně lze říci, že prarodiče dítěti poskytují významnou alternativu v chápání dospělé autority (Matějček, Dytrych, 1997).

V případě, že je rodina dítěte neúplná či dysfunkční, mohou prarodiče dokonce sloužit jako náhradní identifikační vzor. Prarodiče a vnučata si také vzájemně uspokojují důležité psychické potřeby.

Prarodiče jsou zdrojem komplementarity pohlavních rolí, ale v jiné modifikaci než rodiče, poskytují jiné modely chování, liší se životním tempem. Jejich postoje bývají tolerantnější. Dítě v jejich přítomnosti může pozorovat i další životní role.

Do interakce s dítětem vnášejí prarodiče tvořivost, uvolněnost, nebývají zatíženi bezprostřední zodpovědností za dítě. Mají významný vliv na kvalitu řečového vývoje dítěte, neboť právě oni mají dost trpělivosti k odpovídání na stále se opakující otázku: „Proč?“. Pro dítě slouží také jako „živá“ ukázka životního kontinua (Šulová, 2004).

Ve své knize „Děti potřebují prarodiče“ poukazuje její autorka prostřednictvím běžných lidských příběhů na významné role, které právě prarodiče mají. Děti mohou díky interakcím s nimi čerpat mnohé informace týkající se minulosti, rodinných tradic, apod. (Hauserová-Schönerová, 1996).

Tématice prarodičovství se z různých hledisek dále věnuje například P. K. Smith. Ve svém příspěvku shrnuje teoretické pohledy i výsledky různých výzkumů týkajících se prarodičů, jejich role, přímé i nepřímé vlivy, aj. (Smith, 1995).

Na dítě raného věku mají vliv nejen členové jeho rodiny, jeho nejbližší, ale i další lidé z jeho sociálního prostředí. Zmíníme zde působení **vrstevníků**. Vlivem větší zaměstnanosti žen se s nimi malé děti většinou setkávají v rámci různých institucí.

H. Harlow při svých výzkumech primátů také (kromě již výše zmíněného) zjistil, že interakce s vrstevníky hrají důležitou roli pro mnoho aspektů normálního vývoje. V průběhu těchto interakcí se malé opičky učí jak si hrát, jak bojovat, jak se chovat ke členům opačného pohlaví, jak komunikovat s ostatními. Pokud jsou mláďata vystavena deprivaci těchto interakcí, stávají se postupně sociálně nekompetentními jedinci, a to i v případě, že zažívají dobrou a kvalitní mateřskou péči (Harlow, 1969, In: Bornstein, Lamb, 1992). Tato zjištění podněcují k zamýšlení se nad tím, jak jsou důležité vrstevnické vztahy pro „lidská mláďata“.

V literatuře bývají uváděna různá stádia ve vývoji vrstevnických vztahů, a to od novorozeneckého věku dětí (Bornstein, Lamb, 1992). S ohledem na zaměření této práce zde uvedeme jen některé zjištěné poznatky.

Konflikty týkající se vlastnictví hraček či osobního prostoru nejsou evidentní v prvním roce života, začínají se objevovat na začátku druhého roku (Nash, 1986, In: Bornstein, Lamb, 1992).

V průběhu druhého roku vzrůstá při vrstevnických interakcích herní komplexnost a propracovanost. Uvádí se, že již ve věku 14. měsíců je dítě schopné napodobovat chování vrstevníků. Imitace neverbálního jednání se stává postupně významnějším způsobem koordinace sociálního chování. Jde o důležitý moment před užíváním verbálních projevů. (Eckerman, Davis, Didow, 1989).

Kojenci a menší batolata věnují velkou pozornost jeden druhému, reagují na sebe (smějí se, gestikulují na sebe, dotýkají se, atd.). Přičemž se zapojují do více sociálních interakcí, pokud nemají k dispozici žádnou hračku (Eckerman, Whatley, 1977). Koordinovanou interakci však nelze považovat za nosnou před druhým rokem věku. V tomto období se totiž teprve zřídka začíná objevovat sociální hra, která by byla opravdu kooperativní a obsahovala by pochopení



nepsaného smyslu. Skutečně se pak objevuje až na konci batolecího období (Howes, Unger, Seidner, 1989).

Při srovnání hry dvouletého dítěte s matkou a s vrstevníky se objevují jisté skutečnosti. Vrstevníci na rozdíl od matek komplexnost nebo složitost pátrání po objektu či nakládání s ním neusnadňují. Zkušenost s vrstevníky pravděpodobně podporuje vývoj interakčních dovedností dítěte tím, že se při nich učí reagovat na individuální signály, vzorce chování mnohých ostatních individuí. Je třeba zmínit, že jistá vazba s matkou se pojí s větší sociabilitou nejen k sourozencům, ale i k cizím dětem (Vandell, Wilson, Buchanan, 1980; Vandell, Owen, Wilson, Henderson, 1988).

Dítě v přítomnosti vrstevníků a ve styku s nimi tedy může rozvíjet mnohé interakční dovednosti, získává zkušenosti s „odlišností“ druhých, učí se reagovat na rozmanité chování ostatních a zároveň si díky nim může více a více uvědomovat samo sebe, svoji odlišnost a individualitu. I v tomto ohledu jsou malé děti odkázané na rodiče, neboť na nich záleží, co svým dětem umožní, zda do „světa“ svých dětí vrstevníky „vpustí“.

Teoretikové se shodují, že i vrstevníci hrají důležitou roli v sociálním prostředí malého dítěte. Budoucnost budou děti převážně tvořit se svými vrstevníky či v rámci své generační skupiny. Stále je však třeba (stejně jako u tematiky sourozenců) získávat další a podrobnější výzkumné výsledky týkající se této problematiky (Bornstein, Lamb, 1992).

### 3. Vývoj dítěte v batolecím období

*„Od chvíle, kdy jsem se naučil létat, již nechci být strkán.“  
F. Nietzsche*

Dětství je fáze života, která je plná poznávání, zkoušení, smíchu i pláče. Jde o poměrně dlouhé období, v němž dítě žije ve svém „magickém světě“, kdy je „dítě dítětem“. Dětství je nesmírně důležité období v lidském životě, jde o jakousi výchozí základnu, kde se utváří osobnost každého z nás. Jak již bylo řečeno, na tomto procesu se různým způsobem, různou měrou účastní mnoho faktorů.

I když je každé dítě svým způsobem jedinečné, originální, pro lepší porozumění a pro přehlednost lze dětství rozdělit na několik období. Každé má své charakteristické kvantitativní

i kvalitativní znaky, vymezení, projevy, vlastnosti, úroveň jednotlivých schopností, dovedností, atd. V rámci každého období lze pozorovat různé vývojové změny.

Jak tedy vypadá vývoj dítěte v období, jež je nazýváno jako batolecí (které bylo středem zájmu výzkumu v empirické části této práce)? Pokusme se nyní podívat podrobněji na jednotlivé charakteristiky tohoto věku z pohledu odborníků.

### 3.1. Celková charakteristika

V. Příhoda ve své klasické práci zahrnuje nemluvně a batole do tzv. fáze prvního dětství (Příhoda, 1967). Jiní autoři mluví o raném dětství, kam řadí období novorozence, kojence, batolete i předškolní věk (Čačka, 2000).

Většina autorů však rozlišuje období kojenecké, které je plně postupného poznávání a objevování, a následující „činorodější“ batolecí období, které sahá přibližně od jednoho do tří let života dítěte. P. Říčan tuto část života připodobňuje bystrině, na které se co chvíli vyskytne nějaká větší či menší peřej. Dítě tohoto věku je obvykle plné energie, nadšení a zvědavosti (Říčan, 2004).

Jedná se o období, ve kterém dochází k rozvoji podstatných schopností a dovedností, které umožňují kvalitativně vyšší úroveň psychických projevů jak v oblasti chování, tak prožívání. V jednom roce má batole ještě poměrně omezené schopnosti, ve třech letech je již poměrně obratné a zdatné v mnoha směrech, plné rozmanitých zkušeností.

Jde o cestu od závislosti na rodičích k větší aktivitě, nezávislosti, samostatnosti, k uvědomování si sebe samého jako svébytné bytosti. Mluvíme o odpoutání, první emancipaci, uvolňování z různých vazeb a expanzi do širšího světa (Vágnerová, 2000).

E. H. Erikson označuje batolecí období jako krizi autonomie proti studu či pochybám. Nežvládnutí vývojových úkolů tohoto období má za následek nadměrný strach z projevu, stud, pochybnosti o sobě. Naopak úspěšné „vyřešení“ této krize je spojováno s odvahou být nezávislým jedincem, který bude schopen řídit svoji budoucnost (viz i dále) (Erikson, 1999).

Ze znaků motorického vývoje (retence a inhibice) vycházel S. Freud, který batolecí období označoval za fázi análně-uretrálně-muskulární či jen anální, protože smysl retence a inhibice spojoval hlavně s funkcí svěračů. Zdůrazňoval tak skutečnost, že dítě v tomto období čelí nárokům „toaletního tréninku“ (Černoušek, 1997).

Podle M. Mahlerové dochází v batolecím období k procesu separace - individuace (viz 2.3.1.).

Z pohledu periodizace J. Piageta je pro toto období charakteristický přechod od senzomotorického k předoperačnímu stádiu. Pro dítě je typické, že si rychle osvojuje obrazy, pojmy i slova a stává se schopnějším mluvit a přemýšlet v symbolických pojmech. Postupně dochází k přechodu od předřečových projevů a symbolické řeči ke znakové řeči. Objevuje se nápodoba, fiktivní hra, představa, kresba (viz i dále) (Piaget, 1999).

Pro přehlednost si zde charakteristiku batolecího období rozčleníme podle jednotlivých oblastí vývoje, obdobně, jak to můžeme najít v mnohých odborných publikacích. Mohlo by se namítnout, že daná vymezení nejsou vhodná, ve skutečnosti se vše vzájemně propojuje a doplňuje. Budeme si však vědomi toho, že dále uvedené normy či hodnoty jsou spíše orientační, jednotlivé děti se mezi sebou mohou výrazně lišit. Jde nám spíše o zachycení důležitých vývojových tendencí a dané charakteristiky nám budou sloužit pro lepší orientaci a přehlednost.

### **3.2. Tělesný vývoj**

S psychickým vývojem je nedílně spjat i tělesný vývoj. Uvádí se, že hmotnost v batolecím období vzrůstá asi o 5 kg a růst do výšky je přibližně o 20 cm. Dítě ve věku tří let pak dosahuje v průměru výšky 94-95 cm a váží v průměru 14-15 kg.

V batolecím období se tempo růstu oproti předchozí fázi výrazně zpomaluje. Mění se tvar a proporce těla, batole se stále více podobá dospělému. Celé období je typické tím, že v něm dochází k vyrovnávání jednotlivých rozměrů. Některé tkáně a orgány, které se zvětšovaly v předcházejících obdobích, svůj růst omezují, jiné začnou svůj růst naopak zrychlovat. Prodlužují se zejména dolní končetiny. I když tuková vrstva částečně ubývá, mluvíme o období tzv. první plnosti. Nadále probíhá prořezávání zubů, osifikace kostí. Zvyšuje se svalová hmota, kosterní svalstvo je zpevnováno. Hmotnost mozku se zvyšuje přibližně třikrát, rozvíjejí se jeho funkční schopnosti. Celkově se zvyšuje výkonnost orgánů, uspořádává se látková výměna. Lehce se zvyšuje krevní tlak, na druhé straně se snižuje frekvence dechu a tepu. Upevňuje se a zjemňuje celý regulační systém (kromě nervové soustavy i systém endokrinních žláz) a výrazně se rozvíjejí smyslové orgány (Lisá, Kňourková, 1986; Řičan, 2004).

### **3.3. Motorický vývoj**

V tomto období dochází k velmi rychlému rozvoji ve všech oblastech motoriky, dítě se učí stále lépe ovládat své tělo. Je tomu tak i proto, že pro toto období je charakteristická výrazná

potřeba pohybu. Motorická aktivita je pro malé dítě často cílem a nejenom prostředkem k dosažení něčeho jiného. Dítě se naučí mnoha dovednostem, a to v oblasti hrubé i jemné motoriky (Vágnerová, Valentová, 1994 ).

### 3.3.1. Hrubá motorika

Z psychologického hlediska je nejdůležitější vývoj udržení určité polohy, vývoj změny polohy a vývoj samostatné lokomoce.

Samostatně stát umí dítě ve druhém roce, což mu umožňuje využít ruce k jiným činnostem. V tomto období si dítě hraje nejčastěji ve dřepu, později již střídá více různých poloh. Místo lezení po čtyřech se rozvíjí účinnější způsob samostatného pohybu v prostoru, chůze (Vágnerová, Valentová, 1994).

S prvními samostatnými, nutno říci, že nedokonalými a nejistými krůčky, začíná dítě přibližně v jednom roce. Kolem třináctého měsíce chodí samostatně bez přidržování, tedy tak, že se rozejde z volného postoje, ujde několik kroků a dokáže se zastavit. Nejprve však chodí poněkud nejistě a padá tím způsobem, že si „čapne“ na zadeček (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Uvádí se stabilní pokrok chůze (i celé motoriky) v rámci jednotlivých trimestrů mezi prvním a druhým rokem. V 15ti měsících dítě ujde samostatně jen několik kroků a často padá, do schodů (které jsou pro dítě tohoto věku poměrně náročné, neboť jsou svými rozměry přizpůsobeny dospělým) leze. V 18ti měsících je chůze charakteristická nerovnoměrnými kroky, nepravidelným tempem, obtížemi při zvládnání nerovného terénu či udržování směru, do schodů chodí batole nejprve s přidržováním, postupně přisouvá nohu na každém schodě. Ve 21 měsících je již chůze plynulejší, i když dítě změní směr. Konečně ve dvou letech chodí dítě plynule i po nerovném terénu (např. práh), začíná také utíkat, do schodů vystupuje samostatně, i když nohu stále přisouvá a při sestupování se ještě přidržuje.

Ve třech letech je batole schopné naprosto samostatného pohybu v běžném prostředí, zvládne menší překážky, stojí na jedné noze, skáče, kopne do míče, jezdí na tříkolce, do schodů chodí střídavým krokem, sestupování je však obtížnější, dítě tedy ještě někdy přisouvá nohy či udržuje ruce v pohotovosti (Vágnerová, Valentová, 1994; Langmeier, Krejčířová, 1998).

### 3.3.2. Jemná motorika

V batolecím období se rozvíjí i jemná motorika, tj. pohyby rukou a prstů při uchopování, pouštění, manipulování. Uchopování i velmi drobných předmětů zvládne poměrně dobře již kojeneček, avšak záměrné a přesné pouštění je obtížnější (zprvu spíše slouží k různému vyhazování, vrhání). Okolo jednoho roku je dítě schopné postavit dvě kostky na sebe, postupně staví věž z několika kostek. Okolo dvou let umí kostky napodobivě řadit svisle i vodorovně. Ve třech letech napodobí i složitější konstrukce (například most ze tří kostek), zvládne navlékat přiměřeně velké korále na provázek.

Ruka již zvládne všechny základní pohyby. Klíčkový úchop a jemnost pohybů je však nutné ještě doladit. Začátkem druhého roku se dítě učí zacházet se lžící, pít z hrnečku, pomáhá při oblékání. Ve třetím roce tyto činnosti již umí samostatně. Dítě experimentuje s různými předměty, chce poznat jejich vlastnosti, účel.

Pokroky v jemné motorice (a zároveň i vnímání, které je s ní těsně spojeno) je možné dobře dokumentovat a zachytit na **vývoji kresby**. Pokud dáme ročnímu dítěti tužku do ruky, nebude si s ní ještě moc vědět rady, bude jí mávat a tlouct (jako s ostatními předměty) o stůl či papír (tzv. bodavé tlučení). Postupně dítě pochopí, že tužku může po papíře táhnout a že se objeví zajímavý výsledek, i když první spontánní tahy na papíře jsou spíše nahodilé, hrubé, přesahující plochu papíru. Dítě drží tužku neobratně, celou rukou. Mluvíme o čarání nebo čmárání, které je nejprve bez obsahového zaměření, přitom však nejde o bezesmyslnou činnost. Postupně se čarání mění na záměrné, dítě dokáže napodobit dospělého po předvedení kresby kruhu či přímkou. Obsahovost kresby můžeme sledovat od okamžiku, kdy si dítě začne uvědomovat některé podobnosti mezi svými výtvoři a objekty, které chce ztvárnit. Důležitá je tedy představa objektivní skutečnosti a tedy i návaznost na rozvoj poznávacích procesů. (Lisá, Kňourková, 1986; Langmeier, Krejčířová, 1998; Říčan, 2004).

Podle J. Piageta je kresba formou sémiotické funkce, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Kresba je (obdobně jako symbolická hra) provázena funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl. S obraznou představou zase sdílí snahu napodobit skutečnost (Piaget, Inhelderová, 2001).

### 3.4. Řečový vývoj

Doba, ve které žijeme, je poměrně často označována za „dobu komunikace“. Nejen pro různá pracovní jednání, ale i pro náš každodenní, běžný život je nutné, abychom se uměli

dorozumět, vyjádřit své myšlenky, přání, pocity, umět vhodně reagovat, chválit i přiměřeně a konstruktivně kritizovat, najít ta pravá slova, ať již podpory nebo útechy, v pravý čas a na pravém místě. Osvojit si řeč je tedy pro každé malé dítě velice důležitý úkol. Řečí se vlastně znatelně odlišujeme od našich zvířecích předků. Řeč je vsutku „mocná“, dokáže nás doslova „pohladit“, dokáže nás i „zranit“ a dokáže i ovlivnit, manipulovat s jedinci i davy.

To, jak dítě mluví, je také „citlivým ukazatelem“ toho, zda vývoj pokračuje „normálním“ směrem. Rodiče s jistým napětím sledují, jak se jejich dítě projevuje, jaká slůvka už umí a jak jsou na tom ostatní děti stejného věku, zda jejich ratolest není náhodou „pozadu“.

Řeč je naučenou dovedností, pro její osvojení je však nutná vrozená dispozice. Řeč je vlastně základním nástrojem sociálního přizpůsobení. Je nutné ji přijmout v hotové, konkrétní a konvencí dané formě (Vágnerová, 2000).

V batolecím období dochází k rozhodujícímu pokroku v rozvoji řeči. Během této fáze se vytvoří a plně uplatní všechny **funkce řeči**:

a) funkce expresivní – starší batole běžně verbálně vyjadřuje obsah svého vědomí, povídá si i samo pro sebe (egocentrická řeč)

b) funkce komunikativní – k osvojení řeči dochází v komunikaci s lidmi a v interakci s lidmi dítě řeč používá

c) funkce kognitivní – slova se uplatňují jako znaková soustava v symbolické předpojmové fázi vývoje poznávacích procesů  
(Vágnerová, Valentová, 1994; Langmeier, Krejčířová, 1998).

Zejména poslední uvedená funkce naznačuje spjatost rozvoje řeči s rozvojem poznávacích procesů. Jazyk je znakový systém, jehož prostřednictvím zpracováváme a uchováváme informace. Slova (verbální znaky) mají oproti představám či obrázkovým symbolům tu výhodu, že mohou skutečnost ve vědomí zastupovat ještě lépe a úsporněji. Řečové znaky označují a zastupují realitu.

Batole si s řečí rádo hraje, a tím si zároveň procvičuje tuto novu kompetenci. Řečová aktivita je zároveň cílem i prostředkem. V této době tak dochází k rozvoji sémantické složky řeči (slovník). Pokud obecně mluvíme o vývoji řeči, je třeba odlišit pasivní řeč (vnímání

a chápání obsahu řeči) a aktivní řeč. Pasivní zásoba slov je větší než počet slov aktivně používaných. Ve věku 12 měsíců užívá dítě kolem 6 slov, v 18 měsících 20 až 30 slůvek, ve 2 letech 200 – 300 slov, kolem třetího roku až 1000 slov.

Nejprve se děti učí jména věcí a živých bytostí. Souvisí to s pochopením trvalosti těchto objektů, tedy že mají také své stálé pojmenování. Rodiče si tedy na delší dobu neodpočinou od věčného dotazování: „Co je to?“. Posléze si batole osvojuje různá slovesa, přídavná jména a následně zájmena (Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová 2000).

Okolo prvního roku reaguje dítě na jednoduché výzvy typu „udělej pápá“ či „paci-paci“, také na zákaz „ne, ne“, který je doprovázený daným gestem, mimikou. Dává tím najevo porozumění řeči, chápe smysl slov. Když je vyzváno, tak také vyhledá očima některé předměty.

V tomto věku se batole snaží napodobovat slova, která slyší, učí se je vyslovovat, přiřazovat k příslušným předmětům, osobám, jevům. Samo využívá nejprve jen několik slovních výrazů (tzv. období jednoslovných vět), které mají generalizující využití (snaží se jedním slovem vyjádřit celou svou myšlenku, celou situaci, například „mama“ pak může znamenat „mami, mám hlad“, „mami, bolí mě to“, aj.) a kterým často rozumí jen rodiče. Tzv. dětský žargon je plný onomatopoických výrazů (napodobování různých hlasů zvířat, lidských výkřiků, fyzikálních zvuků), které pravý význam symbolů předmětů a dějů ještě nemají. Dítě se již také naučilo způsobu lidského rozhovoru, tzv. předávání slova, tedy, že při hovoru se střídá mluvení a naslouchání. Na konci kojeneckého období si dítě také osvojilo typickou intonaci lidské řeči, kterou si kolem jednoho roku „procvičuje“, žargon má charakter dlouhých „promluv“ (zřetelné slovo při nich sotva zachytíme, forma sdělení, otázka či rozkaz je však jednoznačná). Z dalších důležitých komunikačních dovedností lze upozornit na „sdílení pozornosti“ (hlavně jde o ukazování a odkazování pohledem), které se pojí se snahou spoluprožívat emoce. Zároveň si dítě všímá psychických funkcí druhých lidí, neboť si uvědomuje, že druzí mohou vidět totéž, co vidí ono samo (Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2000).

Ve dvou letech se objevují dvouslovná sdělení, primární věty. Někteří autoři raný řečový projev nazývají telegrafický, neboť je zjednodušený, úsporný (Papalia, Olds, 1992). Věty vyjadřují hlavně atribuci, činnost či majetnictví. Pro batole je zprvu důležitější obsah než forma sdělení, a tak jsou první řečové projevy agramatické. Co se slovosledu (syntaxe, kterou si děti začínají osvojovat až mezi rokem druhým a třetím) týče, lze říci, že dítě na první místo ve větě řadí to, co je pro něho nejdůležitější („Housku mám“, „Obrázky dej!“) (Příhoda, 1967; Vágnerová, 2000).

Významným mezníkem ve vývoji řeči (ale i sebeuvědomování) je označení sebe sama. Do dvou let o sobě děti mluví hlavně ve třetí osobě, kolem třetího roku pak začínají používat první osobu, tedy „Já“ (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Další výrazný vývojový skok přichází kolem třetího roku věku dítěte, kdy dochází k nástupu první gramatiky. Dítě se snaží podřizovat své řečové projevy určitým pravidlům (Šulová, 2004).

Při osvojování řeči se dítě neobejde bez verbálního modelu, který může napodobovat. Je tedy důležité, jakým způsobem na děti mluví jeho nejbližší (a ti, se kterými je dítě často v kontaktu, například v různých institucích), na co se zaměřují apod., protože děti jejich způsob mluvy doslova „přebírají“. Odlišujeme dva základní jazykové styly: referenční styl se zaměřuje hlavně na popis reality (zahrnuje hlavně jména a adjektiva) a expresivní styl, který se zaměřuje hlavně na sociální aktivitu, mezilidské vztahy a jejich regulaci (obsahuje slova k vyjádření pocitů, vztahů, zákazů, příkazů) (Vágnerová, 2000).

Dítě se v tomto věku samo učí řeči hlavně odposloucháváním forem, které používají lidé v jeho okolí. Další metodou je pak analogie (druh generalizace). Vznikají tak i nové výrazy, novotvary („zahřebíkovat, lyžařou, čepičák“ – tedy chlapec s čepicí, atd.), dítě je velmi tvořivé. Analogie se objevují i v gramatice, batole tedy například říká „kradač, želv, velčejší, zpívnout“ „babinčin“, „do obchody“, „k zedi“, atd. (Příhoda, 1967).

### **3.5. Kognitivní vývoj**

Stejně jako lokomoce, i rozvoj poznávacích procesů, tedy změna přístupu ke světu a orientace v něm, změna chápání reality, umožňuje batoleti expanzi do světa, do časoprostoru, která je v tomto případě „symbolická“. V kognitivním rozvoji se uplatňuje několik potřeb. Je to potřeba stimulace (dítě chce poznat svět, získat o něm co nejvíce informací), dále potřeba učení (informace je nutné pochopit, orientovat se v nich). Důležitá je i potřeba jistoty a bezpečí v tom, že svět je poznatelný, má určitá pravidla, lze tedy předpovědět, co bude a není třeba se obávat. Batole se při svém poznávání snaží anticipovat budoucnost, a tím proniká do širšího časového rozmezí. Znalost pravidel toho, jak „funguje svět“, je tedy pro tuto dobu velmi důležitá. Dítě pak doslova lpí na různých stereotypech a rituálech a vyžaduje jejich dodržování (např. u jídla, mytí, oblékání, vyprávění pohádek) (Vágnerová, 2000).



V tomto období dochází k obzvláště velkému posunu ve **všech poznávacích funkcích**. Vlivem zkušeností narůstá a zjemňuje se rozlišovací schopnost počitků, například diferenciaci odstínů barev, hlasu, rytmu (objevuje se záliba v hudbě a zpěvu). Rozvojem součinnosti zrakových, sluchových, hmatových a kinestetických analyzátorů se v batolecím období zkvalitňuje vnímání tvarů a prostorových vztahů. Původně beztvarý zážitek rozlehlosti prostoru se vlivem samostatného přemísťování batolete mění na přesnější odrážení reality. V rámci orientace v prostoru se rozvíjí rozlišování polohy nahoře a dole a vztahy velikosti. Stále nepřesný zatím zůstává odhad vzdálenosti. Ve vývoji je také konstantnost velikosti předmětu. Někdy se ještě u dítěte setkáme se zasouváním většího předmětu do menšího otvoru. Pojem trvalosti předmětu v poli blízké činnosti je batoleti již znám, avšak ve vzdáleném prostoru ještě selhává (hora mění svůj tvar při procházce).

Obtížnější je zatím orientace v čase. Batole se soustředí hlavně na aktuální časový interval, je pro ně důležité, co se děje „ted“ a tady“ či v nejbližší budoucnosti (dětský prezentismus). Teprve na počátku je v tomto období orientace v množství, v čísle jako kategorii hodnocení.

Délka udržení pozornosti se zvyšuje, přičemž vliv má vnější poutavost materiálu, ale čím dál tím více i vnitřní záměr dítěte. Převládá však ještě bezděčnost a tékavost, pozornost je labilní a unavitelná, je tedy dobré ji navádět a udržovat pokyny.

Co se týká paměti, převládá mechanické, bezděčné vštěpování i vybavování, i když délka a rozsah podrženého narůstá. W. Stern uvádí, že ve dvou letech dítě znovupoznává blízké lidi a známé předměty do uplynutí osmi týdnů, ve třech letech již i po sedmi měsících. Schopnost samostatné reprodukce má latenci jen několik dnů, okolo tří let i týdnů (Langmeier, Krejčířová, 1998; Čačka, 2000).

Kognitivním vývojem se zabýval a bývá v této souvislosti často citován J. Piaget. Na začátku batolecího období se dítě podle J. Piageta vyskytuje ještě ve stadiu senzomotorické inteligence. Je stále závislé na bezprostředním vnímání a motorickém ovládnutí světa. Postupně však (v souvislosti se svou zvědavostí a zájmem o vše nové) začíná aktivně experimentovat, své pokusy různě obměňuje. Jde o záměrnou a diferencovanou akomodaci. Poté dojde k další změně, dítě pro nové poznání využívá nejen známých prostředků, ale i nové prostředky vynalézá. Využívá přitom „mentálních kombinací“ (když nemůže na něco dosáhnout ani si pomoci tím, že zatáhne za podložku, tak v rámci porozumění dané situaci, „aha-zážitku“, využije např. nějakou tyčku či hůlku) (Vágnerová, 2000).

Mezi druhým a čtvrtým rokem mluví J. Piaget o **fázi symbolického a předpojmového myšlení**. V tomto období se rozvíjí a plně uplatňuje symbolická (sémiotická) funkce, která spočívá ve schopnosti představovat si něco („označovaný“ předmět, událost, apod.) prostřednictvím něčeho jiného (co „označuje“ a slouží jen této představě). U dítěte tohoto věku můžeme objevit jednání, které předpokládá schopnost vyvolat si představu nepřítomného dění či předmětu.

J. Piaget vymezuje několik druhů tohoto jednání, a to od jednodušších ke složitějším: oddálená nápodoba (dítě napodobuje nějaké chování, které v minulosti vidělo či slyšelo), symbolická hra, kresba (viz také 3.3.2.), obrazná představa (vzniká ze zvnitřněné nápodoby), nástup symbolické a posléze znakové řeči (Piaget, Inhelderová, 2001).

Do tohoto období spadají počátky symbolické hry (viz i dále, 4.3.), která rozvíjí poznávací procesy a zároveň dítěti umožňuje vyrovnat se s realitou, přizpůsobit si ji a odreagovat tak napětí, které vzniká v rámci různých, pro dítě nezvládnutelných situací (kdy ho něco ohrožuje, něčemu nerozumí, apod.). Fantazie je v této době „mocná čarodějka“, která dítěti pomáhá být „pánem situace“.

Důležitým mezníkem v rozvoji je nástup symbolické funkce řeči, díky níž se dítě dostává na kvalitativně vyšší úroveň řeči. Dítě pochopí, že vše okolo něj má nějaké označení a vyžaduje po svých nejbližších pojmenování. Slova již nemají jen expresivní a regulativní funkci, neboť nastupuje i třetí funkce, znaková, zástupná, která referuje k něčemu třetímu či zastupuje nepřítomný objekt.

Slova jsou však zatím využívána spíše jako „předpojmy“, které jsou založené na vedlejších, nepodstatných vlastnostech a jsou tudíž pomíjivé. Dítě nerozlišuje mezi „jeden, někteří, všichni“, a tak zůstává na půli cesty mezi konkrétními jednotlivými věcmi (prvky) a obecností třídy. Jako příklad je uváděn „případ se slimákem“. Pokud se při procházce na cestě objeví slimák a o kus dál další, dítě si myslí, že se jedná o toho prvního, tedy, že se znovu objevuje na různých místech. Dítě různé předpojmy spojuje, a tím vytváří úsudky (Piaget, Inhelderová, 2001; Langmeier, Krejčířová, 1998).

Usuzování batolat je však ještě „prelogické“, základem jsou analogie (vnitřní nápodoba činnosti a jejích výsledků) s příměsí fantazie. Na skutečných logických problémech dítě v tomto období ještě ztroskotává. J. Piaget uvedl následující typické zvláštnosti dětských úsudků:

- fenomenizmus (bezprostřední vazba na osobní přesvědčení o „kauzalitě“ jevu, např. „Plave, protože je žlutý“)
- finalizmus (výlučné hledisko lidského účelu, např. „Moře jsou, aby mohly plout lodě“)

- artificializmus (vychází z jediné známé příčiny vzniku čehokoliv, „Všechno někdo stvořil“)
- animizmus (oživování věcí)
- dynamizmus (přisuzování vlastní vůle „oživeným věcem“)  
(Šulová, 2004).

### 3.6. Vývoj sebeuvědomování a sebepojetí

Americký psycholog J. Kagan, který se zaměřoval na vývoj osobnosti v raném dětství, uvádí následujících devět **projevů sebeuvědomování objevujících se v batolecím období**:

1. sebechvála (dítě hodnotí samo sebe, často říká, že je hodné, hezké, atd.)
2. sebeovládání, během kterého dítě využívá řeči (rozhodne se, že „zakázanou věc“ neudělá se slovy: „To neudělám!“)
3. citlivost na nezdar, selhání (jeho vlastní výkon je pro dítě velmi důležitý)
4. snaha o to, aby udělalo samo vše, na co jen trošku stačí (při oblékání, jedení, danou činnost doplňuje důrazným: „Já sám!“)
5. úsměv vítěze při vykonání něčeho nového (i v nepřítomnosti druhých)
6. poznání sama sebe v zrcadle (okolo dvou let)
7. nové prvky při hře (místo sebe nechá hrát např. nějakou hračku)
8. věty v první osobě, užívání zájmena já
9. dětský vzdor

(Kagan, 1982, In: Říčan, 2004, s. 113).

Podle E. Eriksona se batole nachází v období autonomie. Dítě dosahuje pohybové samostatnosti pomocí svalové aktivity. Objevují se dva projevy autonomie, a to eliminace, tedy tendence odmítat, eliminovat to, co dítě nechce (pustit, zahodit, opustit to, co už nechce či kde už nechce být), a dále tendence udržet si to, co dítě chce, či snaha někde setrvat (retence).

Konfliktem, který je v tomto období řešen, je konflikt mezi tendencí k autonomii a pocitu pochybnosti a studu. Tyto pocity vyplývají ze závislosti na dospělých osobách (hlavně těch „rodičovských“, vztah k nim je pro toto období velmi důležitý) a jejich požadavcích, které dítě subjektivně vnímá jako nezvládnutelné. „Základní ctností“, kterou je možno při příznivém vývoji získat, je vůle.

Vytvoření základní důvěry je důležité i pro toto období (nejen pro kojenecké), neboť pokud si dítě vytvoří vlastní identitu a nemá o ní pochybnost, je schopné účinněji zvládat životní zátěže, pasivně i aktivně.

Hlavním vývojovým úkolem pro toto období je odpoutání se z předchozí symbiotické vazby s mateřskou osobou a vytvoření vlastního „já“ dítěte, které se liší od osobnosti matky, ať již v biologickém smyslu (období prenatalní), tak v psychologickém smyslu (kojenecké období) (Erikson, 1999, 2002).

Počátky vývoje „já“, sebeuvědomování, se však nacházejí již u novorozence. Lze u nich například pozorovat, že poznají svůj vlastní hlas, když reagují odlišně na vlastní pláč a na pláč druhých dětí. V literatuře je například často uváděn D. Stern, který se zabýval vývojem „Já“. Do batolecího období mluví o „vynořujícím se já“ (emergent self), jehož základem je schopnost dítěte poznávat v prvních interakčních zkušenostech určité pravidelnosti. Dítě vnímá svoji fyzickou jednotu trvající v čase, velkou část svojí činnosti věnuje prozkoumávání, prohlížení svého těla. Poznává i vlastní schopnost vyvolat reakce u druhých (např. pláčem). D. Stern mluví o tom, že se tu vytváří jádro lidského já (core self). Během dalšího období (přibližně do 15 měsíců) se objevuje „subjektivní já“, dítě postupně začíná rozumět psychice vlastní i druhých lidí. Například při odkazování pohledem dítě ví, že i druzí vnímají, a proto toho při komunikaci s nimi využívá. Dále také ví, že ve vnějším chování se odráží vnitřní pocity. Uvedené základy já však nejsou plně uvědomované. K tomu dochází s nástupem symbolického myšlení, kdy se objevuje i „verbální já“ (Stern, 1985, In: Langmeier, Krejčířová, 1998).

Batole si začíná samo sebe uvědomovat jako autonomní bytost. M. Mahlerová do této doby řadí „zrození psychologického já“ (viz 2.3.1.).

V tomto období si dítě uvědomuje svoji osobnost zejména prostřednictvím svých možností (například někam dojít, něco vlastnit) a jejich podporováním či omezováním ze strany druhých lidí. Dítě však ještě nedokáže dostatečně diferencovat možné varianty chování, není schopné odhadnout konečný výsledek vlastní aktivity, projevuje se nezralou inhibicí, neschopností potlačit svoji vlastní aktivitu. Často reaguje násilným vymáháním či naopak odmítáním. A tak dochází k projevům vzdoru, negativismu.

Fáze vzdoru se v plné podobě vyskytuje nejčastěji mezi druhým a třetím rokem života. Někdy může doznívat i po celý předškolní věk. Opět se zde uplatňuje individualita dítěte, neboť u některého se negativismus objeví jen velmi málo či mírněji a jiné dítě zase neguje (až nesmyslně) úplně vše, na vše odpovídá zamítavě a důrazně „ne“. Je to samoučelné, vzdor kvůli vzdoru.

Při vhodných podmínkách, laskavém, podporujícím, trpělivém a zároveň důsledném vedení se batoleti podaří dané rozpory překonat a nalézt novou rovnováhu. Důležité jsou pevně stanovené hranice i prostor pro nově nabytou samostatnost, která bude náležitě oceňována. Jen tak lze podpořit seberegulaci dítěte. Pečovatelé by se měli vyhnout nejednotnosti ve výchovném působení i rozporům v požadavcích každého z nich. Nebezpečná je tzv. dvojná vazba, tedy rozporná komunikace nejbližších osob pro dítě (Langmeier, Krejčířová, 1998; Říčan, 2004).

**Sebepojetí**, obraz „já“, vzniká a vyvíjí se v interakci jedince se světem. Důležitá je jeho zkušenost, kterou přitom sám se sebou učiní. Za nejdůležitější vliv k utváření sebepojetí jsou pokládány zkušenosti s druhými lidmi, které zároveň obsahují hodnocení jedince. První zkušenosti tohoto druhu poskytují dítěti rodiče („jak mě hodnotí rodiče, takový asi jsem“). Jsou to oni, kteří poskytují dítěti množství zpětných informací o něm samém. Děti je občas nahlas opakují („Anička je hodná“), jako by si je vštěpovaly či se o nich ujišťovaly. Malé dítě „filtruje“ svou informaci o světě přes chování, slova i postoje rodičů (k sobě i jiným lidem, ke světu obecně) (Balcar, 1991; Kotásková, 1987; Vágnerová, 2000).

Rozvoj sebepojetí se dále projevuje i ve **vztahu k osobnímu vlastnictví**. Batole ho považuje za součást sebe sama. Děti ve druhé polovině batolecího věku začínají používat přivlastňovací zájmena můj a tvůj. Děti, které této úrovně dosáhly, mají větší tendenci považovat určité hračky za svoje a vehementně je bránit před ostatními dětmi. Vlastnictví je v tomto období chápáno jako trvalá charakteristika objektu. Dítě považuje věc za svou, i když ji právě nemá v ruce nebo ji nevidí (Vágnerová, 2000).

Součástí sebepojetí jsou i různé **role**, které dítě v průběhu každodenního rodinného soužití získává. Jedná podle očekávání druhých a zároveň očekává určité odpovědi na své projevy i požadavky. Pro dítě jsou jeho role emočně významné, neboť je staví do středu pozornosti dospělých členů rodiny. Ti mu často říkají, co je („maminčino zlato“, „tátův rošťák“, „babiččina ovečka“ aj.), a tím přispívají k formování jeho identity. Kolem dvou let si batole také vytváří rodinnou identitu, když pochopí, že patří ke „svým“ lidem a za určitou, někdy ne moc ostrou hranicí, kde se vyskytují další příbuzní a přátelé rodiny, je velký svět „cizích“ lidí. (Matějček, 1992).

### 3.7. Emoční vývoj a socializace

**Emocionalita** tvoří v batolecím období páteř duševního dění. Emoční život batolat se vyznačuje spontánností a intenzitou citů, zároveň malou trvalostí, hloubkou a proměnlivostí, dítě ještě není schopné své emoce příliš ovládat. Citové reakce jsou přitom globálního charakteru, generalizují se (mnohdy na vše, co s danou kladně či záporně přijímanou osobou či věcí souvisí).

V první polovině batolecí fáze se často objevuje emoční labilita spojená s afekty zlosti (reakce na frustraci) a strachu (reakce na novou, nejistou situaci nebo fixace nepříjemných zážitků, dílo vlastní fantazie). Na druhou stranu si dítě neuvědomuje skutečné nebezpečí (vbíhá do vozovky, vyklání se z balkónu). S rozvojem symbolického myšlení souvisí i možnost vzniku kompenzační vazby na nějakou věc, například plyšovou hračku. Tento „bezpečný objekt“ pak dítě musí mít neustále při sobě a tiskne jej k sobě hlavně v situacích, kdy je unavené, smutné či frustrované. Dítě je také velmi citlivé na pochvalu a pohanění.

Batole může díky zlepšeným výrazovým prostředkům zřetelněji projevovat své city, zároveň se jeho citový repertoár postupně obohacuje. Batole projevuje city (náklonnost, radost z jejich přítomnosti) nejen k dospělým, ale i k druhým dětem. Objevuje se žárlivost, úzkost, stud, ostych, spokojenost, ctižádost (děti se rády předvádějí před publikem a očekávají potlesk). Uvádí se také, že batolecí období má významný vliv pro osvojování si altruistického (prosociálního) chování, u dítěte můžeme jako reakci na situaci druhých pozorovat soucit, lítost, aj.

Ustaluje se i trvalejší základní emoční ladění dítěte, a to jednak stenické (radost, sebedůvěra, spokojenost) či astenické (hněv, strach, nízká sebedůvěra). Na citovou vyrovnanost či nevyrovnanost má jednoznačně vliv sociální prostředí, ve kterém batole vyrůstá a interakce s jeho blízkými osobami (Vágnerová, 2000; Čačka, 2000; Říčan, 2004).

Podstatnou součástí socializace je **rozvoj komunikačních kompetencí**. Schopnost komunikovat je jedním z obecných předpokladů emancipace (Vágnerová, 2000). Učení se tomu, jak komunikovat, představuje podle některých autorů nejdůležitější vývojový proces, ke kterému během dětství dochází. Je ovlivněn vrozenými predispozicemi a sociokulturními faktory (Papoušek, Papoušek, 1995). Nejprve může sloužit jako prostředek komunikace jakýkoliv projev chování dítěte. Poté se dítě učí především verbální komunikaci (kterou však doplňují rozmanité neverbální projevy usnadňují vyjádření). Dítě, které umí vyjádřit své myšlenky a přání, se také dovede aktivněji prosadit. Verbální komunikace umožňuje vznik diferencovanějších sociálních

kontaktů, zároveň pomáhá ke snadnější orientaci v základních pravidlech chování. O „vhodném chování“, tedy o sociálních normách, je dítě informováno nejen díky pozorování skutečného chování lidí, ale také právě prostřednictvím verbálního sdělení.

Co se týče **vztahů** batolete, nejdůležitější je i nadále vztah k matce (po půldruhém roce se závislost dítěte na matce dokonce zvyšuje). Z hlediska M. Mahlerové prochází dítě ve věku 16.-25. měsíců znovusbližovací subfází procesu separace-individuace. Při náhlém odloučení, které může být i krátkodobé, lze pak u dětí často pozorovat prudké separační reakce. Trauma je ve většině těchto situací způsobeno především frustrací afektivních potřeb dítěte (jistoty, opory), vázaných na stálou osobu, a teprve v druhé řadě potřeby stálého prostředí a režimu.

Separací reakce dětí ve věku 18-24 měsíců, které byly umístěny v nemocnici, a tím byly poprvé v životě odloučeny od svých matek, popsali J. Robertson a J. Bowlby. Uvádějí tři typické fáze, které mohou trvat několik hodin, dnů i týdnů: 1. protest (dítě pláče, křičí, dovolává se matky a díky minulé zkušenosti očekává, že ona přijde) 2. zoufalství (dítě křičí méně, neboť ztrácí naději na přivolání matky, od okolí a lidí, kteří mu chtějí pomoci se distancuje, odmítá i nabízené hračky, ve stavu hluboké stísněnosti leží často s hlavou zabořenou do podušek) 3. odpoutání od matky (své city k matce dítě postupně potlačí, pokud najde někoho, kdo mu mateřskou péči nahrazuje, je schopno se k němu připoutat, pokud ne, upoutává se spíše na věci). Autoři přitom upozorňují, že nejde o příznivou adaptaci, ale o obrannou reakci, která se může stát překážkou v dalším vývoji osobnosti dítěte.

Po návratu domů po přestálé separaci se chování dítěte může lišit. Dítě, které bylo ještě ve fázi protestu, může být na matce více závislé, sledovat ji všude, kam se hne. Dítě, které v době separace již našlo náhradní osobu, nebude patrně na matce tak úzkostlivě závislé, bude k ní však hůře navazovat citový příklon.

Dané fáze nemusí být vždy stejně pravidelné a zřetelné. Důležitý je také individuální temperament dítěte. I u dětí, které jinak vyrůstají ve stejných podmínkách, se projevy mohou lišit (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Okruh sociálních vztahů však batole postupně rozšiřuje, zejména v rámci širšího rodinného společenství. Prostřednictvím svých zkušeností si vytváří diferencované vztahy k matce, otci, sourozencům, prarodičům (viz také 2. kapitola této práce), navazuje kontakt s domácími zvířaty. V rámci rodiny dítě přirozeně poznává nejen vtahy druhých ke své osobě, ale i ostatních osob k sobě navzájem, tedy například vztah mezi otcem a matkou. Je to potřebné

k tomu, aby si mohlo uvědomit svou vlastní svébytnost, vědomí svého „já“, svou identitu. Ta se totiž neutváří jen ze vztahu „já-ty“, ale „já-ty-on/ona“ (Matějček, 1992).

Kromě „nejbližších“ lidí z rodinného okruhu začínají být pro batole (okolo druhého roku) stále více důležití i jeho vrstevníci. I když jejich vzájemná interakce je zprvu omezena na krátké výměny pozornosti či tahanice o různé věci, objevují se i pokusy o utišení druhého dítěte. Dvouletá batolata si mohou i podávat hračky, zatím jsou však ve stadiu paralelní hry. Až ve třetím roce života pak začíná mít hra častěji ráz spolupráce či soupeřivosti (Langmeier, Krejčířová, 1998).

#### 4. Dětská hra

*„Dítka jsou klenot nejpilnějšího  
opatrování hodný.“*

*Hrou si mají děti cvičit  
mysl k jemnosti, pohyby k obratnosti  
a tělo ku zdraví.*

*Rodiče by měli dbát, aby jejich  
dítka ve veselosti a potěšení  
nedostatku netrpěly.“*

*J.A. Komenský*

Když se v dnešní době budeme chtít dozvědět něco o tématu hry, zjistíme, že knihovny a knihkupectví jsou plná různých publikací, knížek, časopisů, které obsahují nepřeberné množství informací, námětů, doporučení, atd. Hra nás prostě fascinuje, a proto se jí zabývají i různé vědecké disciplíny (psychologie, pedagogika, kulturní antropologie, etologie a další).

Přesto, že se v průběhu času podstatně mění svět, ve kterém žijeme, přesto, že se v něm vystřídaly nesčetné generace, hračka a hra obecně nás provázejí stále. Dokonce lze říci, že jsou jedním ze svorníků, který nás spojuje s celou historií lidstva (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980). Roli, kterou měla hra u zrodu lidské kultury, zajímavě zdůrazňuje J. Huizinga. Ve své práci se zaměřuje na to, jak umělci přispívali k civilizačním tendencím v lidské minulosti. Domnívá se



dokonce, že hra byla hlavní determinantou lidské kultury. Proto by se, dle jeho názoru, měli lidé označovat spíše *Homo ludens* než *Homo sapiens* (Huizinga, 2000).

Hra není zajisté výsadou člověka, můžeme ji pozorovat i u nižších živočichů. Etologické studie zdůrazňují význam herních projevů mláďat pro osvojování si důležitých dovedností (například obrana teritoria, lov, orientace v hierarchii smečky) (Franck, 1996).

Náš celý život provází hra, člověk se vzrůstajícím věkem neztrácí schopnost hravosti. V jednotlivých vývojových etapách ontogeneze má hra své specifické rysy a význam. Z důvodu zaměření celé rigorózní práce se však dále soustředíme na **dětskou hru**.

Hra je nejspécifičtější projevem dětského chování. Vymezit pojem dětské hry však není jednoduché. Hrou se u dětí může stát činnost, která je zaměřena na jakýkoliv druh objektů. Můžeme pozorovat dítě, jak si hraje s hračkami, ale i s nejrůznějšími věcmi, které se okolo něho nalézají, také s vlastním tělem, se zvířaty, s jinými dětmi či lidmi, atd. Vše může dítěti sloužit nejen jako zdroj zábavy, ale i příležitost k tomu, něco nového se „nenásilným způsobem“ naučit. Není divu, že dětské hry přispívají nejen k radosti, ale i k všestrannému rozvoji dětí (Mišurcová, Severová, 1997).

Než se budeme zabývat významem a funkcemi dětské hry tak, jak jsou vymezovány a zdůrazňovány v dnešní době, „ohlédneme“ se do minulosti a uvedeme některé názory, výklady a teorie, které se hrou zabývaly.

#### 4.1. Některé výklady a teorie dětské hry

Lze říci, že v současnosti neexistuje jedna ucelená a zcela vyčerpávající teorie, která by postihla a vysvětlila dětské herní chování. Nejinak tomu bylo v minulosti.

Názory na hru se v minulosti lišily. Na praktický význam hry upozornil jako první Platón. Další z antických myslitelů, Aristoteles, byl toho názoru, že děti mají být povzbuzovány k tomu, aby ve hrách napodobovaly činnosti dospělých. Výchovnou funkci hry zdůrazňovali také pedagogičtí reformátoři 17. a 18. století (J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J.J. Pestalozzi, F. V. A. Fröbel a další) a zastávali názor, že hra by měla respektovat zájem dítěte a stupeň jeho rozvoje. Ještě na přelomu 18. a 19. století však převažovaly spíše negativní názory na hru (Millar, 1968; Severová, 1982).

První pokusy o formulaci obecné teorie hry vznikly až v **polovině 19. století**, a to pod vlivem evoluční teorie. Na změně zamítavého postoje ke hře mají zásluhu rovněž názory některých myslitelů, filozofů či básníků. Jednotliví autoři či zastánci svých teorií přesně uváděli názvy činností, které za hru považovali a které ne. Teorie hledaly příčinu či účel hry a jimi pak hru vysvětlovaly.

Původ a smysl hry je hledán v minulosti, přítomnosti či v budoucnosti, a to vzhledem k jedinci. Následuje přehled některých teorií podle V. Boreckého.

### **Původ hry:**

1. v minulosti – rekapitulační teorie (J. S. Hall)
2. v aktuálních situacích
  - názor, že hra má zotavit tělo po práci – např. Schaller, Lazarus (stoupenci aktivního odpočinku)
  - teorie nadbytečné energie – F. Schiller, H. Spencer
  - teorie katartická –hra má emocionální příčiny, které spočívají hlavně v potlačené agresivitě, hra pak umožňuje neškodnou cestou vyjádřit nesourodé city přesunem na činnosti, které nejsou společností potlačovány
3. hra jako příprava na život – Groosova teorie (Borecký, 2005).

Nyní konkrétněji k některým z výše zmíněných a dalším teoriím. V období kolem poloviny 19. století německý básník **F. Schiller** charakterizoval hru ze dvou hledisek: 1. Jako ideální formu svobodné lidské činnosti a 2. Jako činnost, která je protikladem „vážných činností“ (jsou motivované tím, co člověku chybí). Hra je naopak projevem nadbytečné energie. Touto myšlenkou se dále inspiroval anglický filozof **H. Spencer** a ve svém díle „Principy Psychologie“ vypracoval teorii hry jako projevu „přebytečné energie“.

V této souvislosti je nutné podotknout, že dítě si leckdy hraje i po nějakém náročnějším výkonu, tedy poté, co svou energii vydalo. Hra dítě v tomto smyslu nevyčerpává, nezatěžuje, samo si ji vybralo, tuto činnost v dané chvíli vykonávat chce.

**K. Groos**, profesor filozofie v Basileji, se k této teorii vyjádřil kriticky a formuloval ve spisech o hře (1896 o hře zvířat a 1899 o hře dětí) hypotézu o pravděpodobné existenci potřeby

činnosti jako obecného základu motivace veškeré aktivity živočichů. Pro hru, kterou chápal jako „nácvik“ nebo „sebeutváření“, vymezuje dva charakteristické znaky: 1. Hra je činnost, která je sama o sobě příjemná, 2. Hra je činnost, prostřednictvím které jedinec nesměřuje k dosažení nějakého vnějšího cíle, není tedy činností instrumentální, ale sama o sobě, svým průběhem je činností cílovou. Hlavním motivačním zdrojem tedy není nadbytek energie, ale potřeba činnosti či fungování.

Jako další vedlejší motivační zdroje K. Groos vymezuje oblast instinktů u her (mají přispět ke zdokonalení a rozvoji příslušných aktivit), snahu o napodobování (hlavně činností druhých osob z okolí) a tendence k experimentování s různými objekty (Millar, 1968; Severová, 1982).

Mnozí psychologové, pedagogové i filozofové přistupovali k dětské hře jako ke specifické formě učení. Hra je upoutávávala hlavně elánem, vytrvalostí a neúnavností, kterou při ní děti projevují. Tito autoři vycházeli z faktu, že děti jsou ke hrám bezprostředně a silně motivovány. Hra je považována za optimální formu učení, vývoje člověka, neboť ze spontánnosti jejího průběhu můžeme usuzovat na to, že zajišťuje jeho vývoj v optimálním souladu s jeho vnitřními vlohami.

Blíže objasnit motivační zdroj hry se pokusil **K. Bühler**. Hra je podle něj činnost, která není zaměřena na vytvoření nějakého výsledku, ale jde v ní především o potěšení z jejího provádění („funkční libost“).

**W. Stern** připisoval hře také významnou funkci v celkovém vývoji dítěte, přičemž rozlišoval dvě skupiny her, individuální a sociální. Předpokládal, že obojí plní funkci učení. V *individuálních hrách* se dítě učí ovládat základní tělesné pohybové aktivity (sezení, stání, chození, běhání, skákání, aj.) i zvládat různé způsoby zacházení s objekty. Objekty mohou mít konstruktivní či destruktivní charakter, zacházet s nimi lze na různých úrovních úplnosti, buď jako s objekty běžně užívanými nebo s jejich modely či symboly. Vrchol dětské hry spatřoval W. Stern (podobně jako J. Piaget) v symbolické hře. *Sociální hry* pak obsahují různé formy nápodoby či zápasu (Severová, 1982).

V rámci psychoanalýzy vznikly také některé významné teorie hry, které mají společné vztahování hry k základním vrozeným lidským motivům. Jedna z nich se nazývá rekapitulační teorie a je spojována se jménem psychologa **G. S. Halla**. Je založena na předpokladu, že ve

hrách dětí dochází k jakémusi zkrácenému opakování hlavních etap historického vývoje lidstva, že se v nich tedy opakují některé hlavní činnosti našich předků. Tato koncepce hry je dnes již překonaná. Její přínos je spatřován v tom, že vyvolala velkou vlnu zájmu o výzkum dětské hry.

**S. Freud** uvádí, že hra má dvě funkce:

1. hra může být činností, do které dítě bezprostředně či zprostředkovaně promítá svá přání a v níž hledá náhradu svého uspokojení, nebo činností, do níž promítá své konflikty či jiné potíže a jejímž prostřednictvím se pokouší o jejich řešení
2. hra může také sloužit jako prostředek ke snižování napětí, které bylo u dětí vyvoláno prožitím určitých událostí

Názor S. Freuda vychází z faktu, že hra a její opakování přispívá ke snížení vznikající tenze a k nastolení citové rovnováhy. Lze říci, že psychoanalytický výklad hry je jednostranný, platí při interpretaci hry narušené, ale ne pro hru vůbec, hlavně ne pro interpretaci většiny her dětí, které žijí v relativně harmonických podmínkách (Millar, 1968; Kotásková, 1969; Severová, 1982).

Poměrně podrobný výklad dětské hry přináší další významný autor, **J. Piaget**, jehož teorie hry souvisí s jeho chápáním vývoje inteligence. Hra se dle něj vyvíjí z přirozeného dětského autismu a subjektivismu v konfrontaci se světem dospělých. Svět hry je pak návratem a setrváním v autistickém světě, v němž dítě inscenuje své představy o světě i svá neuskutečněná přání.

J. Piaget vymezuje hru jako zvláštní formu životní činnosti dítěte, která je determinována především určitým stupněm dětského intelektu (přechodná forma předoperačního období). Hra je tedy dle této koncepce nutná, ale zároveň pouze dočasná forma činnosti dítěte.

J. Piaget hledá začátky hry už v období senzomotorickém, v němž je označuje jako *cvičné*. Hra se stává *symbolickou (fiktivní)*, jakmile do ní začínají pronikat účinky formující se sémiotické funkce. Na symbolické hry, které J. Piaget považuje za vrchol dětské hry, navazují *hry s pravidly*, které pokračují v *konstruktivních hrách* (viz také 4.3.) .

Hra je fází vývoje intelektu, v níž dochází k diferenciaci mezi asimilací a akomodací (dva procesy, které jsou dle J. Piageta základní pro celý organický vývoj). Připomeňme, že asimilace je název pro všechny procesy, kterými organismus mění přijímanou informaci, když ji zařazuje do svých činnostních schémat. Akomodace znamená naopak přizpůsobování organismu vnějšímu světu (Piaget, 1999; Piaget, Inhelderová, 2001).

J. Piaget rozlišuje mezi hrou (opakování již zvládnuté činnosti) a opakováním aktivity, které má vést k jejímu pochopení (pátrací činnosti, explorace, které jsou založené na akomodaci). Hra je pak asimilací, která modifikuje přicházející informace tak, aby odpovídaly přáním a potřebám jedince. Z tohoto důvodu je nucen odmítnout tvrzení, že hra může plnit funkci učení (které představuje proces přizpůsobování se, tedy akomodaci).

Piagetův přínos pro teorie hry spočívá v tom, že hru považuje za životně nutnou činnost. Bývá však kritizován za to, že hra podle něho začíná, až když dítě činnost zvládlo (Millar, 1968; Severová, 1982).

**L. S. Vygotskij** se při vymezení pojmu hry zaměřil na její rozvinutou formu, symbolickou hru, které připisoval vývojový význam hlavně v oblasti intelektu. Předpokládal, že hry vznikají na základě dětských přání, která nemohou být splněna (např. dělat to, co dospělí). Symbolická hra pomáhá řešit tento konflikt vytvářením zvláštních hrových situací „jako“. V nich může dítě hrát roli dospělého a používat reálné předměty v jiném významu. Hru považuje L. S. Vygotskij za činnost, ve které se mohou projevit perspektivy nejbližšího vývoje dítěte (Severová, 1982).

## 4.2. Znaky a význam dětské hry

Každá dětská hra má své charakteristické **znaky**, rysy, které určují její strukturu. Podstatné je, že hraní je vždy smysluplné. Jde přitom především o vnitřní smysl hry, který není předem daný, vzniká až v jejím průběhu. Ten, kdo si hraje, prožívá napětí, radost, nejistotu, náhodu, svobodu, možnost tvořivě zasahovat. Při hře nejde o dosažení nějakého výsledku, ale právě o samotné provádění dané činnosti (Šulová a kol., 2004).

Dětské hry jsou velmi rozmanité, což souvisí i s rozličnou **motivací** pro hraní. Hry totiž mohou vyplývat z rozmanitých potřeb a přání dítěte a v závislosti na tom pak plní různé funkce. Především se zdůrazňují potřeby vývojové, dále sociální a potřeby estetických zážitků.

Vývojové potřeby podněcují k provádění rozmanitých činností, v jejichž průběhu se dítě seznamuje s něčím novým, něčemu novému se bezděčně učí. Jiné mohou být motivy ke hře u dětí, které musí čelit vážným životním situacím. Hra v tomto případě plní funkci náhradního uspokojení jejich potřeb, odreagování silné emocionální tenze či pomáhá při řešení vzniklých konfliktů (Mišurcová, Severová, 1997).

Význam hry je pro období dětství spatřován především v tom, že umožňuje snadnou **zaměnitelnost přání a reality**. Předměty nemají v dětské mysli dosud ustálené vlastnosti, lze je tedy snadno zaměňovat. Jako další význam je často uváděna biologická podmíněnost hry. Herní projevy jsou spojovány s nutností permanentních pohybových aktivit, které umožňují plynulý růst chrupavčitých tkání.

Hra působí na **všechny složky osobnosti**. V *kognitivní rovině* procvičuje především smysl pro detail, postřeh, paměť, řečové dovednosti. Poskytuje prostor pro rozvoj fantazie a kreativity, umožňuje alternativní formy učení, získávat nové způsoby řešení problémů. V *rovině motivačně-volní* má hra svůj význam pro lepší sebepoznání i pochopení vlastních hodnotových měřítek, pro trénink vůle. Usnadňuje formování sebepojetí, neboť poskytuje častější zpětnou vazbu. V *emocionální rovině* pak hra sehrává také významnou úlohu, neboť umožňuje odreagování silných emocí, a to kladných i záporných. Zároveň i sama o sobě poskytuje prožitek silných emocí (Šulová a kol., 2004).

Náměty na různé hry, které lze využít při každodenním životě v rodině pro rozvoj osobnosti dítěte, jeho různých vlastností či schopností, či jako inspiraci pro odborníky pro práci s dětmi obecně či s nejrůznějšími „problémy“, nabízí dnes mnoho publikací odborného i populárního charakteru (Šulová a kol. 2004; Šimanovský, Mertin, 1996 a jiní). V dnešní době je obecně znám a využíván diagnostický a terapeutický účinek hry (viz některé diagnostické metody užívané v dětské psychologii, dětská hra jako pomocník při poradenství, například V. Rezková /Rezková, In: Mertin, Gillernová (Eds.), 2003; Rezková, ústní sdělení, přednášky na FFUK Praha „Využití hry u dětí v poradenské praxi“, 2004/ a mnozí další).

L. A. Sroufě a R. G. Cooper nazývají hru „**laboratoř**“, ve které se dítě učí novým dovednostem a praktikuje to, co již získalo. Malé děti se při hře s jinými dětmi učí první lekce sebeovládání. Objevují, že ze strany přihlížejících dospělých není tolerována agrese. Může naopak následovat odplata či odmítnutí další hry ze strany druhého dítěte. Děti se také postupně učí dělit se o hračky, poznávají pravidla, co se „smí“ a co již ne. Na hru zmínění autoři pohlížejí také jako na „**společenskou dílnu**“, ve které si děti samy či s ostatními dětmi zkoušejí různé role. Nezáleží na tom, zda hru vykládáme z pozice psychoanalýzy, behaviorismu či kognitivních teorií, neboť hra slouží vždy jako trénink na společenský život (Hunt, 2000).

J. Duplinský upozorňuje na to, že ve studiích, které se dětskou hrou zabývají, se většinou apriorně předpokládá jakýsi kladný mravní aspekt obsažený v herním chování. Jen málokdy se

Lze setkat s popisem negativních vlivů některých individuálních i skupinových forem dětské hry na dětskou osobnost (například nepřiměřené jednání k hračkám či zvířatům) (Duplinský, 1993).

### 4.3. Typy dětských her

Stejně jako nelze najít jednu jedinou vše vysvětlující teorii her, je velmi obtížné nalézt v odborné literatuře spolehlivou typologii dětských her, která by obsahovala všechny její druhy. Díky tomu existují různé druhy her i jejich třídění, a to **podle rozmanitých hledisek**.

Jako třídící kritéria lze uvést rozlišení her pro chlapce a dívky, hry individuální či kolektivní. Pedagogika odlišuje dvě velké skupiny her, tvořivé a hry s pravidly. Hry tvořivé (volné, spontánní) jsou ty, při kterých si dítě volí námět a průběh hry samo. Hry s pravidly se vyznačují tím, že jejím hlavním obsahem je jednání ve vztahu k ostatním hráčům (řadíme sem například hry pohybové a intelektuální, didaktické). S ohledem na psychologické hledisko je důležité kritérium psychické funkce, která se v daném typu hry nejvíce uplatňuje a zároveň je jím stimulována. Z tohoto pohledu lze uvést zjednodušené dělení her na hry senzomotorické a intelektuální. Intelektuální se dále dělí na hry manipulační, konstruktivní (stavění, vystřihování), napodobivé (kouření, holení, mytí nádobí), námětové („na něco“), fantazijní (hovor s vymyšlenou osobou), hlavolamné a skládací, kombinační (šach, dáma, křížovky). Specifické místo pak zaujímají hry psychoterapeutické (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980; Duplinský, 1993).

Některé herní klasifikace vycházejí z **vývojového hlediska**, tedy z charakteristik herního chování většiny dětí v jednotlivých fázích ontogeneze. Jde o určitý empirický inventář, jenž obsahuje nejprve jednoduché psychomotorické herní aktivity, s postupující socializací a rozvojem psychických schopností se však jeho rozsah zvětšuje (Duplinský, 1993). V jednotlivých vývojových etapách ontogeneze má hra své specifické rysy a význam. Rozdíly ve hře však nacházíme i u dětí stejného věku. Jakékoliv dělení her proto může být pouze orientační (Mišurcová, Severová, 1997). Přesto, pro ilustraci rozmanitosti her a přístupů k nim, uvádím některé konkrétní příklady jejich dělení.

V. Příhoda třídí například hry do čtyř kategorií na:

1. hry instinktivní – hlavně hry zvířat, u dětí jde o hry experimentační, lokomoční, agresivní a obranné, sexuální, sběratelské

2. hry senzomotorické – hry dětí, zejména kojenců, tedy například hry dotykové, motorické, sluchové a zrakové
3. hry intelektuální – heterogenní skupina individuálních či skupinově kooperativních či kompetitivních her, patří sem velmi jednoduché hry i hry, při kterých se uplatňuje rozvinutý intelekt
4. hry společenské – dále se dělí na soutěživé, pospolitě, rodinné, stolní (Příhoda, 1967).

J. Piaget, který poměrně podrobně sledoval a analyzoval hru svých vlastních dětí v domácím prostředí, dělí hry také na základě vývoje. Nejprve jde o *hry cvičné, senzomotorické* (podle období, ve kterém se vyskytují, tedy od druhého, třetího měsíce do roku a půl). Je pro ně charakteristické, že jde o činnosti bez jakéhokoliv konkrétního cíle. Uskutečňují se proto, že jsou dítěti příjemné. Na hry cvičné navazují *hry symbolické* (1,5 – 7 let), na ně potom hry s pravidly (7 – 15 let), které jsou chápány jako hry skupinové (i když určitá pravidla se začínají objevovat i v individuálních hrách). Na hry skupinové nakonec navazují *hry konstruktivní*. U dítěte se projevuje postupný růst schopnosti přizpůsobit se věcné a sociální realitě (Piaget, Inhelderová, 2001).

Při tomto dělení není vždy přesně dodržena věková hranice. Tak se může stát, že cvičná hra se překrývá s počátkem hry symbolické, konec hry symbolické s hrou s pravidly.

**Symbolické hře** budeme věnovat více pozornosti, neboť se začíná rozvíjet v období batolete, a právě dvouleté dítě a jeho hravé interakce jsou v centru zájmu empirické části této práce. Čerpáno přitom bude z diplomové práce I. Hájkové, která se zaměřila na symbolickou hru (Hájková, 1987).

Symbolická hra se vyznačuje tím, že (na rozdíl od cvičných her, které jsou zcela realistické), již předpokládá existenci představ momentálně nepřítomných objektů.

Připomeňme, že symbol v sobě zahrnuje srovnání mezi předmětem, který dítě má, a předmětem představovaným. Sám symbol spočívá ve fiktivním označení, které je výsledkem tzv. deformující asimilace. Dítě např. posunuje po zemi krabici a představuje si, že je to auto. Náročnost symbolické hry spočívá v tom, že dítě musí respektovat nejen skutečné vlastnosti předmětu, na který působí, ale zároveň i vlastnosti zobrazovaného předmětu.

Jelikož symbolická hra předpokládá existenci představ, u zvířat pravděpodobně neexistuje (snad jen s výjimkou primátů) a u dětí se objevuje až ve druhé polovině druhého roku.



Maximální frekvence symbolických her spadá do předoperačního období, mezi 2. – 4. rokem, tedy do období symbolického myšlení (viz také 3.5.).

Symbolické hry mohou být tříděny podle povahy symbolu. Rozlišujeme tři stadia:

- I. stadium - 1 1/2 – 4 roky – progresivní vývoj symbolické hry
- II. stadium – 4 – 7 let – začátek regrese symbolické hry
- III. stadium – 7(8) – 11(12) let – zánik symbolických her (nástup her s pravidly)

Každé stadium J. Piaget dále dělí na několik typů, které se ještě podrobněji mohou vyskytovat v několika variantách, viz následující přehled (převzato z: Hájková, 1987):

**I.stadium** je rozděleno na tři základní typy symbolických her, z nichž se každý vyskytuje ještě ve dvou i více variantách.

**Typ I.** - jde o hry, jejichž základem je projekce symbolických schémat vlastních činností na činnost jiných nebo napodobování jiných činností na činnost vlastní

Typ I. Varianta A – jde o projekci symbolického schématu vlastní činnosti na nové objekty – schéma je připisováno jiným osobám i věcem

Typ I. Varianta B – jedná se o projekce symbolických schémat činností, které dítě napodobuje podle určitého modelu a které nepatří do repertoáru jeho činností

Ve hrách typu I. Varianta A a B dochází snad poprvé ke zřetelnému rozlišení označujícího (symbolu, znaku) a označovaného. Hrově prováděné jednání vystupuje v roli označujícího (tj. symbolu, znaku) a zobrazované chování vystupuje v roli označovaného (či symbolizovaného). Pokud dítě reprodukuje své vlastní chování (dělá, jako že spí, jí, pije...), jedná se v podstatě o napodobování vlastní činnosti.

**Typ II.** – u těchto her jsou základem různé proměny jedné věci v jiné věci nebo proměny osoby dítěte v jinou osobu či věc, tyto proměny či transformace tvoří vlastní jádro symbolických her

Typ II. Varianta A – asimilace nebo transformace věcných objektů

Typ II. Varianta B – spočívá v proměňování sebe sama v jiné osoby nebo věci

**Typ III.** (3. – 4. Rok) – hry typu I a II považujeme za jakousi přípravu dítěte ve vytváření symbolů. Po zvládnutí tvoření a užívání symbolů dochází k různým kombinacím symbolů. Tyto kombinace jsou charakteristické pro III. Typ symbolických her. U tohoto typu rozlišujeme 4 varianty:

- A) jednoduché kombinace – charakteristickým znakem je nepozorovaný pohyb mezi jednoduchým přenášením skutečného života do hry a mezi vynalézáním imaginárního bytí bez odpovídajících modelů. Stává se, že v jednotlivých hrách bývá každá dílčí část imitovanou skutečností, ale celek je nakonec imaginární.
- B) kompensační kombinace – u těchto her musí být skutečnost pro dítě spíše korigována než reprodukována, aby dítě dosáhlo radosti, uspokojení potřeb
- C) kombinace, jejichž účelem je vyrovnávat se s určitou událostí – zde se jedná o překonání nepříjemné situace tak, že bude znovu fiktivně prožita. Je to např. opakování scén, v nichž dítě riskuje svoji porážku. Při opakování by mělo dítě v těchto situacích zvítězit.
- D) anticipační kombinace – jedná se o hraniční případ hravých symbolických činností, protože se v nich dítě blíží k myšlení, které je přizpůsobeno realitě

**II. stadium** vývoje symbolických her začíná regresivní vývoj symbolických her. Jejich počet se nesnižuje, ale stále více se blíží realitě. Symbol začíná ztrácet znak hrové deformace a začíná se stále více a více blížit jednoduchému imitativnímu zobrazení skutečnosti.

Symbolické hry se vyznačují v tomto období třemi novými znaky, které dříve nebyly:

1. hry začínají být relativně více uspořádané  
- tato uspořádanost se velmi obtížně hodnotí, neboť hra je volná aktivita, do hry se však promítá celkově větší uspořádanost chování dětí a z toho uspořádanost usuzujeme
2. vzrůstá péče o důvěryhodnost a o přesné napodobení skutečnosti  
-hravý symbol se vyvíjí ve směru jednoduché kopie skutečnosti, obecná témata hry zůstávají symbolická a detaily scén mají tendenci směřovat k precizní akomodaci
3. začátek úlohových her s rozdělenými rolami mezi jednotlivé děti  
-dítě je nyní schopno hrát různé úlohové hry s jinými dětmi a hraje si s nimi rádo, před čtvrtým rokem nejsou děti ještě schopny provádět složitější společné hrové činnosti. Za příčinu můžeme pokládat nízký stupeň socializace řeči. Děti ještě nejsou schopny vést skutečný dialog mezi sebou. Okolo čtvrtého roku socializace řeči pokročí, a tak si děti mohou začít hrát společně s diferencovanými rolami

**III. stadium** symbolických her je vlastně zánikem symbolických her ve prospěch her s pravidly. Stále více se v něm projevuje přizpůsobení ke skutečnosti, a tak se tyto hry stále více podobají pracovním činnostem orientovaným na cíl. Dítě musí ustoupit od svého egocentrismu ve hře.

#### 4.4. Funkce hraček v dětské hře

Většina her potřebuje materiální podnět (hmotný předmět). Může jít o skutečnou věc z okolí dítěte nebo předmět pro hru speciálně určený, tedy hračku. Hračka dítěti pomáhá vytvářet představované podmínky ve hře tím, že odráží v realistické či stylizované formě svět, v němž dítě žije. Dále motivuje jeho činnost tak, aby se v ní mohlo plně a všestranně vyžít a projevit (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Když se v dnešní době zajdeme podívat do hračkářství, zjistíme, že výběr hraček je vsutku rozmanitý, ani snad nebudeme vědět, kam se máme podívat dříve. Ve „světě hraček“ budeme zaplaveni paletou barev, materiálů, zvuků, setkáme se s různými „odděleními“ podle druhů hraček. I hračky jsou (jako jiné zboží) odrazem své doby a jejího technologického pokroku, podléhají změnám, různým „módním trendům“. Každoročně jsou na trh uváděny nové a nové „modely“, které mocně podporuje reklama. To základní, tedy obecný význam hračky pro dítě, se však s dobou nemění. Jak již bylo v jiné souvislosti řečeno, hračky jsou pro dítě důležité primárně z hlediska své kvality, ne kvantity.

Hračky bývají různě děleny, například na hračky *hotové* (automatické a obyčejné), *polohotové* (stavebnice) a hračky - *hmoty*. Další dělení vychází z toho, že si hrají všechny děti, tedy nejen ty zdravé, ale i nemocné či trvale postižené. Rozlišujeme pak hračky *běžné* (jsou společné pro všechny děti bez ohledu na jejich zdravotní stav) a *speciální* (jsou uzpůsobené).

Dítě nepotřebuje mnoho hraček, ale takové a tolik, aby mu umožnily obsažnou, různorodou a nápaditou hru, při které se zároveň učí vytvářet si hračky samo (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980). Toho je také více využíváno například v různých alternativních pedagogických přístupech, kdy není dána k dispozici „hotová“ hračka, dítě si ji z různých, často přírodních materiálů, vytváří samo, dle svých aktuálních přání a potřeb. Je zde prostor i pro tvořivost dítěte, jeho vlastní nápady, které nemusí být obvyklé či „konvenční“. Podporuje se tak individualita každého.

Hračkami se z různých pohledů zabývá mnoho publikací i článků. Přehledně tematiku **funkcí hraček** shrnuje například J. Duplinský, ze kterého další text vychází.

Nejvíce informací o druzích, typech hraček, využívaných materiálech lze čerpat z kulturní antropologie, archeologie a etnografie. Základní inventář se dle nich až do 19. století nijak podstatně neměnil. Například panenky či zvířátka aj. je možné najít již ve vykopávkách ze starověkého Egypta a Řecka. Mezi jednotlivými konkrétními hračkami jsou samozřejmě odlišnosti, například ve výtvarném provedení a hodnotě použitých materiálů.

Mluvíme-li o herních předmětech s ohledem na různé etapy lidské historie, lze říci, že se většinou jedná o miniaturizované předměty z oblasti lidské práce, péče o domácnost a lidské zábavy. Hračky byly podmíněny sociálně (syn sedláka například vlastnil více pracovního nářadí v miniaturizované podobě) a plnily úlohu vzdělávacích prostředků. Dítě mohlo sledovat pracovní činnosti svých rodičů na vlastní oči a zároveň se hrou připravovalo na své budoucí povolání, mluvíme tedy o pracovněvýchovné funkci hraček. Od 19. století se tato funkce již tak jednoznačně neuplatňuje, a to v souvislosti s různými celospolečenskými změnami. Přímé poznání světa lidské práce je dnes totiž podstatně omezenější.

Trvalý význam má však sociální funkce hraček. Hra je zpravidla začleňována do rámce interpersonálních vztahů, přičemž prostřednictvím vztahu k blízkým osobám si dítě vytváří vztah ke světu. Hračky lze chápat jako artefakty, které vytvářejí společensko-kulturní struktury a jejichž prostřednictvím je možné předat zkušenosti a informace. Lze je tedy využít k výchově a vzdělávání, obecně socializaci dítěte. Důležitá je zde nabídka herních předmětů, které se mohou stát, s ohledem na vztah dítěte s jeho sociálním okolím, účinným transformačním prostředkem.

Další významná a uznávaná funkce hraček je výchovně estetická. Hračky odrážejí estetická kritéria každé doby, a tím napomáhají vnímání a poznávání estetiky. Hračky dítěte esteticky ovlivňují svým tvarem, barvou (přičemž se uvádí, že pro děti je důležitá určitá tvarová a barevná blízkost k reálnému vzoru), materiálem (příjemný hmatový vjem poskytuje například styk se dřevem či textilem) a zvukem. Hračky lze pak považovat za první školu vkusu.

Funkční rozsah hračky zvyšuje její **oblíbenost**. Je nutné připomenout, že volba hračky není většinou dána dítětem, nýbrž rodiči a příbuznými. Vliv mají například jejich vzpomínky na vlastní dětství, potřeba prestiže, atd. Uvádí se, že jen asi ve 20% případech si dítě mohlo při nákupu v obchodě vybrat hračku zcela samo a spontánně. Přístup dětí ke konkrétním hračkám je ovlivněn celou řadou vlivů dané společnosti a kultury. Lze například zmínit diskutabilní názor týkající se vhodnosti a přiměřenosti určitých typů hraček pro chlapce a dívky. Nahlížení na tuto problematiku rodiči a společností totiž ovlivňuje akceptaci různých hraček ze strany dětí

(„s panenkou si přeci kluci nehrají...!“). Při empirickém pozorování dětí však zjistíme, že děti často tato tradiční schémata nedodržují a spontánně směřují ke koedukativní hře. Ta má pro budoucí dospělou rodinnou kooperaci, zejména v dnešním období většího splývání rozdílů mezi „mužskými“ a „ženskými“ činnostmi, nesmírný význam.

Co se týče dalších funkcí dětských hraček (obecně i her), lze najít snahu po rozšiřování jejich didaktických funkcí.

Pokud ale na hračku nenahlížíme z obecného hlediska, ale s ohledem na konkrétní dítě a konkrétní hračku, nejeví se nám obecné názory a zásady tak jednoznačně prokazatelné a realizovatelné. Je třeba více zdůraznit výsostnou volnou herní, fantazijní a abreaktivní funkci dětských her a hraček s ohledem na jejich mentálně hygienický účel.

Hračku považujeme za velmi emocionální fenomén, stejně emocionálně působí dítě i ve své hře. Každé dítě a jenom ono je „profesionálem v této sféře“, jeho projevy často mohou překračovat odborně zaužívaná schémata. Neexistuje „standardní dítě“, a tedy ani standardní či univerzálně ideální hračka.

Abychom respektovali hravé potřeby dítěte a zároveň pozitivně ovlivňovali jeho vývoj, je nutné vymezit **kritéria dobré a kvalitní hračky**.

#### Hračka:

- má být vyvíjena za účasti dětí a v sociální interakci s nimi
- má být posuzována z různých aspektů, multidimenzionálně
- má vyvolávat pozitivní citové uspokojení
- má odpovídat fyzickým a duševním schopnostem dítěte
- má v hravé formě obsahovat jistý edukační efekt

(Duplinský, 1993).

## **4.5. Hra batolete**

Hra má v různých životních etapách svá specifika. Od raného věku dítě projevuje v bdělém stavu stálou, mnohostrannou, neúnavnou aktivitu, experimentaci. Ta se s nabývajícím kompetencemi dítěte stává postupně složitější (například od chaotických pohybů rukou přechází dítě k uchopování předmětů). Postupně se objevují prvky hry, která je složitější činností než

nahodilá experimentace, neboť se v ní uplatňuje fantazie a tvořivost. Je řízena určitou představou a směřuje k určitému cíli. Zpočátku může experimentace přecházet v hru a naopak. Poté se u dítěte objevují úkony, které jsou svou podstatou již prací, i když pro dítě jsou vnitřně totožné s hrou (oblékání, jení, aj.) (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

U hrové činnosti batolat, která je zaměřena především na rozvoj senzomotorických schopností, se uplatňuje rozmanitost, různorodost. Jmenujme některé z typických batolecích her.

**Z pohybových (lokomočních) her** lze zmínit chůzi do a ze schodů, která je neúnavně opakována, poskakování, pokusy o vylézání na různé kusy nábytku, slézání a zalézání, běhání (dítě stále opakuje rozbíhání se a zastavování), chůze pozpátku, koulení, házení, atd. Oblíbené jsou hračky typu míč, kroužky, kuželky, různé hračky tažené na provázku, které bubnují či klapou. Tyto hry, při kterých dítě musí podřídit své pohyby požadavkům vyplývajícím z dané situace, napomáhají k odstranění prostorové nejistoty dítěte a přispívají ke koordinaci svalových pohybů na pažích, rukách a prstech.

**Manipulační hry** souvisejí s rozvojem jemné motoriky. Batole rádo otevírá a zavírá dveře, zámky, krabice, baví je různé hračky tohoto typu. Probíhá systematická explorace, osahávání, někdy i přetrvávající ochutnávání nového, manipulace s předměty. Od jednoho do dvou a půl roku jsou vhodné různé duté formy hraček (např. vkládací kostky). Batolata také ráda navlékají velké dřevěné korále na bužírku. Okolo druhého roku je dítě schopné sestavovat jednoduché tvary, skládat a rozkládat různé prvky (hračky i předměty z okolí). Dítě rádo vyprazdňuje zásuvky, rozebírá hračky, atd. Tyto hry vhodně rozvíjejí spolupráci obou rukou, pohybovou koordinaci. Pro rozvoj manipulačních schopností je vhodná i jednoduchá stavebnice (například kostky).

U batolat se dále objevují **námětové či úlohové hry**. Děti při nich představují různé osoby, zvířátka či činnosti ze svého okolí. Jde o velmi různorodou skupinu her, ve kterých se odráží to, co děti vidí či slyší kolem sebe, ale i to, co si představují. Batole například krmí psa, napodobuje čtení novin, kouření, různé domácí práce, je vílou či princeznou nebo pilotem či vojákem, aj. Hraje si „na něco“, je „jako...“

**Z estetických her** se objevují jak *recepční hry* (prohlížení obrázků, poslouchání písni, říkadél, pohádek), tak i *reprodukční a tvořivé hry*. Období batolete je, jak již bylo řečeno, dobou nejintenzivnějšího vývoje řeči. Jako významný pomocník rozvoje všech složek řeči může sloužit právě hra. Při ní si dítě „přirozeně“ osvojuje a zlepšuje svou výslovnost, intonaci a rytmus řeči, učí se přesnějšímu vyjadřování, získává chuť mluvit. Batole si libuje v jednoduchých říkadlech a hříčkách se slovy a písničkami. Zapojuje se do nich a doprovází je naučenými pohybovými

kreacemi. Pro rozvoj řeči je významný i zpěv, který přispívá i k citovému vývoji dítěte, neboť vnáší radost do jeho života. Dítě je tvořivé, samo experimentuje se zpěvem, se zvuky hudebních nástrojů ve formě hračky (bubínky, píšťalky, trubky) i skutečných hudebních nástrojů, spontánně tančí či experimentuje s kreslením (čmárá nejen na papíře, ale i na každé volné ploše) (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980; Mišurcová, Severová, 1997; Říčan, 2004).

Je možné jmenovat i další autory, kteří se odborně zabývají vymezením daných typů her s ohledem na konkrétní věk dítěte (Příhoda, 1967; Severová, 1982 a jiní). Čtivě a s praktickými radami pro rodiče tuto problematiku „populárněji“ zpracovává například A. Bacus, která zachycuje (nejen) vývoj hry batolete v kratších, tříměsíčních obdobích (Bacus, 2003).

Je na místě dodat, že dítě si v tomto období vystačí při hře samo se svými dospělými či staršími sourozenci. Všechny své aktivity většinou vztahuje k nim („podívej, hele, ochutnej“). Ostatní vrstevníci ho však také zajímají, často je sleduje a napodobuje. Někdy si hraje paralelně (vedle jiného dítěte, ne s ním), společných her se však většinou neúčastní (výjimku mohou tvořit děti, které chodí do jeslí) (Šulová a kol., 2004).

#### **4.6. Herní interakce dítěte se členy jeho rodiny**

Jednou z oblastí, v níž lze sledovat specifika a význam raných interakcí, jsou herní interakce malého dítěte se členy jeho rodiny. V rámci těchto interakcí může docházet k pozitivnímu rozvoji různých (výše zmíněných) vývojových oblastí dítěte (motorické, řečové, kognitivní, morální, socioemocionální, identity atd.). Dítě má možnost „hravě“ poznávat okolní svět, pozorovat ho, snažit se mu porozumět a zapojovat se do něho. Současně se při tomto procesu aktivně projevuje. Zároveň jsou tyto interakce důležité a významné i pro rodiče či sourozence, pro uspokojování jejich důležitých psychických potřeb i pro jejich celkový rozvoj. Jde o příležitost, při které se utvářejí a posilují vzájemné emocionální vazby a vztahy, při které může docházet ke sdílení mnoha radostných zážitků.

##### **4.6.1. Role rodičů a starších sourozenců v raných herních interakcích**

Při herních interakcích dítěte raného věku s „jeho lidmi“ (slovy Z. Matějčka) mají rozhodující, „odpovědnější“ roli rodiče. Navzdory postupně získávané autonomii a kompetencím

dítěte, vytvářejí základní předpoklady pro co nejvhodnější a nejpřínosnější průběh herních interakcí právě rodiče.

V průběhu evoluce narůstá od starších savců směrem k primátům jak komplexita hry, tak i podíl rodičovských intervencí na hře mláďat (Papoušek, 1997). „Ve srovnání s rodičovskou účastí ve hře mláďat a jiných savců má rodičovství u lidí jiné kvality a formy, jimiž se podílí na dětské hře. Jsou to zejména hlas a řeč“ (Dittrichová, Papoušek, Paul a kol., 2004, s. 112).

Již při hře s kojencem rodiče uplatňují intuitivní rodičovství, věnují mu svou pozornost, citovou účast, dokáží rozpoznat jeho momentální připravenost k reagování. Postupně se učí předvídat, co dítě zvládne samo a kdy již potřebuje jejich pomoc. V průběhu dalšího času se hry, při kterých dochází ke spolupráci, stávají rámcem, ve kterém si rodiče a děti cvičí vzájemnou pozornost a spolupráci při hře s hračkami, ve kterém zažívají společné emocionální napětí, vzrušení, radost, ve kterém se společně zabývají předmětem, ve kterém společně vytváří presymbolické a symbolické významy a poté pojmenovávají předměty (Dittrichová, Papoušek, Paul a kol., 2004).

I. Č. Užgiris a C. Raeff jmenují tři rozdílné **role**, které mohou rodiče zastávat při herních interakcích se svými dětmi: 1. pozorovatel 2. pomocník (facilitátor) 3. partner, spoluhráč. Role rodiče jako „pozorovatele“ spočívá v tom, že je k dispozici, „po ruce“, aby mohl uznávat, oceňovat, obdivovat a někdy cenzurovat (pomocí sdělování různých omezení, s čím a jak je možné si hrát) aktivity hrajícího si dítěte. Tuto roli vhodněji přebírají rodiče v kulturách, kde se upřednostňuje asymetrický vztah mezi dospělými a dětmi. Rodič „facilitátor“ se do hry dítěte zapojuje, účastní se jí, zároveň participuje na její „kostře“. Na hravé aktivity přitom pohlíží z více obecnější perspektivy, může je usměrňovat, řídit podle typických kulturních zvyklostí (na herní interakce a zapojení rodičů má významný vliv daná kultura). Rodič „spoluhráč“, je pro dítě při hře skutečným partnerem. Jejich interakce je založená na rovnosti (Užgiris, Raeff, 1995).

Herní interakce rodičů s dětmi jsou v centru zájmu různých výzkumů. Autoři jedné takové studie sledovali hru dvouletých a tříletých dětí s jejich rodiči (natáčeli je na videokameru v rodinném prostředí), zaměřili se přitom hlavně na přispívání obou rodičů k jazykovému a kognitivnímu vývoji dětí.



Autoři poté rozlišují v zapojení rodičů do hry šest následujících dimenzí (každou zachycují na sedmibodové škále):

1. citlivost, vnímavost - uznání vlivu dítěte, jeho vokalizace a aktivity, usnadňování dětské hry, změna tempa hry, pokud se dítě jeví jako málo stimulované či přesycené, projevy vývojově přiměřených očekávání na chování dítěte
2. pozitivní oceňování - chválení dítěte, usmívání se („uculování se“) či smích s dítětem, vyjadřování náklonnosti, empatie k dětskému distresu, zřetelné vyjadřování potěšení, radosti z dítěte
3. kognitivní stimulace - povzbuzování dítěte, aby mluvil o herních předmětech, objasňování či učení pojmů - např. barva, velikost, dále pojmenování zážitků, činností dítěte, kladení otázek, předvádění činností v organizovaném sledu kroků, rozvíjení, propracování toho, co je například v knížkách na obrázku
4. intruze (rušivé vlivy) - kontrola herního programu, kdy dítě nemůže ovlivňovat zaměření či tempo hry, odstranění hraček od dítěte, nedochází k „hrovým výměnám“ s dítětem, setrvávání nebo i zvyšování četnosti aktivit, které by si dítě zřetelně přálo zastavit
5. nezainteresovanost - letmé oční kontakty či mluvení s dítětem, nereagování na vokalizaci dítěte či jeho pokusy o vyvolání pozornosti, nesnaží se upoutat pozornost dítěte na nové hračky
6. negativní oceňování - používání odmítavého, odsuzujícího tónu v hlase, frustrace, hněv, fyzická hrubost směrem k dítěti, hrozby za neúspěch při úkolu či nesplnění způsobu hry, který si rodič přál, znevažování dítěte

U jednotlivých dimenzí autoři dále uvádí (kromě jiného) i charakteristiku obou krajních pólů. Například u vnímavosti může být rodič během interakce na jedné straně velmi citlivý a vnímavý, v centru interakcí je dítě, které rodič chválí, nebo jsou interakce na druhé straně zaměřené na dospělého a/nebo rodič není citlivý a nereaguje na signály dítěte, jeho nálady, zájmy, potřeby (Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, Lamb, 2004).

Důležitá role rodičů v dětské hře spočívá podle M. Papouškové také v tom, že dítěti umožňují balancování mezi bezpečím a explorací. Pro to, aby dítě mohlo prozkoumávat své okolí a hrát si, potřebuje zažívat pocity fyzického a psychického komfortu, pohody, pocity bezpečí, důvěry, což mu mohou nejlépe zajistit právě jeho rodiče. Rodiče při hře také poskytují dítěti důležitý model, měli by zabránit přesyčení dítěte, poskytnout pomoc a podporu, pokud ji dítě chce a potřebuje. Hra (individuální, dyadická či triadická) je dle M. Papouškové jedním z hlavních ochranných faktorů v raném vývoji a vztazích mezi rodičem a dítětem. Hra může být také rodiči využita pro procvičování rozmanitých dovedností v „zóně proximálního (nejbližšího) vývoje“ (jde o koncepci L. S. Vygotského /Vygotskij, 1976, 2004/) (Papoušková, ústní sdělení, přednáška na FFUK Praha, 2003).

„Intuitivní účast ve hře s dítětem dává rodičům jedinečnou příležitost být součástí vnitřního světa dítěte, nechat se vést zájmy dítěte, společně prozkoumávat okolí očima dětí, vytvářet s dítětem společný svět a jeho vztah k němu... Pozitivní zpětná vazba dítěte naopak posiluje rodičovské sebevědomí a víru v jejich intuitivní schopnosti. Interakce ve hře se tak mohou snadnou zatočit do „andělského kruhu“, který je charakteristický pozitivní reciprocitou, a stát se nenahraditelným zdrojem, z něhož vyvěrají vztahy rodičů a dětí“ (Dittrichová, Papoušek, Paul a kol., 2004, s. 120).

Jak již bylo řečeno v rámci jiné části této práce, pro dítě jsou od začátku jeho života důležité interakce a vztahy i s dalšími členy rodiny, nejen s rodiči. Na tomto místě bych chtěla zdůraznit vliv herních interakcí se **staršími sourozenci** (ostatní možné „spoluhráče“ zde již pro zaměření empirické části práce zmiňovat nebudu).

Starší sourozenci slouží svým malým sestrám či bratrům jako další zdroj podnětů, usnadňují jim adaptaci nápodobou. Slouží jako „instruktoři“, do herních interakcí přináší vlastní zkušenosti z okolního prostředí, předmětného i sociálního. Rozdíly v úrovni kognitivních a sociálních kompetencí umožňují jejich zlepšení u mladších dětí. Sourozenci si tak mohou například nacvičit řešení konfliktů, které využijí pro úspěšnou sociální interakci nejen v rámci rodinného kontextu, ale i mimo něj (Stacey, 1980). Starší sourozenci rádi imitují rodiče (co se komunikace či péče týká), někdy však mají obtíže s odhadem vlastních kompetencí. (Vágnerová, 2000).

M. E. Lamb při pozorování výzkumného vzorku 18ti měsíčních dětí při hře v laboratorní herně s jejich staršími sourozenci (v předškolním věku) také zjistil (kromě jiného), že mladší sourozenci věnovali více pozornosti aktivitám starších, více napodobovali jejich chování či

přebírali, zmocňovali se jejich hraček než obráceně. Starší sourozenci na druhé straně více hračky sami nabízeli, více na mladší vokalizovali (Lamb, 1978b).

Význam sourozenecké hry je dle různých autorů nezpochybnitelný, nabízí totiž všeobecně rozmanitou stimulaci a zábavu, kterou rodiče často ze své pozice poskytnout nemohou. Je však na místě upozornit, že na dané interakce má vliv věk, pohlaví, věkový odstup dětí i další faktory, například kvalita vztahů mezi sourozenci a rodiči (Bornstein, Lamb, 1992).

#### 4.6.2. Specifika herního stylu matky a otce

Jak již bylo řečeno, v interakčním stylu otců obecně převládají herní interakce, kdežto v mateřském spíše opatrovatelské interakce. Matky si s dětmi zajisté také hrají, avšak uvádí se, že proporcionálně převládají herní interakce u otců. Je to možná tím, že otcové jsou pro děti „vzácnější“, tráví s nimi méně času, a tento čas je většinou časem určeným „pro zábavu“.

Herní styl je u matek a otců také odlišný. Hra otce je aktivnější, stimuluje tělesnou aktivitu a poskytuje více vzrušení. Lépe připravuje na pozdější hry s vrstevníky. Matky dávají přednost klidnějším hrám, knihám, přičemž více podněcují verbalizaci.

Uvádí se, že rozdíl lze pozorovat v laboratorních podmínkách i v domácím prostředí. Matky s dětmi více hovoří, více děti chovají a usmívají se na ně delší dobu než otcové. V pozdějším věku matky více podněcují fantazii nebo dramatické hry. Otcové více napodobují mimické projevy svých dětí a více se angažují v dotykové stimulaci, v různém „popichování či pošťuchování“ (Šulová, 2004).

Hra otce s malým dítětem je více živá, dovádívá, vzrušující, proximální. Otec má větší tendence k fyzickým a idiosynkratickým hrám a dále k typům her, které bychom mohli nazvat pranice. Hra s ním se vyznačuje rychlými, náhlými přechody v hladině aktivity (skoky z maximální hladiny pozornosti a vzrušení dítěte k minimální hladině). Otec také více rozlišuje pohlaví dětí a zachází s nimi při hrách způsobem typickým pro dané pohlaví.

Hra matky je naopak celkově klidnější, bez náhlých přechodů. Matky mají tendenci ke hrám distálním, při kterých je mezi nimi a dítětem určitý odstup, dále konvenčním a také k užívání hraček v rámci opakujících se aktivit. Pokud otec také užívá tento styl hry, tak jen s dcerami. Otcové volí strategii podpory, podporují nezávislost, růst autonomie. Odmítnutím

pomoci, tlakem na dítě je nepřímou nutí, aby hledalo řešení samo. Otcové poskytují informace a dítě vedou k vytrvalosti. Matky mají spíše sklon na žádost dítěte ukázat řešení. Pokud je dítě neúspěšné, na rozdíl od otců nezvyšují tlak na hledání a řešení problému (Lamb, 1977; Tauber, 1979; Clarke-Steward, 1978; MacDonald, Parke, 1984; Parke, 1995; Šulová, 2004).

Na danou problematiku lze nahlížet i z opačné stránky, z pohledu dětí, neboť jde o herní „interakce“. I poměrně malé děti vědí, že nemohou očekávat stejné reakce od matky jako od otce.

H. Ross a H. Taylor zjistily, že chlapci preferují otcovský styl hry, ať už je jím partnerem otec či matka. Když byli v kontaktu s oběma rodiči, pozitivněji reagovali na více fyzický a aktivní styl hry.

D. Lynn uvádí, že chlapci preferují pro hru vždy otce, dívky mezi dvěma a čtyřmi roky si pak spíše vybírají matku. Vliv má zřejmě to, že dívky se v tomto věku více identifikují s matkou, která jim slouží jako model pro učení se chování, které odpovídá ženské roli (Parke, 1995).

Můžeme říci, že otcova fyzická stimulace doplňuje matčinu verbální interakci. Zdá se, že hlavní způsob, kterým mohou otcové ovlivnit další vývoj svých dětí, je právě prostřednictvím hry. V kontextu hry se dítě učí regulovat své emoce, zdokonaluje své emocionální dovednosti a učí se rozpoznávat emoce druhých. Hra otce tedy může být z tohoto hlediska zvláště důležitá, protože rozsah vzrušení a nabuzení je vyšší než ve více regulované hře matky s dítětem (Parke, 1995).

## Empirická část

### Úvod

Empirická část práce navazuje na teoretickou část, konkrétněji na důležitý aspekt raného vývoje dítěte, jeho raných interakcí s blízkými rodinnými členy. V souladu s názvem celé práce bude pozornost směřována na analýzu herní interakce dvouletého dítěte v jeho rodinném prostředí.

Cílem výzkumu je přispět k obohacení poznatků týkajících se problematiky raných herních interakcí dítěte se členy jeho rodiny (s matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem), blíže zmapovat tuto tematiku, poskytnout více poznatků a podnětů k dalším teoretickým úvahám, dalšímu zkoumání i praktickému využití.

Klíčové otázky, na které bych alespoň z části ráda odpověděla, jsou:

Jak probíhá interakce mezi dvouletým dítětem a členy jeho rodiny při hře v rodinném prostředí?

Existují rozdíly (a jaké) v herních interakcích dvouletého dítěte se členy jeho rodiny, tedy s matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem?

Vzhledem k dostupné literatuře (viz Teoretická část práce) zároveň očekávám, že se jisté odlišnosti objeví.

### 1. Popis výzkumné metody

Pro sběr dat bylo použito pozorování herních interakcí dvouletého dítěte se členy jeho rodiny (matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem) v jeho rodinném prostředí.

**Pozorování** je v psychologickém výzkumu považováno za výchozí, nejzákladnější vědeckou metodu získávání informací. Spočívá v záměrném, cílevědomém, plánovitém a systematickém vnímání a registraci různých jevů pozorovatelem jako subjektem, kterého může zastupovat či doplňovat přístrojová technika (Janoušek a kol., 1988; Nakonečný, 1999).

Možnost využívat při pozorování různé technické prostředky registrující obraz i zvuk klade metodu pozorování na podstatně vyšší úroveň, zvyšuje spolehlivost celkového postupu. Umožňuje opakované pozorování zaregistrovaného chování, jeho přesnější a podrobnější popis, než při jednorázovém pozorování právě probíhajícího chování (Janoušek a kol., 1986).

M. H. Bornstein a M. E. Lamb uvádí, že videozáznamy mají ve výzkumech a studiích dětí úctyhodnou historii. Autoři také dále citují například A. Gesella, který vyvinul v letech 1910 a 1940 fotografickou techniku, která poskytovala detailní nahrávku vývoje dětských psychologických kapacit. V poslední době je využívání videonahrávek poměrně časté, poskytují preciznější pochopení toho, co se stalo, sledování záznamu zpomaleně, zachycení časových souvislostí, dále také umožňují možnou shodu různých pozorovatelů při hodnocení stejného chování (Bornstein, Lamb, 1992).

V našem případě jsme využili natáčení herních interakcí dítěte (zvláště 5 minut s matkou, 5 minut s otcem, popřípadě 5 minut se starším sourozencem) se stejnou sadou hraček v přirozeném domácím prostředí rodiny na dvě videokamery (jedna se zaměřovala na celek, druhá na detail interakcí).

Přímé pozorování interakcí v přirozených podmínkách rodiny má své nesporné výhody i nevýhody. Je důležité být si vědom toho, že v takto koncipovaném pozorování je nemožné zajistit úplnou standardnost dané situace v rámci jednotlivých rodin, nelze omezit mnohé rušivé vlivy.

Na druhé straně však pozorováním interakcí v přirozených podmínkách rodiny zachycujeme přímo vzorky takovýchto interakcí (jde o tzv. „sample approach“). Údaje získané pozorováním nejsou tolik záměrně ovlivnitelné respondenty jako v laboratorních, pro členy rodiny nezvyklých, „umělých“, podmínkách. Přirozené prostředí redukuje sociální žádoucnost chování (Sobotková, 2001).

## 2. Výzkumný vzorek

Pro výběr výzkumného vzorku byla určena následující **kritéria**:

- dítě ve věku 24 (+/- 2) měsíce
- úplná rodina
- ochota rodiny spolupracovat, nechat se natáčet
- přednostně zahrnout do výzkumu ty rodiny, kde má dítě staršího sourozence

Výzkumný vzorek jsem získávala v místě svého bydliště, městě Jablonec nad Nisou. Bylo poměrně náročné získat ochotné rodiče ke spolupráci. Rodiny si své soukromí velmi chrání. Oslovila jsem nejprve lidi z okruhu svých známých, kteří mi poskytli potřebné kontakty. Rodiny byly seznámeny s potřebnými informacemi, předmětem a účelem výzkumu, způsobem provedení. Dále bylo naznačeno, jakým způsobem budou získaná data dále zpracovávána. Vždy

bylo zdůrazněno zachování anonymity. Většinou jsem jednala s matkami dětí, ale protože bylo potřebné zajistit při natáčení i účast otců, domluvily jsme se na dalším termínu telefonátu. Rodina tak měla možnost rozmyslet si účast na výzkumu. V rámci dalšího rozhovoru jsme buď domluvili konkrétní datum návštěvy v rodině nebo rodina odmítla spolupracovat. V obou případech jsem žádala o další kontakty na rodiny, které by splňovaly stanovená kritéria. V některých případech bylo nutné smluvený termín změnit, přizpůsobit, například pro nemoc dítěte či jiného člena rodiny či z jiných důvodů.

Metodou „sněhové koule“ se mi podařilo získat výzkumný vzorek této práce, který se skládal z 10 dětí ve věku od 22 do 26 měsíců, z toho 5 děvčat a 5 chlapců, a jejich rodičů. Osm dětí má staršího sourozence. Dva (jeden chlapec a jedna dívka) ho nemají, neboť se v době a místě sběru dat nepodařilo získat další rodiny ochotné spolupracovat. Důvodem zařazení dvou dětí bez starších sourozenců tedy bylo pokusit se o vyloučení alespoň některých nežádoucích proměnných (např. různé bydliště rodin, větší časový rozptyl narození dětí). Navíc i v plánu celého projektu bylo řečeno, že půjde o interakce s matkou, otcem a „popřípadě“ starším sourozencem.

Některé charakteristiky výzkumného vzorku jsou spolu s dalšími relevantními daty (místo natáčení, tedy sběru dat) zařazeny formou tabulky do následující části textu.

### **3. Průběh sběru dat**

Sběr dat probíhal od března do května 2005 v Jablonci nad Nisou. Natáčení probíhalo po dohodě s rodiči a jejich ústním souhlasu v rodinném prostředí dítěte. Při určování konkrétního dne a denní doby naší návštěvy jsme respektovali přání rodiny, vycházeli jsme přitom z toho, že jsou to hlavně rodiče, kteří nejlépe znají biorytmy svého dítěte.

Natáčení byli přítomni dva pozorovatelé, neboť při výzkumu byly využity dvě videokamery. Jedna byla umístěna na stativu (obsluhoval ji můj přítel), aby zabírala celou situaci jako celek. Druhým pozorovatelem, kameramanem jsem byla já, s kamerou jsem se mohla volně pohybovat po prostoru a zaměřovat se na detail celé situace, hlavně na dítě.

Nejprve byl s rodiči proveden úvodní informační rozhovor, u kterého byly přítomny i děti. Rodině byly opětovně sděleny důležité informace týkající se výzkumu (jeho účel, zajištění anonymity), i vlastního průběhu natáčení (instrukce, důležité pokyny pro výměnu účastníků, upozornění na to, že by si měli hrát pouze se sadou hraček, kterou jsme pro tento účel přinesli). Byla dohodnuta vhodná místnost pro natáčení (viz Tabulka č. 1.). Opět jsme respektovali přání rodičů, bylo důležité, aby se členové rodiny cítili dobře. Zúčastnění měli možnost klást své

dotazy, zároveň byli upozorněni, že během natáčení již nebudeme na jejich otázky reagovat. Čas během rozhovoru byl zároveň využit k adaptaci dětí i ostatních členů rodiny na oba pozorovatele.

Instrukce zněla, aby si rodiče (popřípadě starší sourozenci) se svými dětmi (mladšími sourozenci) a sadou hraček hráli tak, jako obvykle.

Dále byla na smluveném místě připravena technika, snažili jsme se obě kamery umístit do různých částí dané místnosti, aby získaná nahrávka zachycovala pokud možno co nejlépe celou herní interakci, byli jsme však limitováni možnostmi danými prostorovým uspořádáním. Na zem jsme také připravili sada hraček (bubínek, tamburína, lepoprelo, obrázková knížka, kostky, kuličky na drátku, telefon, látkový míček), kterou účastníci výzkumu dopředu neviděli.

Průběh natáčení byl následující. Na pokyn „Vejděte“ vstoupil jeden rodič s dvouletým dítětem do smluvené místnosti, následovalo 5 minut hry. Na pokyn „Konec“ se rodiče vyměnili, dítě zůstalo (pokud to bylo možné) na místě, natáčení bez přerušení pokračovalo. Následovalo dalších 5 minut hry s druhým rodičem. Poté na pokyn „Konec“ natáčení skončilo, pokud dítě nemělo staršího sourozence. V případě, že se výzkumu účastnil i starší sourozenec, natáčení opět pokračovalo, druhý rodič se vyměnil s bratrem či sestrou dvouletého dítěte a následovalo dalších 5 minut hry. Pak zazněl pokyn „Konec“ a celé natáčení bylo ukončeno. V případě nutnosti mohlo být natáčení přerušeno i ve svém průběhu.

Pořadí bylo dohodnuto následovně. Snažili jsme se, aby v jedné rodině jako první přišla s dítětem matka, v další rodině otec, aby pořadí nehrálo roli. Dotyčná osoba byla tedy vyzvána, aby s dítětem přišla jako první, starší sourozenec přicházel vždy jako poslední.

**Tabulka č. 1. Některé charakteristiky výzkumného vzorku (věk dětí a starších sourozenců v době natáčení, místo sběru dat)**

Dítě (věk)	Starší sourozenec (věk)	Druh bydlení, místo natáčení
Adámek (23 měsíců)	Bratr (9 let, 9 měsíců)	Byt v cihlovém domě, obývací pokoj
Andrejka (26 měsíců)	Sestra (5 let, 1 měsíc)	Dvougenerační dům, obývací pokoj
Filípek (23 měsíců)	-	Byt v panelovém domě, obývací pokoj
Klárka (23 měsíců)	Bratr (9 let, 11 měsíců)	Rodinný dům, obývací pokoj
Kristýnka (26 měsíců)	-	Byt v panelovém domě, dětský pokoj
Nikolka (23 měsíců)	Sestra (12 let, 1 měsíc)	Dvougenerační dům, dětský pokoj
Ondrášek (22 měsíců)	Bratr (4 roky, 3 měsíce)	Byt v cihlovém domě, obývací pokoj
Šimon (24 měsíců)	Bratr (4 roky, 3 měsíce)	Byt v panelovém domě, dětský pokoj
Terežka (22 měsíců)	Bratr (8 let, 9 měsíců)	Dvougenerační dům, obývací pokoj
Tomášek (22 měsíců)	Sestra (5 let, 10 měsíců)	Byt v panelovém domě, obývací pokoj



## 4. Zpracování dat

Pro analýzu a vyhodnocení získaných dat na videozáznamech jsem použila **počítačový program V.I.P.** (Video Interactive Processor), který byl vyvinutý v rámci řešení grantového projektu Ing. Tomášem Hrdličkou.

Tento počítačový program umožňuje zaznamenávat dané chování do programu v průběhu sledování videozáznamu. Takový způsob zaznamenávání má nesporné výhody oproti klasickému vyhodnocování typu „tužka-papír“. Časové údaje program přebírá přímo z videozáznamu. Každou nahrávku můžeme sledovat opakovaně, po krocích, libovolně se vracet. Tímto způsobem lze vyhodnotit řádově vyšší objem dat při větší přesnosti vyhodnocení.

Pozorovatel si předem vymezí sledované kategorie chování (byly převzaty z francouzského výzkumu /Zaouche –Gaudron, 2000/). Kdykoli pak dané chování v průběhu sledování videozáznamu zaregistruje, zaznamená ho. Program mu automaticky nabídne výběr ze zadaných „subjektů“ (dítě, matka, otec, popřípadě starší sourozenec), „předmětů“ (jednotlivé hračky, kamera, ostatní) a „objektů“ (dítě, matka, otec, starší sourozenec), podkategorií chování (viz Přílohy), zvolenou událost lze potom uložit. Takto postupně pozorovatel kóduje chování všech sledovaných subjektů.

Počítačový program V.I.P. umožňuje několik způsobů přehledného vyhodnocení získaných dat. Jednak lze vytvořit různé grafy. Uživatel má možnost si určit, z kterých dat má být daný graf vytvořený. Dále je možné vytvořit časovou osu, která zobrazuje výskyt zvolených (pod)kategorií v rámci dané nahrávky.

Program dále umožňuje pro zjištění spolehlivosti pozorování **výpočet reliability** (míru shody dvou pozorovatelů), a to pomocí koeficientu Cohena Kappa, který se vypočítává na základě vzorce:

$$K = (P_{obs} - P_{exp}) / (1 - P_{exp})$$

Kde:            **K**.....koeficient shody Cohena Kappa  
                  **P<sub>obs</sub>** .....skutečná shoda pozorovatelů  
                  **P<sub>exp</sub>** .....očekávaná náhodná shoda pozorovatelů

Dále je možno (pro lepší a přehlednější zachycení interakčních souvislostí) získaná data převést do jiných programů, například do Microsoft Excel, a jejich následné vyhodnocení provádět v rámci nich.

### **Kategorie**

Pro vyhodnocování jednotlivých projevů chování jsem použila systém převzatých kategorií (viz výše). Pro každý subjekt (dítě, matka, otec, starší sourozenec) je vymezeno sedm hlavních kategorií: POHLED, POSTOJ, VOKALIZACE, MOTORIKA, EMOCE, FYZICKÝ KONTAKT, MANIPULACE S HRAČKOU.

Na základě výše představeného počítačového programu a daných kategorií jsem analyzovala získané nahrávky, konkrétně první 2 minuty herních interakcí dítěte s matkou, první 2 minuty herních interakcí dítěte s otcem, popřípadě první 2 minuty herních interakcí dítěte se starším sourozencem (účastnil-li se také výzkumu). Analýza tohoto typu je poměrně časově náročná, posuzování jednoho dítěte se členy jeho rodiny vyžaduje průměrně 25 hodin času.

S ohledem na velikost výzkumného vzorku jsem se zaměřila spíše na kvalitativní analýzu jednotlivých herních interakcí dětí se členy jeho rodiny.

## **5. Výsledky a jejich interpretace**

Každá herní interakce je stručně popsána dle toho, jak probíhala (někde je pro názornost či ilustraci uvedena přímá citace výroků dětí či rodičů) a jak šli účastníci výzkumu v jednotlivých rodinách za sebou.

Výsledky se nejprve týkají **jednotlivých dětí** a herních interakcí s matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem. Nejprve je zařazena kvantitativní analýza, která vychází ze zjištěných časových údajů. S využitím získaných výsledků byly pro každé „herní dyády“ sestrojeny tabulky a grafy v rámci některých hlavních kategorií (motorika, fyzický kontakt, emoce, vokalizace). Pro lepší zachycení interakčních souvislostí bylo využito programu Microsoft Excel. Po kvantitativní analýze následuje kvalitativní analýza a pokus o interpretaci jednotlivých interakcí, která se vztahuje ke všem hlavním kategoriím. Kategorie manipulace s hračkou je pro přehlednost zachycena pro každého člena podrobněji na časových osách (viz Přílohy). U každého dítěte byly srovnány herní interakce dítěte s matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem (pokud ho dítě mělo), po kvantitativní i kvalitativní stránce.

Poté byly dané interakce srovnány **celkově**, v celém výzkumném souboru, tedy herní interakce všech dětí s jejich matkami a otci, opět po kvantitativní i kvalitativní stránce. Pro tento účel byly také sestrojeny tabulky a grafy.

Protože dvě děti neměly staršího sourozence a také s ohledem na rozmanitost jednotlivých sourozeneckých dyád (např. věkový odstup, poměr pohlaví sourozenců), rozhodla jsem se nesrovnávat tyto interakce s rodiči a zmapovat je zvlášť, pokusit se o samostatné shrnutí **sourozeneckých herních interakcí**. Využila jsem přitom toho, že sourozence lze rozdělit na dvě větší skupiny, a to podle jejich věkového odstupu. Dané interakce jsem také srovnala, připojila tabulku a graf s některými kategoriemi.

V rámci vyhodnocování byla provedena shoda posuzovatelů. Jednu náhodně vybranou nahrávku vyhodnotili dva posuzovatelé. Následně byla vypočítána shoda pomocí koeficientu Cohena Kappa. Její hodnota je 0,77.

## 5.1. Analýza videozáznamů jednotlivých dětí

### 5.1.1. Adámek

#### Adámek s Matkou

Adámek přichází veden za ruku, jde hned k hračkám, na které ho matka upozorňuje. Když ho matka pustí, tak vybere látkový míček, pojmenovává ho, dává ho matce, která přihlíží, hned se sklání k další hračce, kuličkám na drátku, všimne si kostek, zvedá je, předává matce, která se mezitím přesunula, aby byla čelem k němu, s žádostí, aby mu je rozdělala. Sám si sedá a čeká, až je matka otevře a připraví na skládání. Matka mu vyhoví, ptá se ho, zda tam bude dávat kostičky, on souhlasí. První pokus se nezdaří, Adámek nenajde vhodný otvor pro kostičku, matka pomůže tím, že otočí kostku. Zdařilý pokus pochválí. Poté dochází k sérii opakování, kdy Adámek se slovy: „Eště jednou“ zvedá a zasouvá kostičky. Matka ho za úspěch skoro vždy pochválí, dále ho povzbuzuje či komentuje jeho činnost slovy: „Kam patří tahle?“ či: „Tam nepatří...“ nebo: „Kam dáme kostičku?“. Pomáhá mu tím, že kostku otáčí.

#### Adámek s otcem

Otec přichází v situaci, kdy se Adámek stále věnuje kostičkám. Otec s ním naváže kontakt, ptá se ho, co dělá a sedá si k němu. Když Adámek zjistí, že přišel táta, obrací se na něj

a ukazuje mu kostičku, pro kterou předtím nenašel vhodný otvor. Daruje mu ji. Otec si ji sice vezme, po otočení kostky ho však povzbudí, vyzve a nechává Adámka, aby to udělal sám. Tomu se to podaří a pokračuje dál. Otec mu nabízí „balón“ (látkový míček), on však odmítne, pokračuje v kostičkách. Nedaří se mu najít vhodný otvor, vyzve otce, ten mu pomůže otočením kostky. Pak si ho přesune blíž k sobě, ukazuje mu a nabízí knížku. Adánek proti přesunu neprotestuje, knížku však odmítne a opět se snaží najít vhodný otvor pro kostičku, kterou stále drží. Otec mu vyhoví a dál nenaléhá. Dále mu „asistuje“, pomůže s otočením kostky, když nemůže najít vhodný otvor. Po chvíli neúspěšného hledání podává Adánek kostičku otci, aby mu pomohl. Ten napomůže tím, že kostičku dá blízko „vhodného otvoru“, povzbudí ho, aby to ještě zkusil, že mu to půjde. Tomu se však opět nedaří. Otec přihlíží, chvíli mu vede ruku, pak ho nechá. Adánek se snaží otočit celou kostku, otec mu ji s úsměvem opět otočí tam, kde by měl uspět a povzbudí ho. Na úspěch Adánek reaguje pokračováním, pro další kostičku však opět nemůže najít otvor, obrací se na otce, ten ji ale vrací a napomáhá ukázáním správného otvoru. Adánek se rozhlédne i po jiných hračkách, avšak stále se věnuje kostičkám. Následuje další neúspěch s vhozením do kostky, Adánek se obrací opět na otce, ten opět dává kostičku zpět. Adámkovi se nedaří vsunout ji do otvoru. Otec si kostičku nakonec bere.

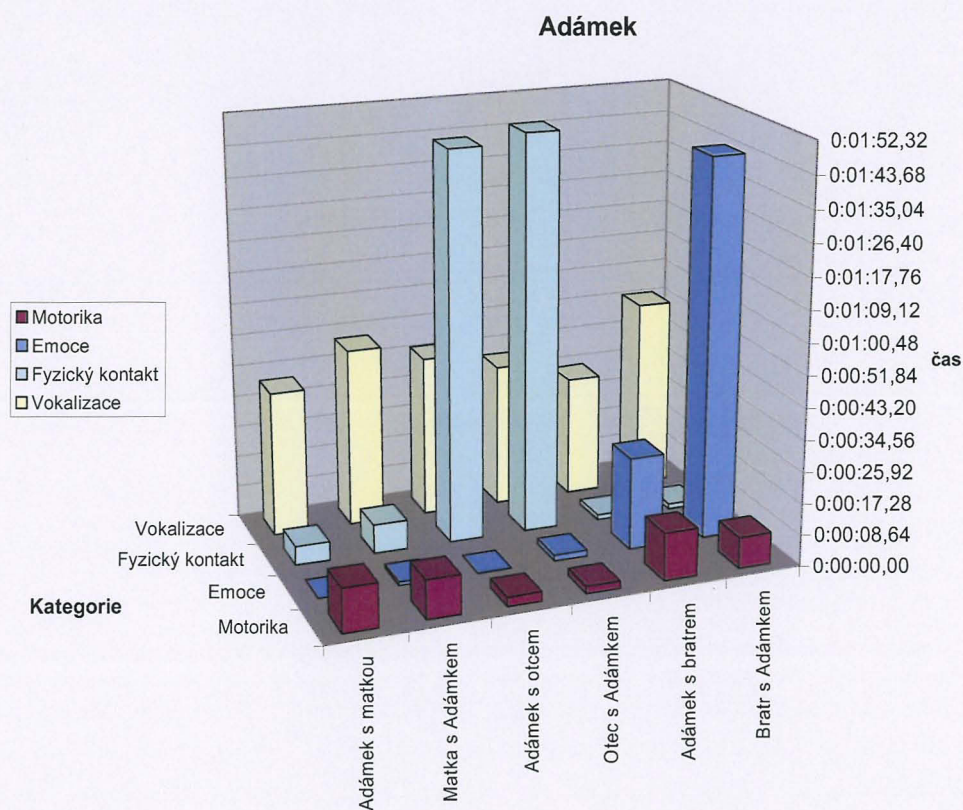
### **Adánek s bratrem**

Bratr přichází, když Adánek hraje na bubínek. Sedne si kus dál od něho, snaží se s ním navázat kontakt, usmívá se, dává mu dotazy týkající se hraček a jeho činnosti. Adánek nejprve nereaguje, neodpovídá. Bratr se snaží dále, dále se usmívá, Adánek stále hraje (pomalu, pravidelně), občas se na bratra podívá, usmívá se, pak zvedá ruce nad hlavu. Bratr ho pochválí, snaží se ho upoutat na telefon, ptá se ho, co to je, zvedá sluchátko a drží ho ve vzduchu. Adánek hned nereaguje, ale sleduje ho, hračku pojmenuje (bratr souhlasně zopakuje), ještě chvíli hraje, pak odloží paličky, zvedne telefon a „telefonuje“. Bratr ho pozoruje, ptá se, komu volá, Adánek neodpovídá, po chvíli se snaží položit sluchátko. Bratr ho při tom sleduje, ptá se, kdo mu volal, Adánek odpovídá, bratr to opakuje. Adánek opět zvedá sluchátko, krátce „telefonuje“, poté opět pokládá sluchátko, svou činnost komentuje, bratr po něm opakuje, pak se ho ptá na další hračku, zvedá a drží látkový míček. Adánek pojmenuje hračku, ale bere si opět paličku se slovy: „Eště jednou“. Bratr pojmenovává bubínek, on to opakuje. Pak se ho bratr ptá na druhou paličku. Po chvíli rozhlížení a ujištění, že jde o bubínek, ho bratr vyzve, aby něco zahrál. Ten ho poslechne, bratr ho pochválí. Adánek pak nadzvedává buben, svou činnost komentuje. Bratr se přiblíží, je teď blíž k Adámkovi, naproti němu, hledá druhou paličku, vyptává se na ni Adámka, pak se sehne a podá mu ji. Adánek po něm opakuje: „Tady je“, nazve však hračku bubínkem.

Bratr ho opraví, že je to palička. Adámek pak hraje, bratr ho chválí, pozoruje, usmívá se, pak se ptá, zda se mu líbí bubínek. Adámek opakuje pojmenování hračky a své jméno, pak se zvedá, leze k dalším hračkám. Bratr ho pozoruje, upozorňuje ho na knížku. Adámek opakuje pojmenování.

### Srovnání herních interakcí Adámka s matkou, otcem a bratrem

Adámek	Motorika	Emoce	Fyzický kontakt	Vokalizace
Adámek s matkou	0:00:11,91	0:00:00,00	0:00:05,22	0:00:39,83
Matka s Adámkem	0:00:10,63	0:00:00,98	0:00:07,98	0:00:49,22
Adámek s otcem	0:00:02,54	0:00:00,00	0:01:46,89	0:00:44,45
Otec s Adámkem	0:00:01,92	0:00:01,61	0:01:49,32	0:00:39,49
Adámek s bratrem	0:00:12,98	0:00:25,38	0:00:01,35	0:00:33,31
Bratr s Adámkem	0:00:08,54	0:01:44,28	0:00:01,35	0:00:52,64



### **Kvantitativní analýza**

Z tabulky a grafu je patrné následující. V kategorii **vokalizace** si lze všimnout, že Adáček vokalizoval nejvíce s otcem, o něco méně s matkou, nejméně pak s bratrem. Celkově se

však jedná z pohledu Adámka o poměrně vyrovnanou kategorii. Z pohledu rodičů a bratra pak nejvíce ze všech vokalizoval bratr, obdobného výsledku dosáhla i matka, nejméně (oproti matce a bratrovi) vokalizoval otec. Větších rozdílů si můžeme povšimnout u kategorie **fyzický kontakt** a emoce. Znatelně nejvíce byl Adánek ve vzájemném fyzickém kontaktu s otcem, poměrně málo pak s matkou, nejméně s bratrem. Z kódovaných **emocí** dosáhl Adánek nejvyššího výsledku s bratrem, s matkou a otcem se neprojevil. Na druhé straně i oba rodiče dosáhli v této kategorii v porovnání s bratrem Adámka nízkého výsledku. V **motorice** je srovnatelná interakce Adámka s matkou a bratrem, zároveň je možné si všimnout, že matka dosáhla o něco vyššího výsledku v této kategorii než bratr. Nejméně z kódované motoriky bylo zaznamenáno u obou účastníků při interakci Adámka s otcem.

### **Kvalitativní analýza a pokus o interpretace**

Ke kategorii **pohledů** lze uvést následující. V interakci s matkou se Adánek zaměřil hlavně na hračky a na pozorování manipulace s nimi (vlastní i matčiny). Přímý oční kontakt s matkou aktivně nevyhledával. Byl jednoznačně zaujatý pro hračky a hru. S otcem bylo možno zaznamenat oční kontakt jako „přivítání“, poté během hry, kdy se Adánek na otce obracel, aby mu předal kostičku, celkově byl Adánek také spíše zaměřený na hračky a manipulaci s nimi. Pozorovatelů si vůbec nevšímal, plně se soustředil na svou činnost. Při interakci s bratrem se díval vícekrát i přímo na bratra, při příchodu, jako pozdrav, dále i v reakci na jeho otázky, co to Adánek má. Také byl zaznamenán pohled do kamery. Obecně lze říci, že většinu času ve všech interakcích sledoval hračky a manipulaci s nimi. Rodiče a bratr při interakcích střídali své zaměření na Adámka, hračky a manipulaci s nimi, jako větší „pozorovatel“ se na začátku projevil bratr, když se snažil do interakce zapojit.

Co se týče zaznamenaného **postoje**, Adánek seděl většinu času se všemi účastníky interakcí, nebyly zaznamenány větší rozdíly. S matkou se posadil sám hned po předání látkového míčku a kostky matce, poté se skláněl pro kostičky. S otcem seděl na místě, skláněl se pro kostičky. S bratrem také seděl, popřípadě se skláněl k hračkám. Matka byla také většinu času na místě, zaujala pozici naproti Adámkovi, většinu času seděla. Otec také seděl, trochu změnil polohu, měl pak Adámka blíž u sebe, v případě potřeby se sklonil k hračkám či k Adámkovi. Bratr si sedl, pak se přesunul naproti Adámkovi a blíž k němu, opět seděl, popřípadě se skláněl směrem k němu a k hračkám. Matka, otec i bratr využili a zaujímali takové postoje, které jim umožňovaly být Adámkovi k dispozici.

Kategorie **motoriky** se převážně vztahovala k příchodům všech zúčastněných, u bratra se vyskytl přesun více k Adámkovi, aby se mohl přizpůsobit hledání paličky od bubínku. Adámek byl celkově pasivnější, nejvíce se to projevilo v interakci s otcem, kde byl přesunutý směrem k němu, i otec projevilo nejmenší motorickou aktivitu. Z jeho strany šlo ale spíše o přizpůsobení se hře Adámka, který se věnoval kostičkám a jehož volbu otec (když neuspěl s nabídkou jiných hraček) respektoval. S bratrem se na konci záznamu Adámek sám rozhodl přesunout o něco blíže k dalším hračkám, které chtěl prozkoumat.

Co se týče charakteru **vokalizace**, lze uvést následující. Na Adámka nejvíce mluvil bratr, od začátku jejich interakce se snažil zapojit s ním do hry, vyptával se ho na hračku, se kterou si v době jeho příchodu Adámek hrál, potom se snažil iniciovat hru. Poté se ho vyptával na jeho činnost, ptal se i na další hračky, některé výroky či pojmenování po Adámkovi opakoval. Také ho za jeho činnost pochválil, opravil nesprávně pojmenovanou hračku. Dá se říci, že mluvil více, protože Adámek na něho nejprve verbálně nereagoval, plně se věnoval činnosti, která ho zaujala. I proto s ním mohl Adámek dosáhnout nejmenšího výsledku ve vokalizaci. Adámek často pojmenovával hračky, na které se ho bratr vyptával, reagoval na jeho otázky. Říkal i své jméno, což se objevilo v jeho projevech celkově docela často. Dával tím najevo, že dělá něco „sám“. Charakter matčiny vokalizace byl ve srovnání s bratrem o něco jiný, nejprve se ptala na pojmenování, dále opakovala po Adámkovi jeho výzvu, ujišťovala se, co Adámek chce. Potom v průběhu hry usměrňovala či komentovala jeho činnosti, napomáhala mu otázkami a radami, kam dané kostičky patří či nepatří, také ho opakovaně chválila. Otec vokalizoval o něco méně než matka, kromě komentáře, výzev se objevila i nabídka dalších hraček. S otcem vokalizoval Adámek nejvíce, což vyplynulo i z charakteru celé situace. Adámek se na otce více slovně obracel, aby ho vyzval k pomoci, komentoval svou činnost, případně neúspěch, byly zaznamenány i výroky odmítnutí nabízené činnosti.

Nejvíce byl Adámek ve **fyzickém kontaktu** s otcem, ne však proto, že by u něho hledal bezpečí, avšak proto, že si ho otec přesunul k sobě, aby byl k němu blíže, mohl mu ukazovat další hračky. Ze strany Adámka šlo tedy zprvu o pasivní záležitost. Nereagoval však na ni žádným protestem, poté se i otec sám aktivně dotýkal, také v souvislosti s manipulací s hračkou, když mu předával kostičky. S matkou byl ve fyzickém kontaktu jen v rámci toho, že s ní do místnosti přišel za ruku, dále došlo k vzájemným dotekům během hry. Adámek celkově fyzický kontakt pro zajištění bezpečí nevyhledával ani v reakci na novou situaci. S bratrem byl v kontaktu nejméně, neboť si bratr sednul dál od něho. Ke vzájemnému doteku došlo poté, co se bratr k němu přiblížil a podával mu paličku od bubínku.

Co se týče kódovaných **emocí**, z vnějších a vymezených kategorií nebyly u Adámka v interakci s rodiči zaznamenány žádné, ale zaradoval se v hlase, když přišel otec. Také byla patrná jeho nespokojenost, když se mu opakovaně nedařilo najít vhodný otvor na kostičku a otec mu nepomohl. Otec Adámka podporoval v jeho nezávislosti, podpořil ho k dosažení úspěchu vlastními silami. S bratrem se Adánek usmíval, na začátku, když mu ukazoval, jak umí bubnovat, chtěl mu asi předvést, jak mu to jde. Bratr se na něho od začátku také usmíval, a tak je možné, že Adánek reagoval i na tuto skutečnost jako „zpětnou vazbu“.

Pokud se zaměříme na **manipulaci s hračkou**, je patrné, že aktivněji asistovali Adámkovi od začátku oba rodiče, byli s hračkami více v kontaktu než bratr. Adánek dané hračky prozkoumával bez známek větších obav z nové situace, zároveň byl ve všech interakcích blízko u hraček, dotýkal se jich. Ve všech interakcích se Adánek projevoval klidně, v každé činnosti setrval tak dlouho, jak potřeboval. S matkou se věnoval nejvíce kostičkám, které si sám vybral, matka to respektovala, pomáhala mu otočením kostek, jejich interakce byla plynulá. S otcem ještě pokračoval v kostičkách, hned na začátku ho chtěl Adánek zapojit do hry. Otec však Adámka vícekrát podněcoval, aby danou činnost zvládl sám. Matka Adámkovi ve srovnání s otcem jeho aktivitu více usnadňovala, umožňovala mu zažít více úspěchu a následného chválení. S bratrem byla Adámkova herní činnost nejpestřejší co se týče počtu hraček. Bratr nejprve pozoroval a komentoval hru Adámka na bubínek, snažil se nějak do interakce zapojit. Upozornil a ukázal mu další hračku, telefon. Adánek pak jeho výzvu využil a telefonoval. Bratr jeho činnost dále komentoval a vyptával se. Na další nabídku hračky Adánek nereagoval, rozhodl se vrátit k bubínku, bratr to respektoval, podpořil ho, také ho chválil, zapojil se tím, že mu podal paličku. Ke konci analyzované nahrávky se sám Adánek rozhodl prozkoumat další hračky, bratr chtěl ihned iniciovat činnost, upozornil ho na knížku.

### 5.1.2. Andrejka

#### Andrejka s matkou

Andrejka přichází sama, chvíli pozoruje novou situaci. Matka ji vyzve k „podívání se“ na hračky, sedne si a láká ji k sobě. Ona poslechne, sedá si těsně k ní, dotýká se jí. Jsou na ní stále vidět známky rozpaků ze situace. Mne si obličeje, je u matky. Pozoruje zároveň, co jí matka nabízí. Matka na ni mluví klidným hlasem, ukazuje jí kuličky na drátku, novou hračku, kterou prý neznají. Andrejka ji začíná prozkoumávat, napodobuje matku a přesouvá jednotlivé kuličky, podívá se do obou kamer. Pak pokračuje ve hře s kuličkami, nadzvedává a otáčí je celé, sleduje,



jak se jednotlivé kuličky a kostičky posunují. Zároveň je i sama přesouvá. Matka komentuje jejich činnost, také přesouvá kuličky, ptá se, zda kuličky otočí, danou hračku chválí, jak je pěkná, pak Andrejku spíše mlčky klidně pozoruje (s klidným výrazem ve tváři a mírným úsměvem). Andrejka hlasově spíše nereaguje, věnuje se kuličkám. Matku pak napadne, že dají všechny kuličky na jednu stranu, sama to začne provádět, Andrejka její činnost pozoruje, pak se sama zapojuje. Matka se přesune za Andrejku, blíže k dalším hračkám, ale zůstává s ní v kontaktu. Prohlíží si leporelo, přesune telefon. Andrejka přesouvá kuličky, na přesun matky a její činnost s dalšími hračkami nereaguje. Poté matka opět sleduje Andrejku, ta stále přesouvá kuličky, třese celou hračkou. Matka se ptá, zda se podívá ještě na další hračky, nabízí knížku, Andrejka se ani nepodívá, věnuje se dále kuličkám. Matka tedy nenaléhá, konstatuje zájem Andrejky o tuto hračku, několikrát s ní otočí, komentuje tuto činnost, podpoří ji. Andrejka ji napodobuje, opakuje i slovní vyjádření. Andrejka se dívá do kamery, matka ji upoutává a nabízí telefon, tentokrát se dívá, co to matka má, kuličky nechává.

### **Andrejka s otcem**

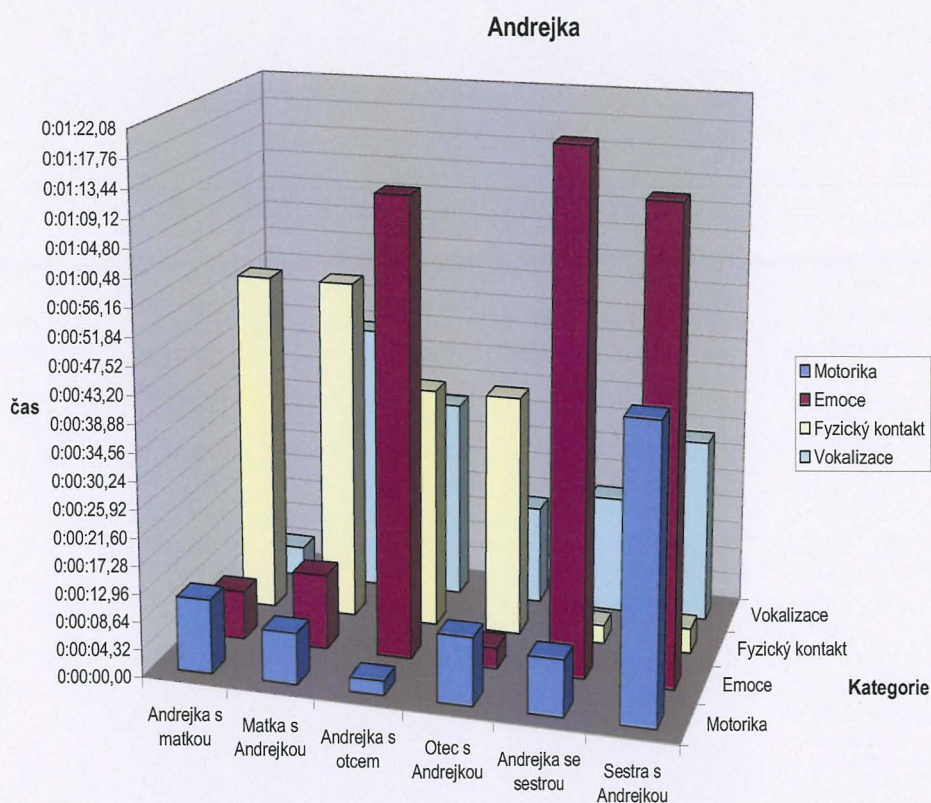
Otec přichází, Andrejka se k němu otáčí, radostně ho „vítá“. Držela telefon, ten ale hned odhazuje a ukazuje mu tamburínu. Otec zaváhá, z které strany má k Andrejce jít, sedá si nakonec naproti ní a ptá se jí na telefon, na tamburínu napřáhne ruku, ale nakonec si ji nevezme. Oceňuje, co to Andrejka má. Ptá se jí na telefon, jak se s ním dělá. Andrejka na otázku nereaguje a s úsměvem mu ukazuje další hračku, kuličky na drátku. Otec se ptá, co to je, ona odpovídá a názorně mu ukazuje, co se s touto hračkou dá dělat, přesouvá kuličky a doprovází to zvukovou kulisou. Otec mlčky pozoruje její aktivitu. Pak se rozhlíží po dalších hračkách, ptá se Andrejky na bubínek, ta nereaguje. Otec po slovech: „Hm, tak nic“ sedí a dívá se, jednu kuličku přesune. Andrejka se věnuje kuličkám. Po chvílce se (bez toho, aby se na něj podívala), opakovaně slovně obrací na otce („Tatí...“). Otec reaguje, říká, že vidí, dále se ptá se, co to dělá. Ona se vesele rozesměje, stále přesouvá kuličky. To otce pobaví, usměje se také, dále ji sleduje. Ona mu nakonec kuličky s úsměvem předá (když se jí ptá, jak to „přijde“) a sklání se pro leporelo. Začne si ho prohlížet, po chvílce se s úsměvem přesune blíž k otci, opět otce opakovaně pojmenovává, prohlíží si leporelo, obrací stránky. Otec se ptá, co to je, ona ukazuje traktor. Skoro současně ho pojmenovávají.

## Andrejka se sestrou

Sestra přichází, když má Andrejka telefon a „volá“. Sestra se jí ptá, co to má, komu volá, a to opakovaně, Andrejka však nereaguje, stále drží telefon u ucha. Sestra reaguje smíchem, Andrejka jí nabídne telefonní sluchátko, ona odmítne. Andrejka říká do telefonu: „Není“ a dále zkouší volat. Sestra se směje a pozoruje, co Andrejka dělá. Ta drží telefon, sluchátko si strká do pusy, zbytek telefonu schovává pod nohu, přitom také střídavě sleduje sestru. Ta se najednou zvedne a běží pryč (za matkou, která je kousek od místa natáčení, v kuchyni, místnosti jsou propojené, bez dveří). Andrejka na to nijak nereaguje, s konstatováním: „Není“ odkládá telefon a přemísťuje se k dalším hračkám. Odhodí míček a zvedne paličky. Sestra se již vrací. Sedá si blíž k Andrejce, zvedá buben a drží ho před Andrejkou tak, aby ona mohla hrát. Obě se smějí. Sestra pokládá buben a přenechává ho Andrejce, aby mohla dál sama hrát. Sestra říká, že si budou hrát „s tímhle“. Sama vybere telefon a přesouvá ho k sobě, a pak blíž k Andrejce. Ta zvedá ruce nad hlavu, přitom drží paličky. Sestra zvedne sluchátko a přidržuje ho Andrejce u ucha s výzvou, aby řekla: „Haló“. Ta to ale odmítne, verbálně i neverbálně (odstrčí sluchátko), věnuje se dál bubínku. Andrejka reaguje smíchem, zopakuje její nesouhlas formou otázky, sluchátko pokládá. Chce si vzít jednu paličku, ptá se Andrejky na to, že bude také hrát, ta však paličku nepustí a hraje dál. Sestra se obrací a leze k dalším hračkám, vzdaluje se od Andrejky. Ta na to zareaguje tak, že jí nabídne paličku, sestra se tedy s radostí vrací, děkuje. Dále vyzve Andrejku, aby hrála, rychle se podívá do kamery, a pak hrají obě najednou. Andrejka po chvíli odkládá paličku, zvedá bubínek a prohlíží si ho. Sestra stále hlasitě hraje. Pak chce Andrejce něco ukázat, upozorní na to slovně, zvedne druhou paličku a hraje. Ta však buben dává na zem a zvedá další hračku, kostky, usmívá se. Přitom se podívá do kamery, úsměv se ztratí, ale hned pokračuje dál v prozkoumávání. Sestra mezitím odkládá paličky, když Andrejka nezareagovala, začne se sama zajímat o jinou hračku, o telefon, vytáčí číslo.

## Srovnání herních interakcí Andrejky s matkou, otcem a sestrou

<b>Andrejka</b>				
	<b>Motorika</b>	<b>Emoce</b>	<b>Fyzický kontakt</b>	<b>Vokalizace</b>
<b>Andrejka s matkou</b>	0:00:11,56	0:00:07,55	0:00:53,66	0:00:04,74
<b>Matka s Andrejkou</b>	0:00:07,98	0:00:11,68	0:00:53,66	0:00:42,52
<b>Andrejka s otcem</b>	0:00:02,20	0:01:11,19	0:00:37,76	0:00:31,28
<b>Otec s Andrejkou</b>	0:00:10,47	0:00:03,27	0:00:37,76	0:00:15,44
<b>Andrejka se sestrou</b>	0:00:08,76	0:01:19,95	0:00:02,87	0:00:18,33
<b>Sestra s Andrejkou</b>	0:00:45,20	0:01:12,63	0:00:03,90	0:00:28,80



### Kvantitativní analýza

Z tabulky a přiloženého grafu lze vyčíst následující skutečnosti. Nejvíce **motoriky** bylo u Andrejky zaznamenáno v interakci s matkou, menšího výsledku dosáhla se sestrou, znatelně nejmenší hodnota byla v této kategorii zaznamenána v interakci s otcem. Většího rozdílu si můžeme všimnout při porovnání motoriky rodičů a sestry. Sestra Andrejky dosáhla viditelně nejvyššího výsledku. Hodnoty matky a otce jsou poměrně srovnatelné, o něco vyšší výsledek byl kódován u otce. V kategorii kódovaných **emocí** jsou patrné také rozdíly v porovnání interakcí s rodiči a se sestrou. Znatelně vysoké hodnoty získala Andrejka v této kategorii se sestrou a otcem, přičemž o něco více bylo kódováno emocí se sestrou. Nejmenšího výsledku dosáhla Andrejka s matkou. Z pohledu rodičů a sestry lze vyčíst, že nejvyšší hodnotu získala sestra Andrejky, znatelně méně pak matka a nejmenší výsledek kódovaných emocí měl otec. Pokud se zaměříme na kategorii **vokalizace**, tak si lze všimnout, že Andrejka vokalizovala nejvíce s otcem, menšího výsledku dosáhla se sestrou, nejméně pak vokalizovala s matkou. Na druhé straně na Andrejku nejvíce vokalizovala matka, menšího výsledku dosáhla sestra a nejméně na Andrejku vokalizoval otec. V kategorii **fyzického kontaktu** byly zaznamenány tyto výsledky. Nejvíce byla ve vzájemném kontaktu Andrejka s matkou, menšího výsledku dosáhli oba

účastníci v interakci s otcem. Nejméně pak byla Andrejka ve vzájemném fyzickém kontaktu se sestrou.

### **Kvalitativní analýza a pokus o interpretace**

Ke kategorii **pohledů** můžeme říci následující. V rámci jednotlivých interakcí bylo možné zaznamenat některé rozdíly. Andrejka se v interakci s matkou zaměřila více na hračky a na manipulaci s nimi (svou i matčinu), vícekrát se dívala i do kamery, v reakci na novou situaci, ve které se projevovala od začátku nejistě. Matka střídala své zaměření na Andrejku a na hračky, pozorně sledovala, jak s nimi Andrejka manipuluje, v jednu chvíli se více zaměřila jen na hračky, když si je sama prohlížela, aby je nabídla Andrejce. Otec měl celou dobu přehled o dané situaci, sledoval Andrejku a její manipulaci s hračkami z větší vzdálenosti, většinu času fungoval jako „pozorovatel“. Andrejka v interakci s ním střídala své zaměření na hračky a otce, více se objevilo přímých očních kontaktů než s matkou, jednak při „přivítání otce“, poté když se Andrejka snažila u něho vzbudit zájem. Sestra také Andrejku a její manipulaci s hračkou nejdříve pozorovala z větší vzdálenosti. Andrejka sledovala hračky, svým pohledem se přímo obracela i na sestru. Když sestra odešla, zaměřila se na hračky. Po svém návratu střídala sestra svou pozornost na Andrejku, hračky a manipulaci s nimi, Andrejka se více zaměřila na hračky. Obě se také dívaly do kamery, Andrejka spíše s nedůvěrou, u sestry se zdálo, že tak reaguje v situaci natáčení, očekávala reakci na jejich hru.

K charakteru **vokalizace** můžeme říci následující. Matka na Andrejku v porovnání s otcem a sestrou mluvila nejvíce. Nejdříve uklidňovala Andrejku, nalákala a ukazovala jí hračky, dále komentovala danou činnost. Snažila se Andrejku upoutat, rozptýlit její obavy, mluvila klidným hlasem. Na Andrejku to zapůsobilo, do hry se zapojila, i když s matkou vokalizovala nejméně. Sestra vokalizovala méně než matka, avšak více než otec. Sestra se nejprve vyptávala na činnost Andrejky, odmítla její nabídku na hračku. Charakter její vokalizace se zaměřoval na vedení, usměrnění hry, nabídky další činnosti. Andrejka nejdříve sestře na její otázky přímo neodpovídala, delší dobu „telefonovala“. Tato činnost ji zaujala a užívala si ji. Její vokalizace se sestrou se dále skládala spíše ze zvuků. Přímou slovně však odmítla nabídku hračky. Nejméně na Andrejku vokalizoval otec, na začátku se snažil zapojit do hry, iniciovat činnost s dalšími hračkami. Andrejka však jeho výzvu nevyužila. Otec zkonstatoval svůj neúspěch, pak spíše mlčel. Slovně pak reagoval na to, když se Andrejka ubezpečovala, že je přítomen (snažila se upoutat jeho pozornost). Také se jí ptal, co to má, v závěru pojmenoval obrázek v leporelu. Andrejka s otcem vokalizovala ze všech interakcí nejvíce, měla k tomu dostatečný prostor jako

s matkou, avšak s otcem vokalizaci využila k tomu, aby otce upoutala, jeho pojmenování opakovala, aby si zajistila jeho pozornost. Vydávala také různé zvuky, když manipulovala s hračkou, radovala se z ní či ji předávala otcí.

S matkou potřebovala Andrejka získat pocit bezpečí, na novou situaci reagovala spíše s obavami, stydlivě. Její **manipulace s hračkou** byla v porovnání s ostatními interakcemi nejméně rozmanitá. Matce se podařilo upoutat ji na hračky, iniciovala hru s kuličkami, předvedla jí, co se s nimi dá dělat. Andrejka po chvíli hru přijala, v blízkosti matky začala prozkoumávat kuličky, napodobovala činnost matky, kuličky se jí dařilo uchopovat a přesouvat docela dobře, v této aktivitě se střídaly. Matka fungovala chvílemi jako pozorovatel, pak se rozhodla přesunout k dalším hračkám, sama si je prohlížela, pokusila se hru opět iniciovat, nabídla Andrejce další hračku. Ta však nereagovala, byla zabraná do své činnosti, matka to přijala a účastnila se její hry s kuličkami. Když se Andrejka začala pátravě a s nedůvěrou dívat do kamery, tak se jí pokusila upoutat na další hračku, což se jí podařilo, pozornost Andrejky se soustředila na tuto novou hračku. Matka se celkově snažila vyjít vstříc potřebám Andrejky. Andrejka na příchod otce zareagovala poměrně radostně, hned mu ukazovala, jaké má hračky, otec se celkově projevil jako pasivnější, s hračkami skoro nemanipuloval, působil spíše jako pozorovatel. Na začátku se sice snažil zapojit, Andrejka však na jeho podněty a iniciaci nereagovala. Věnovala se svojí hře s kuličkami. Tak se rozhodl, že ji bude spíše sledovat. Jí to na začátku vyhovovalo, věnovala se činnosti, kterou si zvolila, pak se ale více na něho obracela, i ho oslovovala, chtěla vyvolat jeho zájem, ujistit se, že ji sleduje. Přesunula se k němu blíž. Nabízela mu hračky, také se roztomile smála. Na jeho přímou otázku po tom, co dělá, však neodpověděla. Celkově působila mnohem uvolněněji než s matkou. Získala s ní potřebné bezpečí, nyní si spíše dané hračky v přítomnosti otce užívala. Otec od ní hračku přijal, dále ji však spíše pozoroval, ke konci analyzované nahrávky se zapojil více, ptal se, co je v lepoporelu, podnět k této činnosti však dala Andrejka. Nejrozmanitější herní interakce proběhla mezi Andrejkou a sestrou. Sestra se nejprve ujala role pozorovatele, sice se vyptávala, co to Andrejka má, ale nabídku hračky nepřijala. Andrejka se věnovala telefonu, „volala“, jakoby sestře ukazovala, co umí. Když sestra odeběhla, tak se sama přesunula k dalším hračkám, vybrala si, čemu se chtěla věnovat. Sestra se po svém návratu ihned zapojila do interakce, asistovala Andrejce při hraní na bubínek. Pak se pokusila iniciovat změnu hračky, asi ji samotnou zaujal více telefon, Andrejka však odmítla, chtěla sestře spíše ukázat, jak ji baví hra na bubínek. Sestra chtěla dále pokračovat v kooperaci při hře na bubínek, Andrejka jí však paličku nedala, tak se rozhodla přemístit se k dalším hračkám. V tuto chvíli dochází k zajímavému obratu, Andrejka sestře nabízí paličku, ta se s radostí vrací, pak obě hrají, tato činnost se jim viditelně líbí, sestře ještě o něco více, chce Andrejce něco ukázat, hraje dále,

i když Andrejka na ni nereaguje. Andrejka chce prozkoumat ještě další hračku, kostku. Každá se dále spíše soustředí na činnost, která je zajímavá více, sestra se vrací k telefonu.

Nejvíce byla Andrejka ve vzájemném **fyzickém kontaktu** s matkou, v reakci na novou situaci u ní hledala bezpečí, kontakt tedy přímo vyhledávala, matka jí tuto podporu zajistila, byla jí stále na blízku. K otci se Andrejka přisunula blíže, aby mu mohla více ukázat, jaké hračky má, když na ni nereagoval, nešlo tedy již o zajištění bezpečí, ale spíše zájmu otce. Vzájemně se dotýkali v oblasti nohou. Se sestrou byla Andrejka ve fyzickém kontaktu v rámci manipulace s hračkami, vzájemně blízký kontakt pro zajištění bezpečí nevyhledávaly. Pro Andrejku již daná situace nebyla nová, adaptovala se a sestra si pro „ujištění“ odeběhla k matce.

K zaznamenané **motorice a postojům** můžeme říci následující. Nejvíce motoriky bylo u Andrejky zaznamenáno v interakci s matkou, kde šlo hlavně o její příchod k hračkám a matce. Andrejka přišla sama, zůstala stát opodál, matka ji k sobě lákala (sama již seděla u hraček), ona se k ní rychle přesunula. Zůstávala s ní pak sedět na místě, případně se otočila, když sledovala, s čím matka manipuluje. Matka se v průběhu interakce přesunula k dalším hračkám, Andrejce však stále zůstávala nablízku, měla ji u sebe. Se sestrou se přemístila k hračkám sama, aniž by jí k tomu sestra podněcovala, rozhodla se prozkoumat další hračky. Nejméně se Andrejka pohybovala v interakci s otcem, při jeho příchodu seděla, pak se v průběhu přisunula blíže k němu, chtěla na sebe upozornit, i nadále seděla, v případě potřeby se sklonila. Otec po svém příchodu zvolil místo naproti Andrejce, celou dobu zůstal na místě, projevil se jako nejvíce pasivní. Ze své pozice měl dobrý přehled o tom, co Andrejka dělá, mohl ji pozorovat, dosáhl i v případě potřeby na hračky. Naopak nejvíce motoricky aktivní byla sestra, vystříдалa také nejvíce postoje, nejčastěji seděla, byla i na kolenou či na čtyřech. Vyšší počet jejího výsledku byl způsoben tím, že odeběhla po chvíli interakce s Andrejkou za matkou, hned se však vrátila. Potřebovala se asi ujistit, že tam matka je, že je vše v pořádku.

Z kódovaných **emocí** dosáhla Andrejka nejvyššího výsledku se sestrou. Obě se více usmívaly či smály, a to od začátku jejich interakce. Společnou hru si více užívaly v radostnější atmosféře. Andrejka již měla dostatečný pocit bezpečí z předchozích interakcí. Sestra na začátku působila sice mírně v rozpacích, její úsměv byl nejspíše reakcí na tuto novou situaci. Nebyla si asi úplně jistá, proto také mohla odeběhnout k matce. Po svém rychlém návratu se však ihned zapojila do hry, často se usmívala a smála. S otcem se Andrejka také usmívala či smála, v reakci na jeho příchod, také když mu ukazovala, jaké má hračky. Úsměv více využívala, aby otce přilákala. Otec se však skoro neprojevil. S otcem a sestrou byla Andrejka celkově uvolněnější, spontánnější, již to pro ni nebyla nová situace, s matkou získala dostatečnou podporu. S matkou bylo u Andrejky kódováno nejméně vnějších emocí. Avšak z neverbálních projevů bylo znát, že

v ní neznámá situace vyvolala obavy, chvíli váhala, zda k hračkám a matce půjde, i pak jí chvíli trvalo, než se zapojila do nabízené činnosti. Matka se jí snažila podpořit úsměvem.

### 5.1.3. Filípek

#### Filípek s otcem

Filípka do místnosti přináší otec, pokládá ho na zem, upozorňuje ho na nové věci v pokoji. Filípek jde k hračkám, za ruku táhne otce, nepouští se ho, otec zjišťuje, co se děje, opakuje upoutání na hračky. Takto dojdou k hračkám, Filípek si sedá a dívá se do obou kamer, usmívá se, přitom udržuje tělesný kontakt s otcem. Ve chvíli, kdy si sedne o kousek dál i on, se k němu přibližuje. Otec ho uklidňuje, aby se nebál a hladí ho na hlavě. Pak mu ukazuje hračky, konkrétně vybírá kuličky na drátku a dává je před Filípka, zároveň mu ukazuje, jak se dají kuličky přesouvat. Filípek ho se zájmem pozoruje, poté to zkusí i sám, s úsměvem se obrací do obou kamer. Otec se ho vyptává na hračku, on odpovídá. Otec dále také sám posouvá kuličky, jednu postrčí tak, že na drátku spadne. Filípek se směje, sám ještě nějaké kuličky přesouvá, oba svou činnost komentují. Filípek se začíná rozhlížet i po jiných hračkách, otec ho opakovaně podpoří otázkou, co tam ještě je, on se zvedá pro paličky, drží je a přitom sleduje střídavě obě kamery. Otec se ho ptá, co to je, on pojmenuje, otec to zopakuje a ptá se, co bude bubínek dělat. Filípek odpoví: „Buchy“. Otec po něm jeho výrok zopakuje a vyzve ho, aby to zkusil. On chvíli váhá, dívá se do kamer, a pak se skloní k bubínku a párkrát bouchne. Otec hlasitě ocení, jaký to dělá rámus. Oba se smějí. Filípek tuto aktivitu zopakuje, nahne se a párkrát se smíchem bouchne a vrací se zpět k otci. Pak ještě jednou, následuje krátký pohled do kamery. Otec sice jeho činnost víceméně pochvalně okomentuje, v zápětí ale řekne, že zkusí ještě něco jiného. Upozorní Filípka na další hračku, která je blízko, a to na telefon. Filípek jeho nabídku přijme, mezitím nechá spadnout jednu paličku na zem, pak pojmenovává telefon, zvedá sluchátko a tím i celý telefon, paličku však stále drží také, sluchátko si dává k uchu. Otec dává telefon na zem a ptá se, komu Filípek volá. Filípek odpoví, že bábě, ale zároveň hned sluchátko odkládá. Otec sluchátko pokládá na telefon. Filípek se s úsměvem sklání pro druhou paličku, pak opět několikrát bouchne do bubínku, směje se. Otec s úsměvem hodnotí, že to dělá rámus. Filípek se opět dívá do kamery, mírně se zarazí, čeká, co bude dál. Otec ho vyzve, aby ještě bouchnul, ale jen malinko, pobídne ho i mírným „šťouchnutím“. Filípek radostně a energicky zabouchá, pak se zarazí, neboť otec zhodnotí, že to nebylo malinko, vyzve ho, aby to zkusil malinko, opět ho mírně „pošťouchne“. Filípek tedy hraje zlehka, otec ho chválí a hladí.

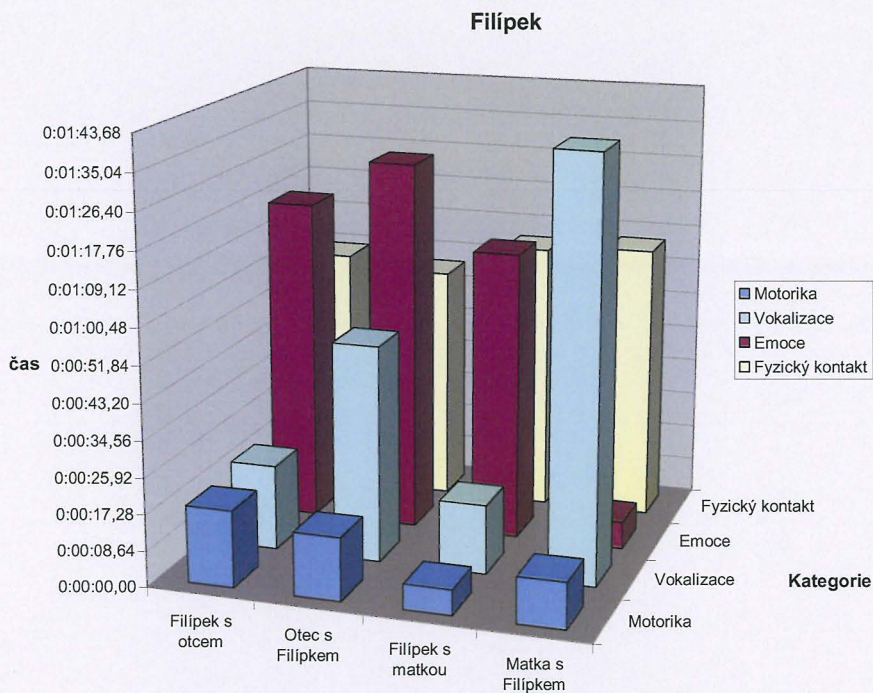
## Filípek s matkou

Matka přichází, když si Filípek hraje s kuličkami. Se zájmem se několika otázkami Filípka ptá, co to má za hračky, sedá si k němu (udělá si místo, aby mohla být blízko něho). Oceňuje hračky. Filípek jí dělá místo a zvedá paličku. Matka se ho ptá, s čím si hráli, jestli s bubínkem a jestli se mu tahle hračka líbí nejvíc. Filípek hraje na buben, matka ho povzbuzuje říkánkou „Tluče bubeniček...“. Pak bubínek nechává, naklání se ke kuličkám a tím i blíže k matce, ta zvedá knížku a radostně říká, že tu písničku přece Filípek zná. Je k němu nakloněná. Sama pak začne říkat říkanku „Utíkej Káčo, utíkej“, Filípek doplňuje některá slova, během toho posunuje kuličky, matka ho hladí na hlavě. Pak ho zvesela chválí. Otevírá knížku a láká ho na „podívání“, dívá se do knížky. On se však věnuje kuličkám, pokračuje v přesouvání. Matka si toho všimá, knížku odkládá a říká, že se mu tahle hračka asi líbí nejvíc. Filípek se usmívá a dívá se do kamer. Matka začíná přesouvat kuličky, komentuje to, co kuličky dělají. Filípek ji pozoruje, když je matka přesune blíž k němu, aby k nim měl lepší přístup, tak se přidá. Matka pokládá tamburínu na bubínek, aby měli před sebou více místa. Posílají kuličky z jedné strany na druhou, matka komentuje, co dělají. Po chvíli se Filípek dívá do kamer, zvedá paličku, na které do té doby seděl a bouchá nejprve do tamburíny (je na bubínku), kterou matka ihned dává pryč, aby mohl bouchat přímo. Vyzývá ho, aby hrál jen malinko. On se na ni dívá a zkouší to více zlehka. Pak odkládá paličku, dívá se na leporelo, matka ho hned zvedá, ukazuje, jak píská a dává ho Filípkovi, aby také „zapískal“. Ten ho také mačká, ale nejde mu to, ani když mu to matka znovu ukazuje. Pak si leporelo od něho bere a otevírá ho, ukazuje mu různé obrázky a on je pojmenovává.

## Srovnání herních interakcí Filípka s otcem a matkou

Filípek				
	Motorika	Emoce	Fyzický kontakt	Vokalizace
<b>Filípek s otcem</b>	0:00:18,37	0:01:17,70	0:00:59,55	0:00:20,38
<b>Otec s Filípkem</b>	0:00:15,05	0:01:29,07	0:00:56,90	0:00:51,76
<b>Filípek s matkou</b>	0:00:06,10	0:01:09,35	0:01:04,78	0:00:16,53
<b>Matka s Filípkem</b>	0:00:11,03	0:00:06,54	0:01:06,26	0:01:39,73





### Kvantitativní analýza

Z předložené tabulky a grafu vidíme následující skutečnosti. Poměrně nejvyrovnanější je v celkovém srovnání kategorie **fyzického kontaktu**, i když o něco vyššího výsledku dosáhl v této souvislosti Filípek v interakci s matkou. Co se týče další uvedené kategorie, **vokalizace**, tak lze říci, že o něco více Filípek vokalizoval s otcem než s matkou. Při porovnání matky a otce v kategorii vokalizace zjistíme, že matka dosáhla o dost vyššího výsledku než otec. Více kódovaných **emocí** bylo u Filípka zaznamenáno v interakci s otcem. Poměrně velký rozdíl je viditelný mezi kódovanými emocemi rodičů, kde zřetelně vyššího výsledku dosáhl otec. Větší hodnoty v kategorii **motorika** dosáhl Filípek s otcem, zároveň i u otce se objevilo více motoriky než u matky.

### Kvalitativní analýza a pokus o interpretaci

Co se týče **pohledů**, tak lze říci, že Filípek se většinu času věnoval pohledu na hračky a manipulaci s nimi (svou či rodičů), přímý oční kontakt s rodiči lze pozorovat například v reakci na hraní na bubínek či „přivítání“ matky. S otcem se také častěji díval do kamer, a to jednak při svém příchodu, když „prozkoumával“ novou situaci, i během herní interakce, když zahrál na

buben, pravděpodobně očekával zpětnou vazbu. Rodiče se v průběhu interakcí střídavě zaměřili na Filípka, na manipulaci s hračkou a hračky, snažili se mít přehled o dané situaci.

**Motorika** byla zaznamenána více s otcem, jednak proto, že spolu přišli, pak se Filípek k otci více přiblížil, aby byli v kontaktu. S matkou se více přibližovat nemusel, ona si sama k němu sedla blízko. Motoriku můžeme dát do souvislosti s **postojem**. U všech zúčastněných převažovalo sezení u hraček, s případným příkloněním se k hračkám či ke „spoluhráči“, s otcem se Filípek také opakovaně skláněl k bubínku. Kromě příchodů a menších přiblížení všech zúčastněných lze říci, že byli na místě, v blízkém kontaktu, rodiče tak vyhověli potřebě Filípka, nepohybovali se více po prostoru.

**Emoce**, které byly kódovány, převažovaly v interakci s otcem. Otec vytvářel radostnou atmosféru, snažil se Filípka v nové situaci rozptýlit, což se mu podařilo, více se pak oba usmívali či smáli. Na Filípka také zapůsobila hra na buben, zdálo se, že má radost z toho, jaké zvuky může způsobovat, k této činnosti se vícekrát vracel, a to s oběma rodiči. S matkou se usmíval či smál také poměrně dlouho, souvisí to opět s tím, že byl po předchozí interakci s otcem uvolněnější, měl radost z toho, že může matce ukazovat nové hračky, které ho bavily.

Filípek vyhledával **fyzický kontakt** s otcem i matkou, oba rodiče mu v jeho potřebě vyhověli. Filípek táhl otce za ruku při jejich příchodu, dále se k němu i více přisunul, otec ho hladil, aby se nebál, v závěru analyzované nahrávky ho pohladil, když ho chválil. S matkou byl o něco více v kontaktu hlavně proto, že si ona k němu blíže sedla. Matka ho také hladila po hlavě, když ho chválila.

S ohledem na **vokalizaci** lze říci následující. Matka vokalizovala znatelně více než otec, dá se říci, že její promluvy zabraly podstatnou část herní interakce s Filípem. Ve svých promluvách hlavně zjišťovala, komentovala, povzbuzovala, chválila, ale i usměrňovala a radila. Pro interakci využila i říkanku z knížky a pojmenování hraček v leporelu. Možná se tím celkově snažila o co největší rozptýlení, aby se Filípek cítil ještě více v bezpečí, možná tak reagovala v situaci natáčení, snažila se o co nejbohatší hru. Filípek měl díky tomu podstatně méně příležitostí pro svou vokalizaci (oproti interakci s otcem). Charakter jeho promluv se týkal reakcí na otázky matky, pojmenovával hračky a obrázky v knížce a leporelu. Filípek vokalizoval o něco více s otcem, avšak rozdíl není co do množství tak veliký. Na začátku si Filípek zvykal na novou situaci, dále reagoval na otázky otce, vícekrát pojmenovával hračky. V jeho vokalizaci s otcem bylo i více zvuků. Ze strany otce se vokalizace pojila s nalákáním Filípka na hračky, dále s uklidňováním, také podporou k další činnosti, podněcováním, výzvou ke hře a komentováním dané interakce.

Při **manipulaci s hračkami** s otcem se na začátku u Filípka projevila jeho obava z nové situace. Potřeboval více uklidnit, podnítit. Otcí se to zdařilo. Inicioval hru, nabídnul hračku. Když si všiml pohledů Filípka na další hračky, podpořil ho, aby si vybral sám, čemu se chce věnovat, poskytl mu prostor. Atmosféra se uvolňuje, probíhá radostněji, vliv má i objev toho, že Filípek může ovládat nějakou hračku, vydávat zvuky. Otec dále hru iniciuje, chce vyzkoušet jiné hračky, Filípek to přijme, telefonují, ale vrátí se pak k bubínku. Jde o aktivitu, která ho zaujala. Otec to respektuje, podpoří, zároveň usměrní hlasitost hraní, avšak „hravějším“ způsobem, pomocí „šťouchnutí“. Filípek se snaží vyhovět, díky tomu dosáhne pochvaly a pohlazení. U otce je znatelný malý počet přímých manipulací s hračkou, většinou hru Filípka pozoroval, komentoval a podporoval. Filípek manipuloval s hračkami více s matkou, jejich hra byla rozmanitější. Vyzkoušeli spolu více hraček, zdál se být při hře více jistější a uvolněnější, přeci jen to pro něj nebyla nová situace, něco si již vyzkoušel s otcem, chtěl to také matce předvést. Když matka přišla, tak se věnoval kuličkám, hned se však chtěl pochlubit, co umí s bubínkem. Matka jeho činnost doplnila vhodnou říkankou. Potom chtěla hru iniciovat, lákala ho na knížku. On se sice vrátil ke kuličkám, ale reagoval i na tuto výzvu. Zvládl tedy i více aktivit najednou, vyhověl matce, díky tomu se mu dostalo pochvaly a pohlazení. Matka poté knížku odložila, více si všimla, že Filípek stále přesouvá kuličky. Matka se mu přizpůsobí, vhodně uspořádá prostor, aby měli více místa, začíná s ním spolupracovat, přesunují kuličky oba. Filípek se náhle rozhoduje pro změnu, vrací se k bubínku, dělá mu asi potěšení, že může způsobovat takové zvuky. Matka ho mírně prosebně usměrňuje, aby bouchal potichu, on se to snaží respektovat a pokouší se hrát tišeji. Díky tomuto „usměrnění“ přestává hrát. Dívá se na další hračky, toho si vhodně všimá matka, zvedá leporelo, matka hru iniciuje a dále řídí, ukazuje, co se s ním dá dělat, mačká ho, Filípkovi to nejde, tak si ho matka bere a pojmenovávají obrázky.

#### 5.1.4. Klárka

##### **Klárka s matkou**

Matka přináší Klárku, poblíž hraček ji dává na zem. Ta se dívá na hračky, prohlíží si je, stojí u nich. Matka je hned na kolenou na zemi, bere kostičky a zvesela se ptá, jestli je tam budou dávat. Klárka s úsměvem přikyvuje, ještě si prohlíží ostatní hračky. Matka si toho všimá, kostičky nechává, neotevívá, zvedá paličky, nejbližší hračku, a bouchá do bubínku. Klárce se to líbí, chce ještě, sama si sedá, bere si paličky a hraje. Matka její činnost komentuje, Klárka pokračuje dál. Matka jí ukazuje, že bubínek si může dát na krk. Klárka hraje dál, matka

doprovází popěvkem „Tluče bubeníček...“, chválí ji. Klárka si sundává buben z krku, odkládá paličky, to už jí matka ukazuje tamburínu, hraje na ni a dává jí pak Klárce. Ta napodobuje matku, třese s tamburínou. Matka se jí ptá, jestli zavolají babičce, Klárka ihned nechává tamburínu a sklání se pro telefonní sluchátko a drží ho u ucha, matka k ní přiblíží telefon, pomáhá jí s vytáčením čísla. Klárka konstatuje, že tam „není“, dává sluchátko od ucha, matka opět vytáčí sama číslo, Klárka opět dává telefon k uchu. Matka „dělá“ hlas v telefonu, pak společně přesouvají telefon po zemi tam a zpět. Matka se vrací ke kostce, otevře ji, vysype kostičky na zem a zase kostku zavře. Klárka si toho všímá, usmívá se, ale ještě drží telefon. Po vyzvání matky zvedá kostičku a přikládá ji náhodně ke kostce. Matka ji instruuje, že se na to musí koukat. Ona se rozhlíží po jiných hračkách, natáhne se po látkovém míčku. Ztrácí však rovnováhu a padá směrem na kostku. Hned si ale sedne. Matka jí mezitím míček podá. Ona ho dá na zem, je trochu překvapená, říká: „Au“. Matka na to nereaguje, protože se Klárka hned rozhlíží po míčku. Matka ho dá na viditelné místo před Klárku, na bubínek a nabízí hru na „hop“, Klárka však drží míček u ucha, „volá“ babičce, pak zvedá telefonní sluchátko, míček drží v druhé ruce. Matka jí radí, že má říci babičce o balónu. Klárka pokračuje ve volání, vytáčí i číslo, matka se k ní skloní a sleduje ji. Klárka se obrací na matku se slovy: „Není“, matka reaguje vysvětlením, že babička už asi není v práci, že šla domů.

### **Klárka s otcem**

Otec přichází, když si Klárka hraje s kuličkami na drátku, má je na klíně, přesouvá je a doprovází to zvukovým doprovodem. Otec oceňuje množství věcí, které tam Klárka má, je na kolenou, naproti ní. Ona se na něj krátce podívá, ale hned se opět věnuje svojí činnosti. Otec ji chvíli pozoruje, chce kuličky ukázat, natáhne k ní ruku a dotýká se kuliček, Klárka však nereaguje. Dále ji pozoruje, vydá nějaký zvuk, ukáže prstem na kuličky, pak to doplní i slovy, aby je tam přesunula. Pak jí poradí, aby si kuličky postavila na zem, pomůže jí. Klárka k nim teď má lepší přístup, obě ruce má volné na posouvání. Chvíli ještě posouvá, zvukově doprovází, krátce se podívá na otce, pak začne dávat hračky pryč, chce zvednout paličku. Otec jí pomáhá tím způsobem, že „dělá místo“. Klárka bouchne několikrát do bubnu, doprovodí to i slovem. Otec její činnost pochválí, dále říká, že se jí to asi líbí a že by se jí taková hračka líbila, usmívá se. Klárka na něho nereaguje, rozhlíží se okolo, paličku stále drží a zvedá kostičku, říká: „Není“. Otec se na ni dívá, po chvíli před ní dává velkou kostku. To už ale Klárka kostičku nedrží a paličku strká do otvoru v kostce. Otec ji vybízí, aby tam dala kostičku. Ona ale pokračuje v zasouvání paličky do kostky, dívá se na otce. Ten její aktivitu odmítne gestem i slovně. Ona

s úsměvem paličku prostrčí skrz kostku. Pak zvedá kostičku a otec také. Skoro současně je přikládají na velkou kostku. Otec vyndá paličku z kostky, aby nepřekážela a slovně to komentuje. Klárka nemůže najít správný otvor, otec jí chce pomoci, otočí kostkou. To už Klárka drží opět paličku a zasunuje ji do kostky, tentokrát to otec nijak nekomentuje. Oba se pokouší zastrčit kostičku, jemu se to hned podaří, Klárce překáží palička, tak ji rychle vyndá a zkouší zasunout kostičku. Nedaří se jí to, obrací se k jiným hračkám, pokouší se uchopit a zvednout látkový míček. Otec jí nabízí „lehčí kostičku“, ona v prvním momentu odmítne, než si všimne, co jí nabízí, pak si kostičku bere a úspěšně ji umístí do kostky. Otec úspěch ocení. Klárka bere další kostičku, následuje další úspěch, pak ještě jednu, ale je to jiný tvar, který tam nepasuje. Klárka říká: „Není“ a prohlíží si kostičku, otec se rozhlíží a přesouvá kostku, kde by byly ještě vhodné kostičky. Nevidí je, tak kostku otevře a kostičky vyhodí zase ven, připraví kostku zase před Klárku. Klárka se mezitím rozhlíží okolo sebe, podívá se i do kamery, pak kostičku dává na zem, pozoruje, co udělal otec a rozhlíží se okolo sebe, otáčí se. Pak výskne, když objeví paličku („Tady...“, „Mám...“). Otec začne vyklízet „hrací prostor“, dělá místo, Klárka se opět otáčí, paličku přitom drží.

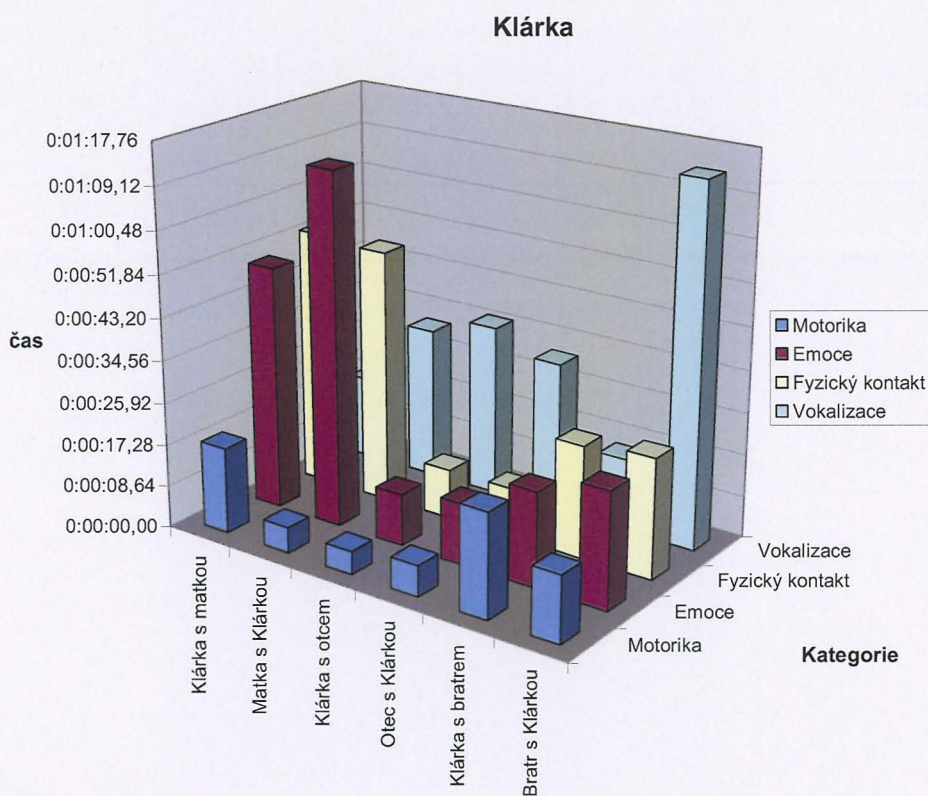
### **Klárka s bratrem**

Bratr přichází s dotazem, co to tam Klárka má, přibližuje se k zemi, je na kolenou, ona se rozhlíží. Bratr zvedá knížku a hned se ptá, co to tam je. Klárka je na kolenou, pojmenuje kočičku, bratr to po ní opakuje, ona kývá na souhlas. Pak Bratr obrací stránky a pojmenovává další obrázky, ona se dívá. Pak se bratr zaměří na kuličky, ptá se, co to má, dává je mezi ně, komentuje hračku, že to ještě nikdy neviděl. Ona mu ukazuje, co se s kuličkami dá dělat, doprovází to i zvukově. Bratr pak posunuje kuličky sám, Klárka se na něj dívá, pak okolo i na jiné hračky. Bratr se věnuje kuličkám, komentuje svou činnost, ptá se, kde to Klárka sehnala. Ta si sedá naproti němu, zároveň na paličku, kterou se snaží vyndat. Jmenuje někoho, bratr opakuje jméno člověka, splete se, chytá se za hlavu a opravuje se. Ona se na něj dívá. Bratr se sklání pro další hračku, tamburínu, a dává ji před Klárku, ptá se, zda ukáže, jak umí zaťukat. Ona zvedá tamburínu směrem k puse. Bratr k ní přemísťuje bubínek a opět ji vyzve, aby ukázala, jak umí zabubnovat, podává jí paličku. Klárka ji strká do pusy, bratr jí paličku z pusy vyndá, říká, aby to necumlala a hned ji opět vyzve, aby zahrála. Klárka ho poslechne a bubnuje, on to oceňuje a chválí ji, tleská, hladí ji po hlavě. Pak ji chce přesunout, chytí ji sice za nožičky a slovně to komentuje, hned ji ale pustí, neboť to ona slovně odmítne. Klárka zvedá tamburínu, pokládá ji na bubínek. Bratr bere paličku a ukazuje, jak může Klárka ťukat paličkou na tamburínu, vyzve ji, aby to taky udělala, to už ona drží také paličku (obráceně). Natáhne ruku a bere si druhou paličku

od bratra, a pak ťuká do tamburíny a tedy i bubnu. Aby jí to lépe šlo, tak otočí paličku „správně“, pak ještě o kousek dál. Palička jí při tom spadne, ona ji ale zvedne a bouchá. Bratr se rozhoduje pro přesun, leze k dalším hračkám, kde si lehne, přitom Klárku láká k sobě tím, co tam má, látkový míček, kterým třese. Klárka se zvedá, obchází bubínek a po čtyřech k němu leze. Podívá se do kamery a mírně zavravorá, pokračuje však dále a natahuje se po látkovém míčku, čímž opět mírně ztrácí rovnováhu. Bratr ji už ale láká na další hračku, kostičky. Ona se však zaměřuje na látkový míček, když se jí ho podaří zvednout, sedá si a drží si míček směrem k puse. To už ale bratr přemísťuje blíž k nim telefon a ptá se, jestli Klárka zavolá babičce a nabízí jí, že jí vytočí číslo. Ona ihned odkládá míček a bere si od něho telefonní sluchátko, s úsměvem si ho drží u ucha. Bratr vytáčí číslo, ona se také přidá. Pak jí bratr sluchátko bere, že prý zkusí, jestli tam babička je, pak „telefonuje“, oznamuje babičce, že jí dá Klárku. Ta už natahuje ruku po sluchátku, pak „telefonuje“ s babičkou, směje se, řekne jí: „Ahoj“. Bratr to opakuje, ale už se zároveň sklání ke kostičkám a vybízí Klárku, že je srovnají, sám to také začíná dělat a chce získat její pozornost, slovně ji vybízí. Ona se ale zatím věnuje telefonu.

#### Srovnání herních interakcí Klárky s matkou, otcem a bratrem

Klárka				
	Motorika	Emoce	Fyzický kontakt	Vokalizace
<b>Klárka s matkou</b>	0:00:17,66	0:00:49,94	0:00:52,87	0:00:17,18
<b>Matka s Klárkou</b>	0:00:05,29	0:01:12,05	0:00:52,03	0:00:31,39
<b>Klárka s otcem</b>	0:00:04,74	0:00:10,68	0:00:10,23	0:00:35,34
<b>Otec s Klárkou</b>	0:00:06,35	0:00:12,55	0:00:10,17	0:00:31,08
<b>Klárka s bratrem</b>	0:00:21,24	0:00:19,37	0:00:23,10	0:00:14,95
<b>Bratr s Klárkou</b>	0:00:13,63	0:00:23,76	0:00:24,57	0:01:13,49



## Kvantitativní analýza

Výše uvedená tabulka a graf poskytují tyto výsledky. S ohledem na kategorii **vokalizace** lze říci, že nejvíce v rámci interakcí vokalizovala Klárka s otcem, znatelně méně s matkou, nejmenšího výsledku dosáhla v této kategorii v interakci s bratrem. Při porovnání rodičů a bratra v kategorii vokalizace můžeme vidět, že na Klárku nejvíce vokalizoval bratr, hodnoty u obou rodičů jsou pak srovnatelné. Viditelný rozdíl je také patrný v kategorii fyzického kontaktu a emocí. Ve vzájemném **fyzickém kontaktu** byla Klárka jednoznačně nejvíce s matkou, poměrně méně pak s bratrem, nejmenší hodnota pak byla zaznamenána u obou účastníků v interakci s otcem. V rámci kódovaných **emocí** dosáhla znatelně nejvyššího výsledku Klárka v interakci s matkou, poměrně nižší hodnoty jsou zaznamenány pro oba účastníky v interakci s bratrem, nejmenší výsledek v této kategorii můžeme vidět u Klárky i otce v jejich interakci. Kategorie **motorika** poskytuje následující informace. Nejvyšší hodnoty byly kódovány pro Klárku v interakci s bratrem, o něco menší výsledek je patrný s matkou, nejmenší pak s otcem. Při porovnání rodičů a bratra v kategorii motorika zjistíme, že nejvyšší hodnoty dosáhl bratr, výsledky matky a otce jsou srovnatelné.

## Kvalitativní analýza a pokus o interpretace

Co se týče kategorie **pohledu**, dá se říci, že oba rodiče se při svých interakcích střídavě zaměřovali na Klárku, hračky a manipulaci s nimi, měli dobrý přehled o činnosti Klárky i o celém herním poli. Klárka se s matkou na začátku zaměřila na hračky, potřebovala se s nimi seznámit. Poté střídavě sledovala hračky, matku, její manipulaci s hračkami. S otcem se naopak více zaměřila na hračky, hlavně v první části jejich interakce. Bylo možné zaznamenat i přímé oční kontakty s otcem, například na „přivítání“, zajímavý oční kontakt proběhl, když se Klárka snažila zjistit reakci otce na její nápad prostrčit paličku kostkou. Bratr se na začátku více zaměřil na hračky, prozkoumával je, poté sledoval střídavě hračky, Klárku a manipulaci s hračkami, přizpůsoboval se dané situaci. Klárka sledovala hračky, manipulaci s nimi i bratra, byly zaznamenány přímé oční kontakty.

Rodiče na Klárku vokalizovali přibližně stejnou dobu, avšak charakter jejich promluv byl odlišný, lišila se i **vokalizace** Klárky s rodiči. Matka na začátku interakce vybídla a podnítila Klárku k prozkoumávání činnosti, ihned se ptala, zda budou dávat kostičky do kostky. Klárka se však chvíli potřebovala rozhlédnout, i když neverbálně souhlasila, vybrala si jinou hračku. Matčina další vokalizace byla plná podněcování k různým činnostem a následného komentování. Při hře na bubínek vhodně přidala popěvek „Tluče bubeníček...“. Také ji chválila. Při telefonování „zahrála“ hlas v telefonu. Klárka na její podněty či otázky reagovala ve své činnosti, sama však vokalizovala méně než s otcem. Možná to bylo tím, že s matkou měnila vícekrát hračky, poznávala je, teprve se seznamovala s celou situací, i když na ní nebylo znát, že by měla velké obavy. S otcem pak vokalizovala více, daná situace již pro ni nebyla nová, mohla se více projevit, navíc se spolu s otcem věnovala méně činnostem, které si sama vybrala, mohla si je více užít. Klárka vydávala různé zvuky doplňující její hru, dále si sama komentovala svou činnost, přitom se však přímo neobracela na otce. Ten se od začátku snažil verbálně zapojit do interakce s Klárkou, začal komentovat a mírně usměřňovat její manipulaci s hračkou, radit jí, ona však na něho přímo slovně nereagovala. Vyjádřil mírný nesouhlas s jejím nápadem strčit paličku do kostky. V rámci dalšího průběhu se jí snažil slovně usnadnit vhazování kostiček, podpořit a pomoci jí. Nejvíce na Klárku vokalizoval bratr, a to v průběhu celé jejich interakce. Ve svých výročích ji podněcoval, komentoval svou činnost, zjišťoval. Verbálně se snažil iniciovat, vybízet a lákat k různým činnostem, chválil ji i usměrnil, když si dávala paličku do pusy. Je možné, že tak reagoval na situaci natáčení, kdy se snažil o celkově bohatou interakci, působil hodně dynamicky, chtěl toho možná „předvést“ co nejvíce. Klárka s ním díky tomu vokalizovala nejméně, měla menší prostor ke svému vyjadřování. Ve svých výročích reagovala na jeho



otázky, pojmenovávala obrázky, vydávala zvuky týkající se manipulace s kuličkami. Také slovně odmítla, když ji chtěl bratr přesunout, vyjádřila tak jasně své přání zůstat na místě, které jí vyhovovalo. Po podnícení bratrem také chvíli telefonovala, dokud ji bratr nezačal lákat opět na jiné hračky.

Ve vzájemném **fyzickém kontaktu** byla Klárka nejvíce s matkou, která ji přinesla, hned ji dala na zem, Klárka se zaměřila na hračky, k dalším dotekům došlo při manipulaci s hračkami, kdy jí matka aktivně asistovala. V interakci s bratrem také docházelo k dotekům v rámci manipulace s hračkami, bratr se navíc pokusil Klárku přesunout, při chválení ji také pohladil po hlavě, byli si více nablízku. Klárka byla nejméně ve fyzickém kontaktu s otcem, který se nejprve do hry s ní aktivně moc nezapojoval, protože si Klárka vystačila sama. K několika vzájemným dotekům došlo při manipulaci s hračkami. Lze říci, že Klárka obecně nevyhledávala fyzický kontakt pro zajištění bezpečí, k dotekům docházelo přirozeně při manipulaci.

Ke kategorii **motorika a postoje** můžeme říci následující. Nejvíce aktivní se v této oblasti ukázal bratr. Pohyboval se více po celém „herním poli“, nalákal tak k sobě i Klárku, která k němu přilezla a díky tomu byla v interakci s ním také pohybově nejaktivnější. Bratr také vystřídal více postojů, nejvíce seděl, dále byl na kolenou, v případě potřeby se skláněl a v jednu chvíli i ležel. Klárka v interakci s ním nejprve seděla, pak také byla na kolenou a na čtyřech, v reakci na změny postoje i pohybu bratra. Matka a otec se pohybovali po celém prostoru znatelně méně, po svém příchodu zaujali daný postoj, který otec během celé interakce nezměnil, matka přeci jen svou polohu změnila, byla i na kolenou a na čtyřech, v případě potřeby se oba skláněli. Oba rodiče tím však vyšli vstříc potřebám Klárky a aktuální situaci, měli dobrý přehled na všechny hračky, mohli být k dispozici Klárce, pokud o to ona stála. S otcem zůstala Klárka na místě, seděla a skláněla se k hračkám. S matkou také nejvíce seděla, na začátku chvíli stála před hračkami, měla díky tomu lepší přehled, co tam vše je. Při prozkoumávání hraček se také přemístila, byla motoricky aktivnější než s otcem, změnila tak i svůj postoj, byla na kolenou a na čtyřech.

Nejvíce kódovaných **emocí** bylo zaznamenáno v interakci Klárky s matkou. Matka od začátku vytvářela radostnou atmosféru, usmívala se či smála v průběhu celé interakce, zvesela ukazovala Klárce nové hračky. To zapůsobilo i na Klárku, která se s ní často usmívala či se smála, hlavně v reakci na nové hračky a manipulaci s nimi. Pozitivní emoce bylo také možné zaznamenat v interakci Klárky s bratrem. Bratr se usmíval i smál, jednak v reakci na hračky i na činnost Klárky, tleskal jejím úspěchům. Snažil se také vytvořit veselou hravou atmosféru, i když ve svých projevech působil méně přirozeně než matka. Klárka jeho úsměvy opětovala, usmívala se při manipulaci s hračkou, která jí činila radost. S otcem bylo zaznamenáno nejméně emocí.

Otec se několikrát usmál, použil i některá gesta. U Klárky se s otcem také objevil úsměv, v jednu chvíli byl spojený s očekáváním otcovi reakce na její nápad.

Při **manipulaci s hračkou** bylo možné v jednotlivých interakcích zaznamenat několik odlišností. Matka se na začátku interakce ujala iniciace, nabídla Klárce hračku, kterou sama vybrala, pak si ale citlivě všimla, že se Klárka dívá na bubínek, vybídla ji tedy k bubnování. Její hru dále rozvíjela, dala jí buben na krk, pak ji podporovala, doplnila hru popěvkem. Ve chvíli, kdy Klárka dohraje, opět iniciuje změnu hračky, po chvíli se situace opakuje. Pak spolu telefonují, objevuje se tedy symbolická hra, kdy matka „dělá“ hlas v telefonu. Nastává další změna, matka opět iniciuje manipulaci s další hračkou, Klárka se pro tuto chvíli rozhoduje pro jinou, sama se natáhne pro míček, alespoň v tuto chvíli může projevit, co by ji zajímalo. Matka se snaží hru dále rozvíjet, vybízí ke kooperaci, Klárka se však vrací k telefonování, nejprve mluví „do míčku“, pak opravdu telefonuje. Matka se opět zapojuje, radí, co má Klárka babičce říct, ona odpovídá, že tam ale „není“. Matku hned napadne odpovědět, že už šla babička asi domů. Dokáže tedy vhodně zareagovat, společnou hru více rozvíjet. Matka se celkově snažila o rozmanitou hru, větší nabídku hraček, Klárka její nápady přijímala. Nezdálo se, že by byla nějak „přesycená“. S otcem vypadala společná interakce v jiném „duchu“, Klárka dělala spíše to, co si sama zvolila, i když některé podněty a návrhy otce využila, i když ne třeba ihned. Otec se spíše musel snažit, aby se mohl do interakce zapojit, chvíli fungoval jako pozorovatel a komentátor. Aktivně se pak při manipulaci zapojil s kostkou, kde se ukázal jako někdo, kdo může Klárce pomoci (při manipulaci s kuličkami na drátku si Klárka „vystačila“ spíše sama). Pootáčel kostkou, aby měla větší šanci k úspěchu při vhození, nabízel jí také „vhodnou“ či „lehčí“ kostičku. U otce bylo také vícekrát znát, že se snaží odhadnout, čemu by se chtěla Klárka věnovat, dělal místo na „herním poli“, připravil bubínek, když zvedla paličku, apod. Nejrozmanitěji a nejdynamičtěji probíhala interakce Klárky s bratrem, zásluhou hlavně bratra. Vystřídali spolu nejvíce hraček, bratr se snažil o rozmanitou hru, chtěl toho asi co nejvíce „předvést“, možná tak reagoval na situaci natáčení. Od začátku se snažil zapojit, prohlíželi si spolu knížku, pojmenovávali obrázky. Dále se bratr zajímal o kuličky na drátku, poté, co mu Klárka ukázala, co se s nimi dá dělat, je sám prozkoumával, Klárka ho chvíli pozorovala. Následovalo krátké prozkoumání tamburíny a pak hra na buben, kdy se bratr nejprve ukázal jako usměřovač, když zabránil Klárce v tom, aby cucala paličku. Její hru pak náležitě ocenil, pochválil. Nabídl i zajímavou a netradiční změnu, když položil tamburínu na bubínek a ukázal jí, jak může bouchat do obojího najednou. Pak se rozhoduje pro změnu, leze pryč, Klárku k sobě láká, opět hru razantněji ovlivňuje. Klárka to přijme, také se přesune, chce hračku, na kterou ji nalákal, on jí už ale nabízí jinou. I tu Klárka přijme, telefonují spolu, Klárce se to znatelně líbí.

Klárka se ještě věnuje této činnosti, která ji zaujala, ale nemůže si ji užít delší dobu, bratr jí už totiž nabízí další hračku, kostky, snaží se upoutat pozornost. Bratr tedy měnil hračky poměrně rychle, vícekrát se zdálo, že ji nenechal více se věnovat tomu, co dělala a co se jí líbilo, oproti matce (která také s Klárkou vystřídala více hraček) tak méně reagoval na její potřeby. Na druhou stranu Klárka jeho nabídky přijímala, neprojevovala větší nespokojenost.

### 5.1.5. Kristýnka

#### Kristýnka s otcem

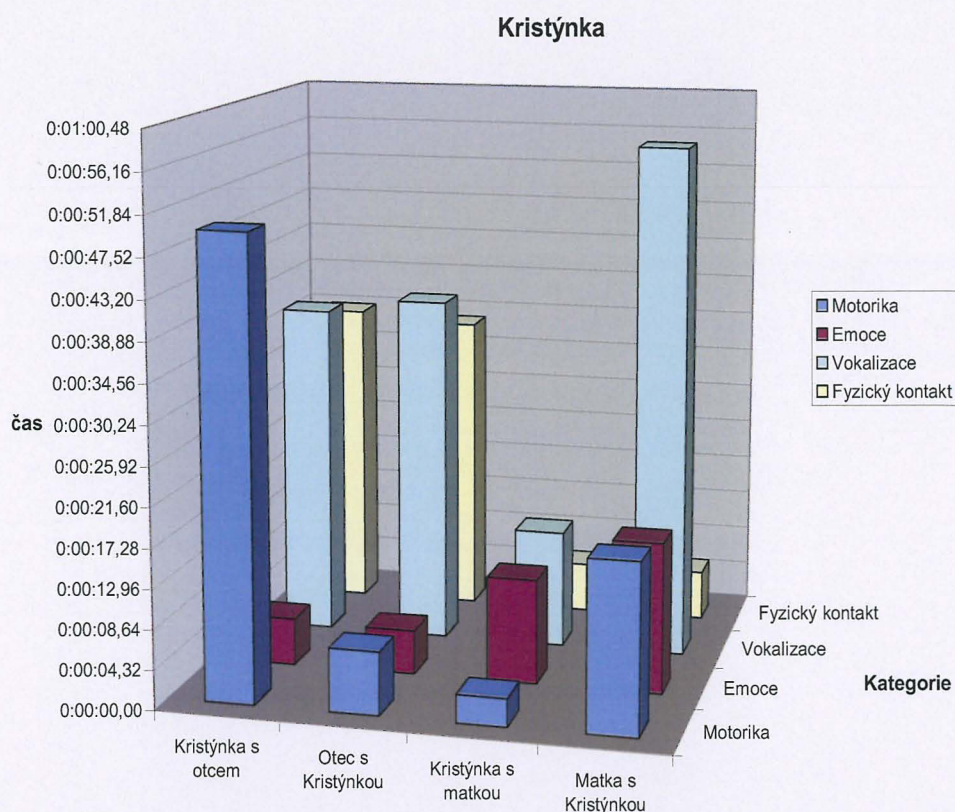
Otec přináší Kristýnku v náručí, přibližují se k hračkám, ona se dívá do kamery. Otec ji dává na zem, ona vydává zvuky. Otec se jí snaží upoutat na hračky. Ona má prst v puse, obchází hračky, pak si k nim sedá, dotýká se tamburíny, vydává zvuky, působí nejistě. Otec již také sedí, ukazuje jí bubínek, prý ho vždycky chtěla. Ona se k němu přiblíží, zvedne paličky a drží je, kouká na bubínek a nic dále nedělá, má skloněnou hlavu. Otec se jí ptá, co se na bubínek dělá, pak se snaží o oční kontakt. Kristýnka se na něho podívá, ale nebubnuje, dále sedí a drží paličky. Otec jí znova povzbudivě vyzve, aby zabubnovala. Ona pustí paličky a skloní se pro látkový míček. Pojmenuje ho, otec to opakuje. Ona jím zatřese a daruje ho otcí. Ten si ho prohlédne, také jím zatřese. Kristýnka se sklání pro leporelo, prohlíží si ho, otec se jí ptá, co to je. Kristýnka šeptá, že je to knížka. Otec jí vyzve, aby mu to šla ukázat a šla si sednout blíž k němu, ona mu leporelo podává, ale blíž nejde, pak zvedne sluchátko, diví se, co to je, otec to po ní opakuje. Kristýnka pak sluchátko dává otcí, on odmítá, že volat nebude, ať zavolá Kristýnka. Ona odmítavě kroučí hlavou a ukazuje na otce. Ten jí opět vyzve, aby šla blíž k němu a zavolala. Kristýnka ihned neposlechne. Pak zvedá paličky, bere bubínek za šňůru a přesouvá se po kolenou k němu. Přitom vydává zvuky námahy, poráží několik hraček. Otec ji sleduje, pomůže s bubnem. Kristýnka si sedá těsně k němu, drží paličky, sama jmenuje barvu bubínku („čiviná“), otec to po ní opakuje správně. Ukazuje jí obrázky na bubnu, ptá se na ně. Kristýnka již ale hraje. Otec sám pojmenovává koníčka, ona odmítá, říká: „Ne“. Otec se s omluvou stáhne, dále neukazuje. Kristýnce se podaří buben od sebe trochu odhodit, otec pomůže s jeho narovnáním, ona se k bubnu přiblíží, ale nehraje, paličky dá na něj. Otec jí ukazuje kostky, Kristýnka ho sleduje, dále drží paličky. Otec je otevírá, ptá se, zda je tam naskládají. Kristýnka kouká s otevřenou pusou do kamer, říká: „Neci“. Otec se ptá proč a vysypává kostičky na zem, ona se kostky dotýká. Stále drží paličky, skloní se ještě pro telefonní sluchátko, mírně zavravorá, pak bubnuje. Otec kostku připraví před ní. Na otcovu otázku, jestli je tam dá všechny, nereaguje.

## Kristýnka s matkou

Matka přichází, když si Kristýnka hraje s kuličkami, posunuje je. Matka se přibližuje k zemi, je naproti ní na kolenou, zároveň je k ní skloněná a se zájmem se ptá, co to Kristýnka má a jestli jí ukáže hračky. Kristýnka se podívá s otevřenou pusou do kamery, reaguje tak, že řekne: „Teta“. Matka to opakuje: „To máš od tety?“ A vyzve ji, aby jí to ukázala, co se s tím dělá. Kristýnka zvedá kuličky a drží je směrem k matce, ukazuje jí je, matka je přidržuje chvíli ve vzduchu. Kristýnka posunuje kuličky, matka popisuje, jak kulička padá. Kristýnka ji vyzve, aby kuličky postavila, ona zopakuje její žádost a kuličky dá na zem. Kristýnka pokračuje v přesouvání, střídá obě ruce, je plně zabrána do svojí činnosti. Matka se snaží zapojit, ukazuje, jak lze ostatní kuličky také posouvat, Kristýnka však pokračuje, nereaguje. Matka ji pozoruje, chvíli sleduje její činnost, chvíli se jí dívá přímo do obličeje a usmívá se. Ukazuje jí ještě zbylé kuličky, které může přesunout. Chválí ji, jak je šikovná. Pak se přesune a sedne do jiné pozice, blíž ke Kristýnce, vyzývá ji, aby se podívala, co tam má ještě za kostičky. Kristýnka se sice pohledem na chvíli odpoutá od kuliček a ukáže na kostičky, reaguje i slovně, rukou však stále posunuje kuličky a ihned se ke své činnosti vrací. Matka se dál ptá, co s kostičkami dělá, ona odpoví: „Teta“. Matka pobaveně opakuje: „To máš taky od tety?“. Dále se opět ptá, jestli jí Kristýnka ostatní hračky ukáže. Ona se jen náznakem pootočí, ukáže na kostičky, opět doprovodí slovem „teta“, ale věnuje se dál kuličkám. Matka se usměje. Pak se zapojí do hry Kristýnky, posouvá kuličky a doprovází to slovem. Dává Kristýnce otázky týkající se jejich činnosti, i když jí Kristýnka neodpovídá. Kristýnka posune kuličky naznačeným směrem, matka ji chválí. Pak doprovází slovně posunování Kristýnky, tedy jednotlivé „skoky“ kuliček, sleduje ji.

## Srovnání herních interakcí Kristýnky s otcem a matkou

Kristýnka				
	Motorika	Emoce	Fyzický kontakt	Vokalizace
Kristýnka s otcem	0:00:49,91	0:00:05,14	0:00:34,41	0:00:36,85
Otec s Kristýnkou	0:00:06,84	0:00:04,86	0:00:33,46	0:00:38,41
Kristýnka s matkou	0:00:03,04	0:00:11,46	0:00:05,47	0:00:12,94
Matka s Kristýnkou	0:00:18,35	0:00:16,41	0:00:05,47	0:00:56,37



### Kvantitativní analýza

Z poskytnuté tabulky a grafu jsou zřejmé tyto rozdíly. Kristýnka obecně dosáhla viditelně vyšších výsledků ve všech zmíněných kategoriích kromě kódovaných emocí v interakci s otcem. Ve vzájemném **fyzickém kontaktu** byla Kristýnka znatelně více s otcem než s matkou. Co se týče kategorie **vokalizace**, s otcem také jednoznačně více vokalizovala než s matkou. Na druhé straně dosáhla matka v kategorii vokalizace znatelně vyšší hodnoty než otec. V kategorii **motorika** je také znatelně vidět, že větší výsledek má Kristýnka s otcem. V porovnání rodičů však více v motorice získala matka. V kategorii kódovaných **emocí** měla Kristýnka vyšší hodnotu v interakci s matkou, na druhé straně i u matky bylo zaznamenáno více emocí než u otce.

### Kvalitativní analýza a pokus o interpretaci

K zaznamenaným **pohledům** můžeme uvést následující rozdíly. Kristýnka v interakci s otcem nejprve pohledem zmapovala novou situaci, dívala se i do kamery, pak se zaměřila na hračky, prozkoumávala je, při předávání hraček otci došlo také k přímým očním kontaktům. Po jejím přesunu blíže k otci sledovala hračky a manipulaci otce. Otec střídal své zaměření pohledu

na Kristýnku, hračky a manipulaci s nimi, měl dobrý přehled o celém hracím poli, aby mohl zavčas reagovat na činnosti Kristýnky. Kristýnka matku „přivítala“ přímým očním kontaktem, se zájmem se podívala do kamery, když reagovala na matčinu otázku, co to tam má. Dále se na matku dívala, když jí ukazovala hračky, ale celkově se dá říci, že se celou jejich interakci více zaměřovala na hračky (hlavně na kuličky na drátku) a manipulaci s nimi. Matka od začátku fungovala spíše jako pozorovatel, sledovala střídavě Kristýnku, hračky a manipulaci s nimi.

K charakteru **vokalizace** lze říci následující. Více na sebe vokalizovaly matka s Kristýnkou. Matka se snažila do interakce zapojit, slovně její činnost komentovala, popisovala, upozorňovala na další kuličky, chválila ji. I v průběhu hry se snažila získat informace o dalších hračkách, upozornit na ně, když neuspěla, tak dále klidným hlasem komentovala činnost Kristýnky, chválila ji. Kristýnka s ní vokalizovala více než s otcem, jednak reagovala na některé její otázky či výzvy, sama také vyjádřila přání, co má s hračkou matka udělat. S otcem se Kristýnka více ve vokalizaci doplňovala, došlo mezi nimi k více slovním výměnám. Otec se jí snažil v nové situaci povzbudit, když reagovala nespokojenými zvuky, upoutat ji na nové hračky, které spolu poté pojmenovávali. Otec některé její výroky opakoval. Vícekrát ji vyzval k tomu, aby přišla k němu a ukázala mu dané hračky. Ona nejprve odmítla, také otce vyzvala, aby telefonoval, otec však nechtěl, spíše ji opět podnítil, aby zavolala ona. Když se k němu přesunula, sama pojmenovala barvu bubínku, trochu zkomoleně, otec to po ní zopakoval „správně“. Dále se jí vyptával na obrázky, zjišťoval, ona také slovně odmítala, vyjádřila své přání.

Kristýnka byla více ve **fyzickém kontaktu** s otcem, který ji na začátku přinesl, potom došlo ke vzájemným dotykům při manipulaci s hračkou, když se k němu přesunula s hračkou, v reakci na to, že ji k sobě nalákal, byla také blíž k dalším hračkám. S matkou došlo jen k několika dotekům při posunování kuliček. Kristýnka obecně nevyhledávala fyzický kontakt pro získání bezpečí.

K **motorice** a zaznamenanému **postoji** lze uvést tyto skutečnosti a postřehy. Více motoriky bylo u Kristýnky zaznamenáno s otcem, na začátku obešla celé hrací pole, posadila se u bubínku, pak se skláněla pro další hračky, byla také na kolenou. Otec si po svém příchodu sednul u hraček, po chvíli se přesunul do pohodlnější pozice. Zůstával však celou dobu na místě, v případě potřeby se nakláněl. Lákal Kristýnku k sobě, ona nejdříve neposlechla, pak se ale pro přesun rozhodla, přešla k němu i s bubínkem, což bylo pro ni náročnější, ztrácela rovnováhu, zaujala i další postoj na čtyřech. S matkou se nepotřebovala přesouvat, vyhovoval jí postoj a místo, kde byla, měla dobrý přístup k hračce, kterou si vybrala. Naopak u matky bylo

kódováno více motoriky, kromě příchodu se přemístila blíže ke Kristýnce, z postojů byla buď na kolenou či seděla.

Více **emocí** bylo kódováno v interakci s matkou, usmívala se, při přivítání matky, také použila některá gesta, celkově působila více uvolněněji. I matka se více usmívala než otec, více se však mohlo jednat o úsměv, za kterým jsou skryté rozpaky z toho, že na ni Kristýnka moc nereaguje. S otcem bylo znát, že Kristýnka na novou situaci reaguje s mírnými rozpaky, byla zaznamenána některá gesta (například při odmítnutí).

V kategorii **manipulace s hračkou** lze zmínit následující odlišnosti. S otcem Kristýnka na jeho podnět (po chvíli, když se zadaptovala na novou situaci) prozkoumávala hračky, vyzkoušela jich víc než s matkou, potřebovala se s nimi seznámit. Víc otce zapojovala, předávala mu hračky, více se nechala ovlivnit, poslechla ho, přišla k němu (sice ne na první vyzvání). Otec se snažil hru více iniciovat a vést, vyzval ji k telefonování, lákal ji k sobě, připravil kostky, i když tuto činnost Kristýnka odmítla. Matka se na začátku snažila zapojit do hry, nechala Kristýnce prostor, aby jí ukázala, co dělá. V průběhu se sice také pokusila o změnu hračky, ale neuspěla, přizpůsobila se tedy Kristýnce a snažila se zapojit do hry s ní, fungovat jako spoluhráč, komentátor, část času ji jen pozorovala. Kristýnka byla zaujatá svou činností, svou pozornost soustředila na kuličky na drátku, bavilo ji to, nepotřebovala měnit svou aktivitu, zároveň se jí dařilo kuličky přesouvat, střídala obě ruce. Hru si tedy řídila spíše ona, zároveň ale mohla vnímat, že jí matka věnuje svou pozornost a že se na ni v případě potřeby může obrátit.

### 5.1.6. Nikolka

#### Nicolka s otcem

Nicolka vstupuje do místnosti, kde jsou na zemi připravené hračky, za ní jde otec, který se hned ptá, co to tam je. Nicolka reaguje, že neví, otec otázku opakuje, zavírá dveře. Nicolka si hned sedá k hračkám, přitáhne si buben, otec již sedí za ní, ptá se, co to je, ona pojmenovává, on to po ní opakuje, ptá se, co se dělá s bubnem. Nicolka mu ho podává, on ho drží směrem k ní, oba se na něj dívají. Nicolka se otáčí k dalším hračkám. Otec začne ukazovat a pojmenovávat obrázky na bubnu, který drží směrem k ní. Ona se k němu obrací, sleduje, jak pojmenovává, zároveň si k sobě přitahuje kuličky a postrkuje je. Otec dá buben před ni, ukazuje na obrázky, ptá se na ně, opakovaně, Nicolka ale nereaguje, všímá si tamburíny, zvedá ji s otázkou: „Co to je?“ a drží ji. Otec se přesouvá blíž k ní i hračkám, bubnu si již nevšímá, říká, že neví, co to je. Ona dá tamburínu směrem k němu, sklání se k telefonu, mírně ztrácí rovnováhu a pojmenovává ho

jako autíčko. Otec mezitím ukazuje, co se dělá s tamburínou, komentuje, že to dělá rámus, hraje na ni. Nikolka si k sobě přitahuje telefon, opět pojmenovává jako autíčko. Otec se zvedá a přibližuje blíž k ní, ptá se, jestli to spíš není telefon. Ona to odsouhlasí, otec se jí ptá, jestli někomu zavolá, to opakuje. Nikolka souhlasí, dává si telefon před sebe. Otec ji sleduje, vyptává se, komu zavolá, které babičce. Ona se podívá do kamer, drží sluchátko, to jí po chvíli vypadne, hned ho zvedne otec, sám vytočí číslo, pak volá babičce, Nikolce následně říká, že tam babička je. Ona se dotýká ciferníku, dívá se na otce a směje se. Pak se podívá do kamery, nohou a rukou přesunuje kuličky po podlaze. Otec jí přidrží sluchátko u ucha a vyzve ji, aby něco řekla babičce. Nikolka řekne: „Ahoj“. Otec jí dál napovídá, na co se má zeptat (na dědu), ona ale odmítne, dává pryč hlavu od sluchátka. Otec si tedy sluchátko bere k sobě, volá, že tam „děda není, je na kole“, pak sluchátko energicky položí na telefon. Nikolka mezitím zvedá kostky, drží je a prohlíží si je. Otec se jí ptá, co to má. Ona pojmenovává kostky, koukne se do kamery. Otec se jí ptá, jestli je umí otevřít, ona je otáčí a říká, že to nejde. Otec si je tedy bere, předvádí, že to nejprve „jako“ nejde, ona ho sleduje. Pak otec kostky otevře a vysype. Otec se jí ptá, jestli je umí poskládat, ona odvětlí: „Jo“, bere si od otce víčko a zavírá kostky. Otec to komentuje a vyzývá ji, že to tedy zkusí.

### **Nikolka s matkou**

Matka přichází, když Nikolka drží kostičku, pak se jí snaží vhodit dovnitř, do kostky. Matka říká, že přišla a hned se ptá, co to tam Nikolka má. Ona odpovídá, že kostky a jednu vhodí dovnitř, zvedá další. Matka si sedá naproti ní, dělá si přitom více místa. Nikolka informuje matku, že to přinesla teta, podívá se do kamery, přitom zvedá další kostičku a hází ji dovnitř. Matka odpoví: „Aha“ a přesune kostku blíž k Nikolce, vyzve ji, aby tedy dál házela kostky. Pomůže jí tím, že otočí kostkou, Nikolka najde správný otvor, hází ji dovnitř, ale kostička zčásti vyčnívá. Matka jí podá další kostičku, upozorní ji, že se tam nevejde, ona tedy více strčí do té předcházející a udělá tak místo pro další kostičku. Ta ale také nechce úplně propadnout, Nikolka do ní bouchá. Matka to komentuje („bum bum“), ona souhlasí, zároveň se podívá na bubínek, dotkne se paliček, matka upozorňuje, že „bum bum“ je vedle a vyzve ji, aby zabubnovala na bubínek a zazpívala medvědy. Nikolka hned zvedá paličky, dívá se do kamery, usmívá se, říká: „Medvědi...“ s naznačenou melodií písničky. Matka mezitím dělá místo pro bubínek, přesouvá ho před Nikolku, opakuje začátek písničky. Nikolka pak bouchá do bubínku, matka zpívá. Nikolka bouchá hlasitě, matka zvedá hlas a upozorňuje ji, aby bouchala méně. Bere si od ní paličky a ukazují jí to. Ona si hned bere paličky od matky a hraje. Matka zvedá leporelo, ale



dává ho hned zase na zem, pak zvedne tamburínu a hraje, doprovází Nikolku s popěvkem („Tralala, lalala“). Nikolka přestane bubnovat, jednu paličku položí, opakuje popěvek a bouchá do tamburíny, kterou matka drží. Ta si bere paličku, že bude bubnovat, to se ale Nikolka vrací k bubnování, paličku si od matky bere a bubnuje. Matka hraje na tamburínu, zpívá medvědy, Nikolka se snaží přidávat, přitom bubnuje, matka se směje, pokračuje v hraní a zpívání, Nikolka také. Matka ji vyzve, aby zazpívala „holku“, obě začnou, Nikolka uvede první slovo, pak jen bouchá do bubínku, matka i zpívá. Hned ale přestává, opět upozorní Nikolku, že moc bouchá, aby bouchala míň, bere jí paličku a opět jí to ukazuje, hraje, přitom zpívá: „Holka modrooká...“. Nikolka se přidává s druhou paličkou, hraje tišeji než dříve, doplňuje také některá slova z písně. Matka hraje i na tamburínu. Po chvíli nabídne druhou paličku Nikolce, ptá se jí, co bude zpívat. Ona opět hraje, využívá obě paličky, začne slovem a melodií: „Holka...“, matka se přidává, hraje na tamburínu. Nikolka pustí paličky, vezme si tamburínu od matky a snaží se hrát. Matka sahá na knížku, jen se jí dotýká, Nikolka ji sleduje, hladí tamburínu, hraje. Matka si bere paličku, tišeji hraje na buben. Nikolka se věnuje tamburíně. Matka se jí ptá, co tam mají ještě za hračky, zvedá knížku, Nikolka pojmenovává knížku, matka to opakuje a ptá se, jestli si ji budou prohlížet. Nikolka ji sleduje, ale ještě drží tamburínu, hladí ji.

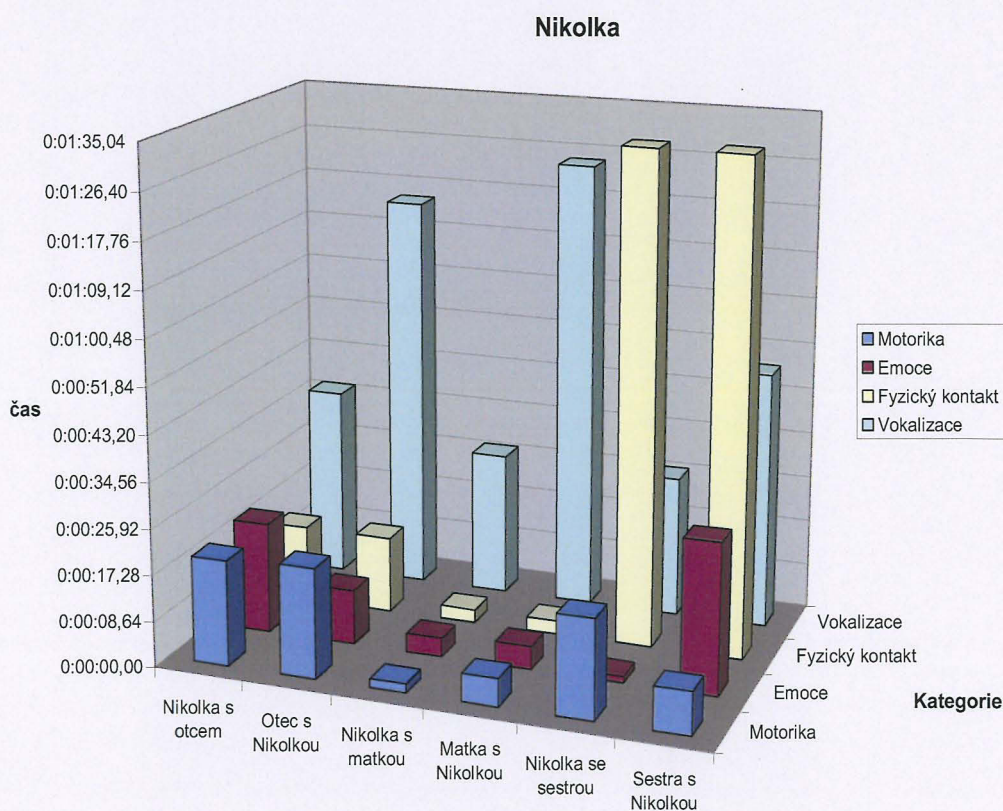
### **Nikolka se sestrou**

Sestra přichází, když Nikolka hraje na bubínek a vydává přitom hlasité zvuky. Sestra si k ní sedá, pojmenovává bubínek, pozoruje ji, bouchá do bubínku prstem, pak ohodnotí slovem: „Teda!“, dále se ptá, jestli Nikolka ještě něco zahraje a jestli i k tomu zazpívá „medvědy“. Ona poslechne a hraje a zazpívá první slovo, dál hraje na bubínek, sestra se směje. Sestra se jí snaží nalákat na jinou činnost, ukazuje jí telefon, pohybuje s ním sem a tam, Nikolka přestává hrát, hračku pojmenovává. Sestra jí podává sluchátko, ptá se, kdo to volá. Ona ho drží u ucha, vytáčí číslo, slovně komentuje. Sestra se ptá, komu volá, zda babičce, ona nereaguje, dál vytáčí číslo. Sestra svou otázku zopakuje, Nikolka drží sluchátko. Sestra dělá hlas v telefonu („Kdo tam je?“), vytáčí ještě číslo, Nikolka odpoví, že babička. Sestra ji vyzve, aby jí ještě něco hezkého řekla. Ona už ale pokládá sluchátko, se slovy: „Čau“. To pobaví sestru, směje se, ptá se, jestli budou ještě bubnovat, tluče prstem do bubnu. Nikolka souhlasí, obě si berou paličky a bubnují, Nikolka to doprovází zvuky, energicky bubnuje, podívá se několikrát do kamery. Sestra jí dá i druhou paličku, ona ihned bouchá a doprovází to zvuky, po chvíli s menší intenzitou. Sestra ji sleduje. Nikolka najednou nechává hraní, otáčí se a leze k dalším hračkám, sestra se přizpůsobuje, ihned se také otáčí a upozorňuje Nikolku: „Koukej, co je tady?“ a zvedá a ukazuje jí tamburínu. Nikolka si sedá a říká: „Nevím“, sestra zachrastí s tamburínou, drží ji přitom směrem k Nikolce.

Ta se ale sklání k další hračce, kuličkám na drátku, začne přesunovat kuličky. Sestra ihned odkládá tamburínu a přesune pár kuliček, Nikolka přesunuje kuličky také, k tomu říká: „Dolů, dolů“. Sestra ji chvíli pozoruje, pak se opět zapojí, přesune kuličky, opakuje stejná slova jako Nikolka. Její činnost Nikolka chvíli sleduje, pak přesunuje kuličky, na které ji sestra upozorní. Sestra ji chválí.

### Srovnání herních interakcí Nikolky s otcem, matkou a sestrou

Nikolka	Motorika	Emoce	Fyzický kontakt	Vokalizace
Nikolka s otcem	0:00:19,88	0:00:20,86	0:00:14,39	0:00:36,08
Otec s Nikolkou	0:00:20,65	0:00:10,24	0:00:14,39	0:01:15,03
Nikolka s matkou	0:00:01,71	0:00:03,53	0:00:02,53	0:00:27,16
Matka s Nikolkou	0:00:05,24	0:00:04,38	0:00:02,53	0:01:24,63
Nikolka se sestrou	0:00:18,58	0:00:01,19	0:01:32,22	0:00:26,59
Sestra s Nikolkou	0:00:08,06	0:00:28,20	0:01:32,22	0:00:48,34



### **Kvantitativní analýza**

Předložená tabulka a graf poskytují následující informace. V kategorii **vokalizace** si lze všimnout, že Nikolka vokalizovala nejvíce s otcem, s matkou a sestrou jsou výsledky spíše

srovnatelné, i když o něco vyšší hodnoty bylo dosaženo v interakci s matkou. Na Nikolku nejvíce vokalizovala matka, o něco méně otec, nejmenší hodnota v této kategorii byla zaznamenána u sestry. V kategorii **fyzického kontaktu** je patrný podstatný rozdíl při srovnání interakcí Nikolky s oběma rodiči a sestrou. Ve vzájemném fyzickém kontaktu byla zřetelně nejvíce Nikolka se sestrou. V interakci s otcem pak dosáhli oba zúčastnění podstatně menšího výsledku. Nejméně byla Nikolka ve vzájemném fyzickém kontaktu s matkou. Více kódovaných **emocí** projevila Nikolka s otcem, zřetelně méně pak s matkou, nejmenší hodnota je zaznamenána se sestrou. Z pohledu rodičů a sestry dosáhla nejvyššího výsledku v této kategorii sestra, menší hodnota byla kódována pro otce, nejmenší výsledek byl pak zaznamenán u matky. V kategorii **motorika** si můžeme u Nikolky všimnout poměrně vyrovnaných hodnot v interakci s otcem a sestrou, přičemž o něco vyšší je výsledek s otcem. Zřetelně nejméně byla Nikolka kódována v této kategorii s matkou. Z pohledu rodičů a sestry jsou patrné větší rozdíly. Nejvyšší hodnotu v motorice získal otec, zřetelně menšího výsledku dosáhla sestra, nejméně motoriky bylo zaznamenáno u matky.

### **Kvalitativní analýza a pokus o interpretace**

Ke kategorii **pohledů** můžeme říci následující. Nikolka se soustředila na hračky a na manipulaci s nimi (svou i svých „spoluhráčů“), a to ve všech interakcích. S otcem se dívala vícekrát do kamery, v reakci na nové hračky, které jí otec nabízel či jí ukazoval, co se s nimi dá dělat. Oba rodiče i sestra střídali svou pozornost na Nikolku a na hračky, měli přehled o celé herní situaci.

K charakteru **vokalizace** lze uvést tyto skutečnosti a možné interpretace. Na Nikolku celkově během jejich interakce vokalizovali poměrně dlouhou dobu oba rodiče, matka o něco více než otec. Dá se říci, že celou jejich společnou hru matka nějak komentovala, její promluvy se týkaly i pomoci a usměrňování. Část její vokalizace se týkala zpěvu. I Nikolka se snažila o zpěv, většinou začala prvním slovem dané písničky, napodobovala matku. Dále také reagovala na otázky matky, pojmenovávala hračky a sdělovala jí, odkud má hračky. Více však mluvila s otcem, možná také proto, že s ním měla více prostoru pro svou vokalizaci, také proto, že spolu poznávali více hraček, které mohla Nikolka pojmenovat. Otec ji k tomu podněcoval, neboť se na hračky ptal, i na to, co se s nimi dá dělat. Také pojmenovával obrázky na bubínku. Více se verbálně zapojil při telefonování babičce. Oproti matce Nikolku nijak verbálně neusměrňoval, poskytl jí prostor pro její aktivity. Sestra mluvila ve srovnání s rodiči na Nikolku nejméně, zčásti proto, že větší část času byla věnována hlasité hře na bubínek. Promluvy sestry se týkaly

komentování jejich činnosti, výzvy ke hře, sestra i „zahrála“ hlas v telefonu, také Nikolku chválila, upozorňovala na další hračky. Více se vyptávala. Nikolka na její otázky odpovídala, také telefonovala, při hře na bubínek se snažila o zpěv, vydávala i jiné zvuky, měla radost ze své činnosti. Využila také verbálního komentáře při hře s kuličkami.

Co se charakteru **fyzického kontaktu** týče, dá se říci, že Nikolka ho nevyhledávala pro zajištění si bezpečí v nové situaci. Přišla sama, hned se zaměřila na hračky. Nejvíce byla ve vzájemném kontaktu se sestrou, která si k ní sama blízko sedla. Dotýkaly se tedy v průběhu jejich hry, působilo to velmi přirozeně. O dost méně byla Nikolka ve vzájemném kontaktu s oběma rodiči. S otcem se dotýkali v rámci manipulace s hračkami, při jejich předávání. S matkou došlo ke vzájemnému doteku při braní či dávání paliček. Matka si sedla naproti Nikolce, ta její větší blízkost nevyhledávala, nepotřebovala ji.

Nejrozmanitější **manipulace s hračkou** proběhla v interakci s otcem, který se projevoval dynamicky. Vystřídali spolu více hraček, a to proto, že je Nikolka také prozkoumávala, měnila. První podnět dal sice otec, upozornil na bubínek, ale další hračky si vybírala spíše Nikolka. Otec se vždy snažil hru nějak rozvíjet, vytvářel opravdu zajímavou a veselou herní atmosféru, fungoval jako aktivní spoluhráč. Objevila se i symbolická hra, při telefonování. Matka se snažila zapojit do činnosti, které se Nikolka při jejím příchodu věnovala. Oproti otci hru více řídila, usměrňovala. Díky komentáři činnosti Nikolky se pozornost obou zaměřila na bubínek a hraní, což Nikolka s radostí přivítala, tuto aktivitu si opravdu užívala. Obohacením celé interakce byl následný zpěv, ke kterému podnítila matka. Matka však více direktivněji řídila hlasitost bubnování, opět Nikolku usměrnila, určila jí hranice. Dále jejich interakci rozvíjela hrou na tamburínu, kterou Nikolka také vyzkoušela. Na konci analyzované nahrávky matka láká Nikolku na knížku. Sestra se po svém příchodu snažila zapojit do interakce, podnítila ji k dalšímu hraní na bubínek a zpěvu. Pak Nikolku pozorovala, projevila se jako více iniciativní, upozornila na další hračku, Nikolka její výzvu přijala, pak spolu telefonovaly, Nikolka tuto symbolickou hru ukončila. Sestra ji vyzvala ke společné hře na bubínek, Nikolka to s radostí přijala, zvesela bubnovala, doprovázela to i zvuky. Sestra jí předala i druhou paličku, pozorovala ji. Poté se najednou Nikolka rozhodla přesunout k jiným hračkám, sestra ji hned upoutávala na tamburínu, ona si ale vybrala kuličky. Sestra se přizpůsobila, pak se v přesunování střídaly.

K zaznamenané **motorice a postojům** můžeme říci následující. Otec se ve srovnání s matkou a sestrou pohyboval po celém herním prostoru nejvíce, přizpůsoboval se tak Nikolce (která s ním také dosáhla nejvyššího výsledku v kategorii motorika), aby byl blíž k ní i hračkám. Vystřídal tak i více postojů, seděl, byl na kolenou i na čtyřech, v případě potřeby se skláněl, Nikolka nejvíce seděla či byla na kolenou. Sestra se také přemístila, v reakci na přesun Nikolky,

kteřá s ní jinak většinu času seděla. Matka byla v pohybu nejpasivnější, po svém příchodu si sedla naproti Nikolce, takto byla celou dobu. Nebylo nutné, aby se někam přesouvala, protože i Nikolka seděla celou dobu na místě, věnovala se kostičkám a poté bubínku, vyhovovalo to tak oběma. Matka na konci analyzované nahrávky vybrala další hračku, která se vyskytovala v její blízkosti.

Nejvíce z kódovaných **emocí** bylo zaznamenáno u sestry. V průběhu celé interakce se usmívala, hlavně v reakci na Nikolčinu manipulaci s hračkami, konkrétně hraní na bubínek, její telefonování. Nikolka byla do své hry zabraná, její úsměvy neopětovala. Šlo však zaznamenat radost v hlase, když při hraní vydávala různé zvuky. S matkou bylo zaznamenáno také méně emocí, a to jak u Nikolky, tak u matky. Jejich interakce byla „vážnější“ než s otcem. Nikolka se například usmála při podnětu ke hře na buben, matku v jednu chvíli pobavilo, jak energickou hru Nikolka produkuje. Jinak tomu bylo v interakci s otcem, kdy se usmívala více. Bylo to v reakci na úsměvy otce, jeho aktivitu, která byla pro Nikolku zábavná.

### 5.1.7. Ondrášek

#### Ondrášek s matkou

Ondrášek přichází s matkou, která ho vede za ruku, rozhlíží se po kamerách, matka si hned sedá k hračkám, pouští jeho ruku, upozorňuje ho na hračky, ukazuje na ně, on stojí, dívá se na hračky, začne se usmívat. Matka se usmívá a láká ho, aby se šel podívat. Vyzve ho, aby si sednul. Ondrášek ji hned poslechne, sedá si k ní před hračky. Matka ho přesunuje blíž před ni a zároveň aby byl naproti hračkám. On zvedá a drží látkový míček, přikloní se blíž k matce. Ta už mu ukazuje kuličky, přesune jich pár. Ondrášek se nejdříve dívá, pak začne sám posunovat kuličky po drátku, míček pustí. Matka ho pozoruje. Pak Ondrášek kuličky nechá, zvedá opět míček, otáčí se, přitom kopne do telefonu, říká pobaveně matce: „Koukej“ a zvedá telefon, dává si ho před sebe, míček pustí. Matka se ho ptá, co to je, on vydá nějaký zvuk, matka se zeptá, jestli je to telefon. On to odsouhlasí. Matka ho vyzve, aby zavolal, Ondrášek zvedá sluchátko, drží ho u ucha obráceně, nadzvedává přitom celý telefon, říká: „Haló“. Matka telefon otočí, i sluchátko, dá mu ho zpět k uchu a vyzve ho, aby zavolal babičce. On poslechne, volá babičce, usmívá se, pak sluchátko pokládá, kouká do kamer, úsměv z jeho tváře zmizí. Matka ocení jeho telefonování, upozorňuje ho na kostky, ptá se, co to je, sama pojmenovává. Dělá pro ně před Ondráškem místo, přesune celou kostkou, ta bouchne do bubnu. On sleduje, opět se usmívá. Matka kostky otevře, vysype je na zem, ptá se, jestli je postaví, dívá se na Ondráška. Ten se ale

se slovy: „Koukej“, zvedá, usmívá se a jde směrem k bubnu. Matka s úsměvem pojmenovává hračku. Ondrášek se podívá do kamery, zastaví se, mírně couvne, pak se skloní pro paličky, opět mírně couvne. Matka ho vyzve, aby zahrál, bouchne prstem do bubínku. Ondrášek si s úsměvem sedne a bouchá, hned se dívá na matku. Ta radostně jeho aktivitu schválí. On bubnuje dál, podívá se do kamery, pak drží paličky a opět, již bez úsměvu kouká do jedné z kamer. Matka si prohlíží další hračky, přesune míček a kuličky, nadzvedne leporelo. Ondrášek ještě párkrát bouchne, pak si všimne, co dělá matka, dívá se směrem na leporelo, zvedá se, opět zvesela se slovem: „Kokej“. Matka toho využije, zvedá leporelo, opakuje: „Koukej“ a drží ho směrem k Ondráškovi. Ten stojí a sklání se k leporelu, když se ho matka ptá, co to tam je. On pojmenovává, nejprve špatně, matka se zeptá znovu, on řekne: „Auto“, matka na to: „Traktor, vid“. Ondrášek se pokouší slovo zopakovat, s úspěchem, matka to ještě jednou zopakuje. Pak se ptá na další obrázek, zda je to šnek. Ondrášek se sklání pro leporelo, zvedá ho, drží, obrací se k matce zády a sedá si. Matka ho vyzývá, aby řekl šnek, on se o to pokouší, ale nejde mu to, matka to tedy opakuje a on opět znovu po ní. Matka se naklání blíž k Ondráškovi a ptá se, co tam ještě je. On ukazuje další obrázek, otáčí se přitom na matku. Ta pojmenovává (otázkou) sluníčko, on kýve na souhlas, otáčí stránky dál. U traktoru se pokusí ho vyslovit, matka souhlasí.

### **Ondrášek s otcem**

Otec přichází, když Ondrášek bouchá jednou paličkou o druhou, směje se, dívá se přitom do kamery. Na příchod otce reaguje tak, že si ho prohlédne, řekne: „Buch“ a párkrát bouchne do bubínku. Otec si k němu sedá, má přehled na celé „hrací pole“, dívá se na Ondráška i na další hračky, všímá si, že se Ondrášek dívá na leporelo, ptá se ho, jestli jsou tam obrázky. Ondrášek odkládá paličky, zvedá leporelo i slovně říká, že ano. Otec se ptá, zda mu je Ondrášek ukáže, on se k němu obrací a podává mu ho. Otec si ho tedy bere, sklání se k němu, to už Ondrášek ukazuje a pojmenovává traktor, otec klidně souhlasí, ptá se na další obrázek, Ondrášek pojmenovává šnečka, otec to zopakuje a otáčí stránku. Ondrášek sedí a pozoruje klidně obrázky, ukáže na další, pojmenovává telefon, další obrázek nazve otec, jde o balón, otáčí dál, mlčí. Ondrášek se ještě chvíli dívá, pak se rozhlíží okolo sebe, říká: „Ba“, otec dává leporelo pryč, zvedá kostku, přemísťuje ji i malé kostičky, dělá místo. Ondrášek opakuje několikrát za sebou svoji otázku: „Kde je ba?“, pak se sklání sám pro látkový míček a sedá si s ním. Otec mu ukazuje leporelo, že je tam na obrázku také balón. Ondrášek si obrázek prohlíží, míček přitom drží. Ptá se kde, otec opakuje, že na obrázku, míček mu upadne, na chvíli drží leporelo, opět se ptá: „Kde?“, pak nechá leporelo, zase zvedne míček. To už ho otec upozorňuje na to, aby se podíval, co má, drží kostku, otáčí s ní, Ondrášek se na něj dívá. Pak dá otec kostku na zem, dělá místo,

bouchne do tamburíny, ta vydá zvuk, Ondrášek se zajímá, co to je, hračku i „po svém“ pojmenovává, míček mu spadne na zem, zvedá tamburínu, opět ji pojmenovává, prohlíží si ji. Otce pobaveně opakuje pojmenování po něm. Ondrášek třese s tamburínou, hraje. Otec na to reaguje otázkou, že má Ondrášek kapelu, on souhlasí, tamburínu dává na zem, mezi dalšími hračkami vybírá paličky. Otec mezitím zvedá kostičku a dává ji na velkou kostku, naznačí, do kterého otvoru by se hodila, ale pak zakrouží rukou a položí kostičku na kostku. Toho si všimne Ondrášek, i když drží paličky, tak bere kostičku a hází ji dovnitř, otec reaguje souhlasně a nabízí mu další kostičku. Ondrášek nejdříve verbálně souhlasí, ihned ale odmítne, se slovy: „Ne, táta“. Otec vhodí kostičku dovnitř, Ondrášek se dívá, přitom bouchá paličkami o sebe. Otec ho vyzývá: „Ted' ty“, dívá se na něj, čeká. Ondrášek se dívá na kostku, pokračuje v bouchání paliček o sebe, pak bouchá jednou paličkou do bubnu a druhou do tamburíny, otec se usmívá. Pak se Ondrášek rozhlíží kolem. Otec zvedá další kostičku, dává ji na kostku, ptá se Ondráška, jestli to tam půjde. Ondrášek se podívá na kostku, ve chvíli, kdy souhlasí, vhadzuje otec kostičku do kostky.

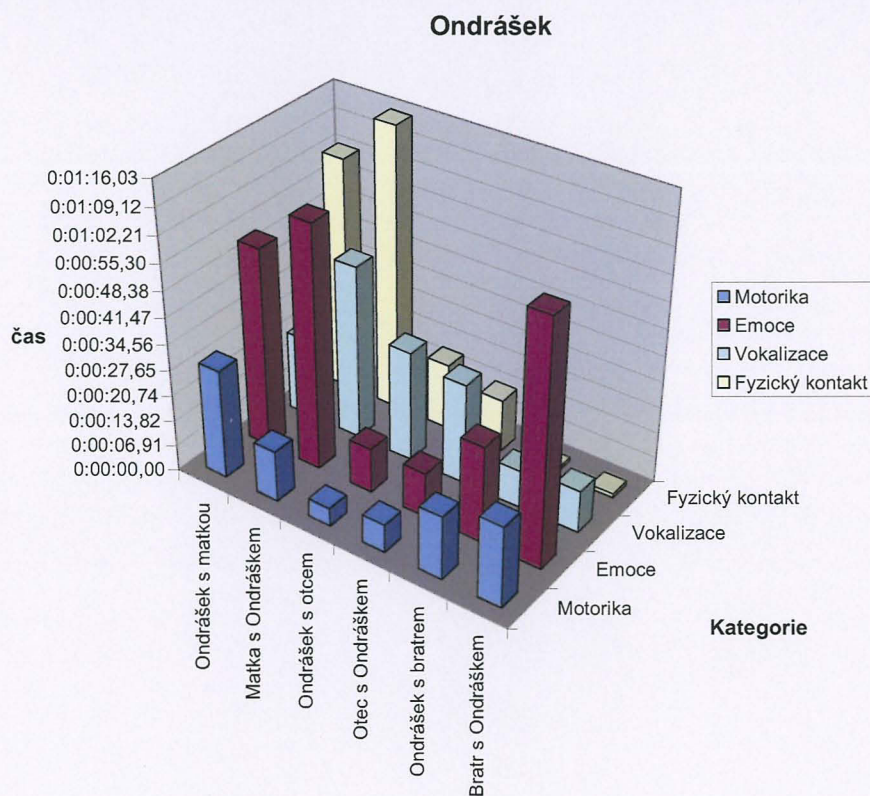
### **Ondrášek s bratrem**

Bratr přichází, když Ondrášek stojí mezi hračkami a zvědavě se dívá do jedné z kamer. Bratr si hned sedá, se zájmem si prohlíží hračky, přemísťuje je, na Ondráška nereaguje. To přiláká Ondráška, ten si sedá, dívá se, co bratr dělá. Ten si prohlíží leporelo, hází ho před sebe a sklání se k němu, všimá si telefonu, přesunuje ho směrem k Ondráškovi, se slovy: „Na“, zvedá sluchátko, třese s ním a podává mu ho. Ten si ho sice vezme, ale hned ho dává na zem, zvedá leporelo. To už bratr dává blíž k němu kuličky, Ondrášek se dívá. Bratr bouchne pěstí několikrát do bubnu, pak zvedá tamburínu a hraje, dívá se přitom do kamery. Ondrášek ho sleduje, leporelo ještě drží. Bratr stále hraje, dá se říci, že „celým tělem“, energicky, pak tamburínu položí, zvedá kostku a třese s ní, Ondrášek ho stále sleduje. Pak bratr kostku dá na zem, zvedá dvě kostičky, prohlíží si je. To už Ondrášek odhazuje leporelo a dívá se po ostatních hračkách. Bratr zahazuje kostičky, bouchne pěstí do bubnu, to opět přiláká pozornost Ondráška. Bratr se sklání pro paličku, zvedne ji, přitom zůstává na čtyřech, buben má pod sebou a bouchá do něho. Ondrášek se stále dívá. Bratr se rozmachuje s větší intenzitou, natáhne se až dozadu (málem bouchne Ondráška paličkou) a bouchne do bubnu, ztrácí přitom rovnováhu, snaží se ji zvonu nabýt a sednout si, doplňuje to i zvuky. Ondrášek toho využívá, vytrhuje mu paličku z ruky, vydává přitom zvuk. Bratr již sedí, je překvapený, co to Ondrášek řekl, sklání se k bubnu, prohlíží si ho se slovy: „Koza?“. Pojmenuje slona. Ondrášek se mezitím zvedá, vydává hlasité zvuky, jde směrem k bubnu, paličku přitom drží. Bratr na to ihned reaguje, zvedá se a hraje na buben. Když se Ondrášek napřáhne i pro druhou paličku, bratr mu ji nedá, uhne s ní. Pokračuje v hraní,

Ondrášek stojí u bubnu a dívá se, pak si rychle sedá a hraje také, usmívá se. Hrají oba, pak Ondrášek přestane, hraje jen bratr. Bratr přestane hrát, zvedá tamburínu, začne hrát na ni (opět celým tělem, dynamicky), Ondrášek hraje na buben, usmívá se. Bratr ještě zvedá paličku, hraje také na buben. Hrají oba, hlasitě. Bratr se občas podívá do kamery, Ondrášek si toho všimne, dívá se také, delší dobu, přestane hrát. Bratr najednou rychle odkládá tamburínu i paličku, chytá se za uši, zvedá se pro telefon a leze s ním pryč. Připlete se mu do cesty míček, on ho zvedne, se slovy: „Au“, s ním třese, pak s ním několikrát bouchne do podlahy o hodí ho směrem k Ondráškovi, který jeho aktivitu sleduje. Bratr se pak vrací k telefonu, leze s ním ještě dál od Ondráška. Ten se mezitím sklání pro míček, napodobuje bratra, třese s ním, pak s ním bouchne o zem, směje se. Pak se vydává za míčkem.

### Srovnání herních interakcí Ondráška s matkou, otcem a bratrem

Ondrášek	Motorika	Emoce	Fyzický kontakt	Vokalizace
Ondrášek s matkou	0:00:29,09	0:00:53,48	0:01:02,97	0:00:21,33
Matka s Ondráškem	0:00:13,62	0:01:04,98	0:01:15,88	0:00:46,73
Ondrášek s otcem	0:00:04,94	0:00:12,03	0:00:17,84	0:00:29,57
Otec s Ondráškem	0:00:07,50	0:00:11,94	0:00:14,16	0:00:26,97
Ondrášek s bratrem	0:00:17,00	0:00:25,79	0:00:01,02	0:00:09,97
Bratr s Ondráškem	0:00:21,57	0:01:04,38	0:00:01,02	0:00:11,37





## Kvantitativní analýza

Z uvedené tabulky a grafu vyplývá následující. Poměrně velkých rozdílů si lze povšimnout v kategorii **fyzický kontakt**. Znatelně nejvíce byl Ondrášek ve vzájemném fyzickém kontaktu s matkou, o dost méně pak s otcem, nejmenšího výsledku dosáhl v této kategorii s bratrem. Při pohledu na kategorii **vokalizace** lze říci, že s matkou a otcem vokalizoval Ondrášek poměrně vyrovnaně, i když o něco vyššího výsledku dosáhl s otcem. Na druhé straně je patrné, že matka vokalizovala na Ondráška viditelně více než otec. Nejméně vokalizoval Ondrášek s bratrem a bratr také dosáhl v této kategorii v porovnání s matkou a otcem znatelně nejmenšího výsledku. V kategorii kódovaných **emocí** se objevily také větší odlišnosti. Nejvyššího výsledku dosáhl Ondrášek v interakci s matkou, znatelně menšího s bratrem. Nejméně kódovaných emocí bylo zaznamenáno v interakci Ondráška s otcem, a to u obou zúčastněných. Výsledky matky a bratra jsou v této kategorii poměrně vysoké, zároveň srovnatelné, vyrovnané. Nejvíce **motoriky** bylo u Ondráška zaznamenáno v interakci s matkou, o něco méně s bratrem, nejméně pak s otcem. Při porovnání otce, matky a bratra v kategorii motorika zjistíme, že nejvyššího výsledku dosáhl jednoznačně bratr, o něco menší výsledek má matka, nejméně pak otec. Celkově si můžeme všimnout, že nejvyrovnanější výsledky byly zaznamenány v interakci Ondráška s otcem.

## Kvalitativní analýza a pokus o interpretace

Co se zaznamenaných **pohledů** během interakcí týče, u Ondráška převažoval celkově pohled na hračky a manipulaci s nimi s oběma rodiči, s bratrem byl ve větší vzdálenosti od něho, spíše pozoroval celou situaci a počínání svého bratra, co dělá s hračkami. S matkou bylo zaznamenáno více přímého očního kontaktu a pohledů do kamery, jednak v reakci na novou situaci a také při rozhodnutí více prozkoumat další hračky, při manipulaci s nimi. Ondrášek očekával nějakou reakci na to, jak se mu „daří“. V interakci s bratrem se také objevil u obou pohled do kamery, zdálo se, že chlapci očekávají, co jim na jejich hlasité bouchání řekneme či jak zareagujeme. Bratr se většinu času soustředil na hračky. U rodičů se střídalo pozorování Ondráška, hraček a manipulace s nimi, rodiče měli dostatečný přehled pro mapování celé situace.

Co se týče **postojů**, tak lze říci že se objevily různé druhy, které vyplývaly z množství **motoriky**. Ondrášek měnil svůj postoj hlavně s matkou a bratrem, se kterými se také v rámci interakcí nejvíce pohyboval. S matkou převážně seděl a pokud bylo potřeba, tak se skláněl

k hračkám, dále však vícekrát i stál, na začátku interakce, při své „výpravě“ za bubínkem i při pojmenovávání obrázků v leporelu. Matka po zaujetí svého místa na něm setrvala, v případě potřeby se skláněla více k Ondráškovi a hračkám. Otec zůstal po svém příchodu také na svém místě, ze kterého měl dobrý přehled a přístup na celé „hrací pole“. Více postojů vystřídali v interakci Ondrášek s bratrem. Souvisí to také s tím, že se více pohybovali po herním prostoru, na čemž měl zásluhu hlavně bratr, který se celkově projevoval hodně dynamicky.

K charakteru **vokalizace** můžeme doplnit následující. Matka vokalizovala celkově více, což z části vyplynulo ze situace. Ondrášek reagoval na novou situaci mírně nejistě, tak se ho snažila upoutat na hračky, podněcovala ho k jejich prozkoumávání, snažila se navodit příznivou herní atmosféru, podpořit ho. Část interakcí byla také věnována pojmenovávání a vyptávání se na obrázky v leporelu, kdy se matka snažila dané výrazy Ondráška poopravit, vícekrát ho vybízela k zopakování slova, které mu moc nešlo, působila na něho více didakticky. Ondrášek tedy ve svých vokalizacích odpovídal na matčiny otázky, telefonoval, pojmenovával hračky či obrázky v leporelu. Objevila se i slova upozorňující matku na dané hračky. Otec se od začátku snažil výzvou zapojit do interakce s Ondráškem. Všiml si toho, že se Ondrášek díval na leporelo a zeptal se na něj. Oba se tedy věnovali obrázkům a jejich pojmenování, střídali se. Tím, že otec jeden obrázek pojmenoval jako balón, podnítil další vokalizaci Ondráška, začal se ptát na balón, svou otázku opakoval, projevil tedy i verbálně své přání. Otec se dále snažil verbálně upoutat na další hračku, také reagoval a komentoval činnost Ondráška, vyzýval ho. Ondrášek na jeho otázky a výzvy odpovídal, pojmenovával obrázky, slova využil i k odmítnutí nabízené hračky, projevil tak opět své přání. Mohl vokalizovat více proto, že měl na to více prostoru než s matkou, a to i s ohledem na hračku, které věnovali na začátku více času (leporelo poskytuje možnost k pojmenování, popisování obrázků). Zároveň pro něj daná situace nebyla nová, působil uvolněněji. Vokalizace byla „nejchudší“ mezi Ondráškem a bratrem. Bratr směrem k Ondráškovi pronesl jen pár slov, při předávání hračky či v reakci na vokalizaci Ondráška, kdy se snažil ujasnit si, co asi říká. Jinak vydával různé zvuky, které se více vztahovaly k jeho prozkoumávání hraček či hodnocení společné hry na bubnu, ale přímo se na Ondráška verbálně neobracel. Ondrášek tedy nemohl reagovat na případné otázky či komentáře, jeho vokalizace se týkala hlavně důraznějšího projevení jeho přání hrát na bubínek, dále také napodoboval některé zvukové projevy bratra.

Ondrášek byl nejvíce ve **fyzickém kontaktu** s matkou, a to jednak proto, že s ní přišel veden za ruku, dále využil její výzvy k tomu, aby si u ní sedl. Matka si ho zároveň k sobě ještě více přisunula. Snažila se ho podpořit, neboť na něm bylo znát, že je z nové situace mírně nejistý, zároveň k němu měla lepší přístup, když mu ukazovala hračku. Díky podpoře, kterou

u své matky mohl od začátku najít, se Ondrášek vydal i k prozkoumávání hraček, i když bylo znát, že zaváhal. S otcem již fyzický kontakt nevyhledával, ke vzájemným dotekům došlo při prohlížení obrázků. S bratrem nebyl Ondrášek celkově skoro v žádném fyzickém kontaktu, vzájemně se po této stránce nevyhledávali.

K charakteru **manipulace s hračkou** lze uvést následující. S matkou byla manipulace s hračkou na začátku ovlivněná novou situací. Matka Ondráška vyzvala k tomu, aby se podíval na hračky, on si sám vybral míček, matka mu ale ukázala kuličky na drátku. Její iniciaci Ondrášek přijal, vyzkoušel kuličky, poté se ale vrátil k tomu, co si sám vybral. Díky náhodnému kopnutí si všimnul další hračky, kterou se rozhodl prozkoumat. Matka ho podporovala, podněcovala v jeho telefonování. Když se zarazil, protože si opět všiml přítomnosti kamer, nabídla mu další hračku, snažila se upoutat jeho pozornost, což se jí povedlo, interakce pokračuje dále. Ondrášek ji sleduje, při manipulaci s kostkou dojde opět k náhodnému upozornění na další hračku, bubínek. Ondrášek ho chce opět prozkoumat, matka mu asistuje, ukáže. Jeho hru ocení. V jednu chvíli prozkoumává matka další hračku sama, aniž by Ondráška na ni verbálně upozornila. Ten si toho však všímá, jeho pozornost je přilákána. Pak se oba věnují lepoprele, matka se snaží, aby dané obrázky pojmenovával „správně“. Celkově lze shrnout, že Ondrášek projevoval zájem o nové hračky, poměrně dobře se adaptoval na novou situaci, objevila se i symbolická hra. Otec se od začátku snaží zapojit do interakce. Vhodně si všímá, na co se Ondrášek dívá, vyzve ho k ukázání obrázků. Ondrášek tuto aktivitu přijímá, společně si prohlížejí obrázky, pojmenovávají. Poté Ondrášek vlivem pojmenování balónu začne hledat tuto hračku, otec však v tuto chvíli na jeho potřebu nereaguje, Ondrášek si balón vezme sám. Na upozornění otce, že balón je i na obrázku, reaguje otázkami, zdá se, že balón na obrázku nepoznává. V tuto chvíli se otec rozhodne hru více iniciovat, upoutává Ondráška na kostku. Při této aktivitě náhodně bouchne do tamburíny, Ondrášek si vybere tuto hračku, hraje na ni. Otec jeho aktivitu přijme, komentuje ji. Ondrášek si dále vezme paličky, otec se opět snaží iniciovat hru, naláká ho na kostičky. Avšak nevyužije k tomu přímou výzvu, Ondráška zaujme pohyb jeho ruky. Zakrouží kostičkou a položí ji na kostku. Ondrášek nabídnutou kostku využije, další však odmítne, věnuje se paličkám, otec ji vhodí sám. Na další výzvu otce již nereaguje, vrací se k hraní na bubínek a tamburínu, otec ho v tuto chvíli sleduje, čeká, pak se ale opět snaží upoutat jeho pozornost ke kostce. Ondrášek ho dále sleduje, na jeho otázku reaguje, ale aktivně se do nabízené hry nezapojuje. Lze říci, že otec se více snažil hru iniciovat než matka, která dala Ondráškovi větší prostor pro výběr hračky či se přizpůsobila. Nejvíce a nejrozmanitěji manipuloval s hračkami bratr Ondráška. Hned po svém příchodu je začal prozkoumávat, přisunul něco k Ondrovi, asi, aby ho nějak „zabavil“, dále si však prohlížel hračky a zkoumal je spíše

sám. Ondrášek byl zaujatý jeho činností, pozoroval ho. Poté po delší době využil situace a vzal mu paličku od bubínku, chtěl se také zapojit. Bratr si nejprve myslel, že Ondrášek pojmenovává obrázky na bubnu, když zhodnotil situaci, tak začal rychle hrát na bubínek, jakoby se předváděl před kamerami. Druhé paličky, o kterou Ondrášek projevil zájem, se vzdát nechtěl, Ondrášek výrazně neprotestoval, nakonec došlo ke spolupráci, hráli oba. Tuto aktivitu si oba zřejmě užívali, smáli se, zdálo se, že se před kamerami předvádí, co umí, hrají hodně hlasitě. Změna opět nastala z iniciativy bratra, kterému již asi hluk připadal nadměrný (chytal se za uši) a rozhodl se dále věnovat sám dalším hračkám, začal se přesouvat s telefonem dále od Ondráška. „Potrestal“ přitom míček, když se mu připletl do cesty, Ondrášek ho opět pozoroval, poté využil příležitosti vzít si hračku, kterou bratr odložil (míček) a napodobil se zjevnou radostí jeho činností. Lze tedy shrnout, že se střídalo pozorování bratra, spoluhra z iniciativy spíše Ondráška, opětovné pozorování a paralelní hra sourozenců, která byla u Ondráška ovlivněná pozorováním a napodobováním bratra.

Ke kategorii zaznamenaných **emocí** lze říci následující. Největší počet emocí byl kódován v interakci Ondráška a matky. Matka se hodně usmívala, na začátku tím mohla podporovat Ondráška v nové situaci, kdy se zdál být mírně nejistý, a snažit se vytvořit příjemnou atmosféru, v průběhu jejich interakce úsměvem často reagovala na jeho manipulaci s hračkou, oceňovala ji tak a podněcovala ho tak k další aktivitě. On její úsměvy opětoval, také se sám radoval z hraček. Jejich „výměna úsměvů“ byla tedy vzájemná. Objevila se i gesta (při ukazování obrázků). Znatelně méně byly u Ondráška emoce kódovány v interakci s bratrem. Ondrášek nejprve bratra zaujatě pozoroval, zdálo se, že ho překvapilo, co vše jeho bratr dělá. Více se uvolnil, když se zapojil s bratrem do interakce, usmíval se a smál při společné hře na bubínek či při nápodobě činnosti bratra. Na druhé straně se bratr v této kategorii projevoval o mnoho více, usmíval se, když prozkoumával hračky či při společné hře, objevila se u něho také gesta. Zdálo se, že tak také reagoval na situaci natáčení, více se před kamerou „předváděl“. S otcem bylo zaznamenáno nejméně emocí, jejich interakce probíhala ve „vážnější“ atmosféře. U obou se však také objevil úsměv a smích. Ondrášek s otcem již nemusel tak radostně reagovat na nové hračky a jejich poznávání jako s matkou, ani opětovat úsměvy otce, který se v této oblasti více neprojevil.

### 5.1.8. Šimon

#### Šimon s otcem

Šimon vchází do místnosti jako první, nevšímá si hraček, jde směrem ke kamerám. Otec, který jde za ním, ho hned upozorňuje na hračky, aby šel k nim. On se obrací, jde k otci a hračkám, sedá si k nim, vybírá si leporelo, které ale jenom přemístí na zemi a přesune se k telefonu, mírně s ním jezdí sem a tam. Otec se ptá, co to tam je, sehne se k leporelu, ale když si všimne, že se Šimon zaměřil na telefon, tak nechává leporelo být. Skloní se k Šimonovi, zvedá sluchátko, hned ho zase pokládá zpět s otázkou: „Co to je?“. Šimon nějak hračku pojmenuje, otec sám správně nazve telefon, pak začne ukazovat, jak se vytáčí číslo a že lze s telefonem pohybovat, jezdit, aby vydával zvuky. Šimon se dívá, co otec s hračkou dělá, ale už se přiblížil, popolezl k jiné hračce, drží kuličky na drátku. Otec nechává telefon a ptá se tedy na další hračku, přisune kuličky blíž k Šimonovi. Pak se chvíli pozorně dívá, jak Šimon posouvá kuličky, pak se zapojí i on, komentuje to slovy, přidrží je, aby se mu lépe přesouvaly, když je Šimon nadzvedává. Pak je otočí, opět, aby k nim měl Šimon lepší přístup, mohl je posouvat z jedné strany na druhou. Udělá pro ně i víc místa. Ptá se Šimona, ale on nereaguje, pak zhodnotí, že se mu asi kuličky líbí, zapojí se také do hry, posunuje kuličky, doprovází to zvukem. Šimon ho sleduje, vyžádá si opakování této aktivity, otec reaguje vybidnutím, aby to udělal sám. Pak mu vede ruku, kterou má však Šimon již docela propletenou mezi dráty, otec si toho všimá, radši mu ji vytáhne, aby si neublížil. Pak ho otec vyzve, aby pokračoval, přisune kuličky blíž k němu. Šimon posune již jen jednu kuličku a všimne si další hračky, tamburíny, se zájmem ji zvedá a ptá se: „Co to máš?“. Prohlíží si ji, pak se rozhlíží kolem sebe, zaměřuje se na paličky od bubínku. Otec se ho ptá, jestli ví, na co to je, on se ale vrací ke kuličkám, tamburínu má na klíně. Otec mu ukazuje, jak se bubnuje a vybidne ho, aby to také zkusil, daruje mu paličku. On si ji bere, bubnuje, pak se dívá do kamery, usmívá se a opět bubnuje. Otec mu podává druhou paličku, on si ji ale od něho nevezme. Otec mu ji vloží do ruky, komentuje to slovy, že má i druhou paličku, on mu ji ale hned vrací. Teď má každý jednu paličku a oba bubnují, pak Šimon přestane, dívá se, jak bubnuje otec sám, usmívá se. Otec mu po chvíli předává svoji paličku, aby to Šimon mohl zkusit oběma rukama.

#### Šimon s matkou

Matka přichází, když Šimon hraje na bubínek, sedá si k němu, ptá se, co to tam má. On jí podává jednu paličku, říká: „Prosím“, ona to opakuje, usmívá se a ptá se, jestli si to natrénoval

s tatínkem. Pak oba bubnují, dívají se na sebe, usmívají se. Matka po chvíli přestane, ptá se Šimona, který ještě hraje, jestli má taky hrát. Ten to schválí, sám již nehraje, matka třikrát bouchne do bubnu, vyzve ho, aby teď hrál on. On také párkrát bouchne, matka řekne: „A teď já“, opět třikrát, pak ho opět vyzve, že je na řadě, on souhlasí, následuje několik takových výměn, Šimon většinou nezopakuje stejný počet bouchnutí, co matka. Pak matka změní počet bouchnutí na jedno a udělá to, Šimon zopakuje, jen jednou, matka ještě jednou. To už Šimon upozorňuje na jinou hračku, nadzvedává kuličky. Matka se ihned přizpůsobuje, ptá se, co to má, dává je k němu blíž, Šimon přesouvá kuličky, matka jeho činnost pojmenovává, sama se zapojí, posouvá kuličky, říká, že je to jako „mašina“. Svou činnost doprovází následně i zvukem („ššš“). Šimon posouvá dál, ptá se, co to je, matka pojmenovává „korálky“. Ukazuje, jak jedou další, opět doprovází zvukem, přitom i pozoruje Šimona, usmívá se. Šimon se ji snaží napodobit i zvukově, tečou mu sliny, matka mu je utře. Matka pak mluví o dalších kuličkách, Šimon to po ní opakuje, stále posouvá z jedné strany na druhou. Matka opět přesunuje kuličky, doplňuje jejich pohyb i zvukově. Matka řekne, že je tam poslední kulička, on reaguje tak, že je začne přesouvat zase z druhého konce zpět.

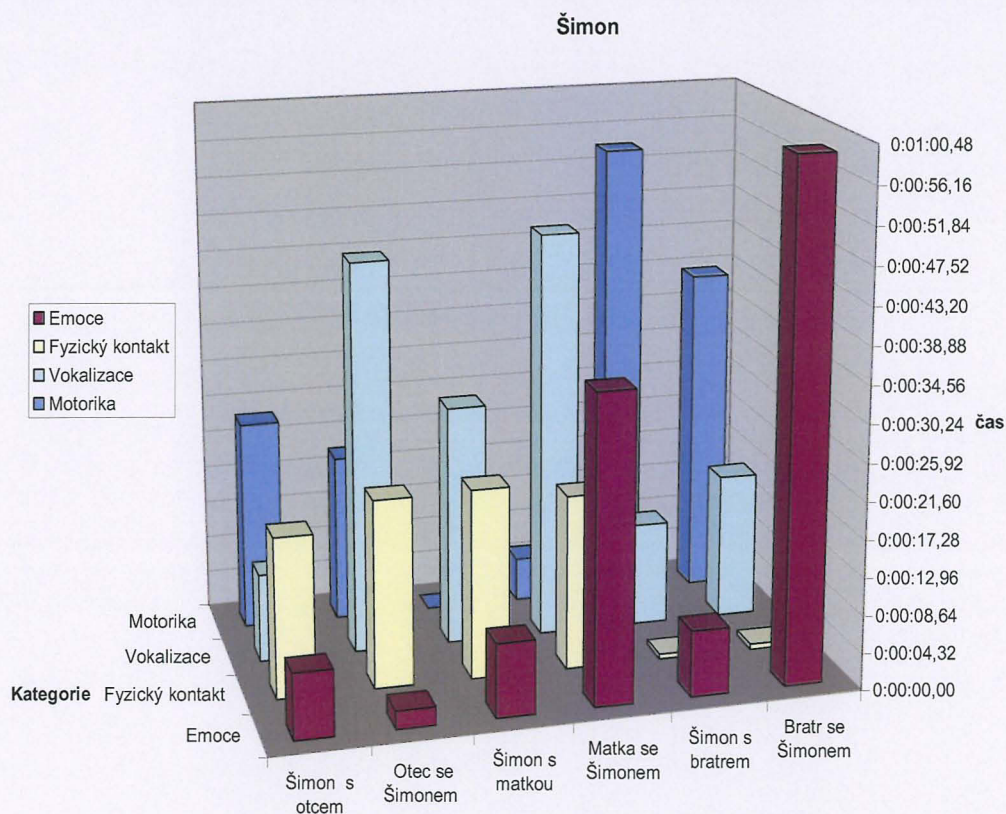
### **Šimon s bratrem**

Bratr přichází, když se Šimon rozhlíží okolo sebe, bratra vítá úsměvem, dívá se do kamery. Bratr udělá jen pár kroků, má prst v puse, dívá se do kamery, zastaví se kousek ode dveří. Šimon zvedá paličku, bubnuje, přitom se dívá na bratra. Bratr mírně couvne, dívá se na Šimona. Ten se dívá do kamery, ještě párkrát jemně bouchne do bubínku, dívá se i na bratra. Mluví na něho, on ale mezitím ještě více couvnul ke dveřím, kašle. Šimon opět několikrát bouchne do bubínku, bratr se dívá do kamery, pak se k němu otáčí, sleduje ho, prst má opět v puse, kašle. Šimon si přitáhne kuličky, říká: „Dej“, pak si pohrává s paličkou, která mu vyskočí z ruky, posune jednu kuličku, přitom se rozhlíží kolem na ostatní hračky. Sklání se k telefonu, jede s ním kousek, až si k němu lehne, bratra si již nevšimá. Bratr ho stále nesměle pozoruje ode dveří, občas se podívá do kamery. Opět kašle, několikrát za sebou (natáčení je přerušeno, po ujištění, že je vše s bratrem v pořádku, natáčení pokračuje). Bratr se přesune ke skříni, kde stojí a dívá se na hračky, Šimon stojí u bratra, pak se vrací k hračkám, bratr se mezitím pomalu přibližuje k hračkám z druhé strany, podél skříně. Šimon jde k němu, ukazuje prstem na paličky, pobízí ho zvukem, zvedá je, jednu dává bratrovi. Bratr se usměje, děkuje, dívá se do kamery. Šimon jde k bubínku, po cestě na něj ukazuje paličkou. Otáčí se na bratra, ten si sedá na zem, kašle. Šimon mezitím bouchá paličkou o svou ruku, začíná se rozhlížet kolem sebe, pak se ptá,

kde je motorka, otáčí se kolem dokola. Bratr si popoleze k hračkám, napodobuje pohyb Šimona, tedy bouchá paličkou do druhé ruky, ještě více se přiblíží k bubínku a hraje. Šimon jde směrem ke dveřím, opět se ptá na motorku, paličku pouští na zem. Když přijde ke dveřím, přidržuje se jich, otáčí se a dívá se na bratra. Ten hodnotí své bouchání, že není slyšet, bouchá o něco hlasitěji, pak konstatuje, že: „To je jako železný“, pokládá paličku, přitahuje si k sobě kuličky na drátku, začíná je posouvat. Šimon se od něho odvrací, dívá se do kamer, pak se otáčí zády, volá matku („Mami, pomoc...“), otáčí se zpět a dívá se na bratra, který přesouvá kuličky, na volání Šimona vůbec nereaguje.

### Srovnání herních interakcí Šimona s otcem, matkou a bratrem

Šimon	Motorika	Emoce	Fyzický kontakt	Vokalizace
Šimon s otcem	0:00:24,39	0:00:07,52	0:00:18,48	0:00:10,23
Otec se Šimonem	0:00:19,42	0:00:02,11	0:00:21,68	0:00:45,36
Šimon s matkou	0:00:00,00	0:00:08,49	0:00:21,89	0:00:27,87
Matka se Šimonem	0:00:05,10	0:00:35,26	0:00:20,20	0:00:47,14
Šimon s bratrem	0:00:54,05	0:00:07,61	0:00:00,59	0:00:12,06
Bratr se Šimonem	0:00:38,37	0:00:59,34	0:00:00,59	0:00:16,96



## Kvantitativní analýza

Uvedená tabulka a graf nabízí následující výsledky uvedených kategorií. Patrných rozdílů si lze všimnout v kategorii **motorika**. Nejvyššího výsledku v této kategorii dosáhli Šimon v interakci s bratrem. Znatelně méně byla zaznamenána motorika Šimona v interakci s otcem, nejméně pak s matkou. Při porovnání matky a otce v této kategorii lze říci, že otec dosáhl v motorice vyššího výsledku než matka. Co se týče **vokalizace**, můžeme si všimnout, že Šimon nejvíce vokalizoval s matkou, méně s otcem a nejméně s bratrem. Rodiče v kategorii vokalizace dosáhli obdobných výsledků, i když o něco výše byla hodnocena matka. Oproti rodičům vokalizoval na Šimona viditelně nejméně bratr. V kategorii kódovaných **emocí** jsou Šimonovi výsledky poměrně vyrovnané, hlavně při porovnání interakce s otcem a bratrem. O něco vyššího výsledku dosáhl Šimon v interakci s matkou. Při porovnání rodičů a bratra můžeme vidět větší rozdíly. Nejvyšší hodnota v této kategorii byla kódována u bratra, o polovinu menší u matky a znatelně nejmenší u otce. V kategorii **fyzického kontaktu** si můžeme všimnout, že nejméně byli ve vzájemném kontaktu Šimon s bratrem. Při porovnání interakcí Šimona s matkou a otcem jsou výsledky v této kategorii více vyrovnané, i když jisté rozdíly se také objevily. O něco vyšší hodnoty fyzického kontaktu byly zaznamenány u Šimona v interakci s matkou. Na druhé straně otec dosáhl vyššího výsledku než matka.

## Kvalitativní analýza a pokus o interpretace

Oba rodiče střídali **pohledy** na hrajícího si Šimona, hračky i vlastní manipulaci s hračkou, měli přehled na celé herní pole. Šimon se sám díval s rodiči také nejvíce na hračky a manipulaci s nimi, přímý oční kontakt měl více s matkou (například ji pohledem „přivítal“, když přišla, dále při společné hře na bubínek) a bratrem (v reakci na jeho příchod, při snaze ho zapojit do společné hry). S otcem se Šimon díval také do kamer, hned v úvodu, když šel směrem k nim, a dále v reakci na hraní na bubínek, asi chtěl ukázat, co umí. V interakci s bratrem se díval do kamery více, při jeho příchodu (jinak sledoval hračky) a dále se na kamery obracel s otázkou, kde je motorka, očekával reakci pozorovatelů. Jeho pohledy se snažily zmapovat celý prostor, pozoroval bratra a jeho činnost ode dveří. Bratr po svém příchodu mapoval pohledem situaci, sledoval Šimona a jeho manipulaci s hračkami, více se nedůvěřivě a stydlivě díval do kamer. V druhé části se více zaměřil na hračky, z povzdálí je pozoroval, poté i manipulaci Šimona s nimi. Ke konci se pak pohledem věnoval jen hračkám, byl plně zaujatý jejich prozkoumáváním, na bratra nereagoval.



K zaznamenaným **postojům** a **motorice** můžeme říci následující. U Šimona v interakcích s rodiči převažovalo celkově sezení, v případě potřeby se skláněl k hračkám. Více se pohyboval s otcem, při svém příchodu zamířil ke kamerám, otec ho navedl k hračkám, on hned poslechl a vrátil se. Otec byl převážně na kolenou, vystřídal více postojů, dle toho, jak si daná situace vyžadovala, aby byl Šimonovi i hračkám nablízku, přizpůsoboval se dané situaci. Matka většinu času seděla, vyplynulo to z charakteru jejich hry, Šimon nejdříve vybral hru na bubínek, pak kuličky, vše bylo v jejich dosahu, nemuseli se tedy přesunovat. S bratrem vystřídal více postojů, nejprve seděl, v případě potřeby se skláněl k hračkám, chvíli také ležel, delší dobu stál (před kamerou či u dveří), a to v souvislosti s celým průběhem interakce, když očekával odpověď na svoji otázku či volal matku. S bratrem také dosáhl nejvyššího výsledku v motorice. Pohyboval se více po místnosti, když se snažil bratra zapojit do hry, a poté, co se snažil najít svou motorku. Bratr na začátku delší dobu stál, pozoroval Šimona, pak se přesunul blíže k hračkám, ale opět chvíli stál, pak si přeci jen k hračkám sednul a v případě potřeby se k nim skláněl.

Můžeme říci, že Šimon obecně nevyhledával **fyzický kontakt** pro získání bezpečí. Do místnosti vstoupil sám, bez známek obav. Šimon byl více ve fyzickém kontaktu s matkou než otcem, ke vzájemným dotekům došlo během manipulace s hračkou, matka také navíc Šimonovi čistila obličej. S bratrem k žádnému fyzickému kontaktu nedošlo.

Šimon v kategorii kódovaných **emocí** dosáhl ve všech interakcích srovnatelných výsledků. Usmíval se většinou v reakci na nové hračky. Na novou situaci reagoval bez problémů, neprojevoval žádné známky obav. S bratrem se objevila také gesta. Když začal Šimon hledat motorku, tak bylo znát, že se stupňuje jeho nespokojenost, na jeho otázky a potřebu totiž nikdo nereagoval. Bratr dosáhl vysokého výsledku kódovaných emocí, šlo u něho hlavně o úsměvy a gesta. Obojí se vztahovalo k jeho reakci na celou situaci, byl velmi nesmělý a stydlivý, zprvu se vůbec nezapojoval. Více se „uvolnil“ až když mu Šimon předal paličku, dal znatelně najevo, že ho chce zapojit do interakce. Matka se od začátku více usmívala, hned ji také pobavilo, když jí Šimon sám předal paličku se slovy: „Prosím“. Vytvářela radostnější atmosféru při jejich manipulaci s hračkami, více se projevila při symbolické hře, kterou vymyslela, působila přirozeně a spontánně. U otce se objevil také úsměv a gesta, avšak celkově se v této kategorii moc neprojevoval.

K charakteru **vokalizace** můžeme uvést následující. I když měl Šimon s oběma rodiči obdobný prostor pro svou vokalizaci, více se v tomto směru projevoval s matkou. Hned od počátku ji vyzval ke spoluhrě, pak reagoval na její otázky, opět ji slovně vyzval, tentokrát k prozkoumávání další hračky. Pak také vydával více zvuků, které se snažil napodobovat po

matce, obdobně tak i některá její slova při komentování jejich činnosti. Mohlo se tomu stát proto, se již nemusel orientovat v nové situaci jako s otcem, více se mohl soustředit na rozvíjení jejich společné aktivity. Matka se svými výroky nejprve snažila zapojit do interakce, pak vyjadřovala počet úderů do bubínku. Dále pojmenovávala hračky, více se zvukově zapojila při symbolické hře s kuličkami na drátku, kdy vydávala zvuk „mašiny“. Dále opakovala některá slova po Šimonovi, komentovala jejich činnost. S otcem se Šimon více zaměřil na poznávání hraček, také ho vyzval, aby opakoval svou činnost, která se mu zalíbila, využil tedy slova k vyjádření svého přání. Otec své výroky použil na nalákání Šimona k hračkám, popisování jejich činnosti, výzvam k tomu, aby předvedenou činnost udělal Šimon sám. Také připojil zvukový doprovod ke hře, který Šimona zaujal a pobavil. S bratrem vokalizoval Šimon více než s otcem, vícekrát se snažil zapojit ho do hry, pak spíše nahlas komentoval svou činnost. Jeho další projevy se týkaly hledání motorky, na kterou si v průběhu interakce vzpomněl. Opakovaně se na ni ptal, poté se i slovně obracel o pomoc, volal matku. Bratrova vokalizace byla oproti rodičům poměrně malá, převažovaly zvuky. Méně výroků bylo také směřováno přímo na Šimona, dále spíše hodnotil vlastnosti hraček, které se rozhodl prozkoumat, kdy si však dané výroky říkal spíše „pro sebe“, na otázky a volání o pomoc Šimona nereagoval.

Ke kategorii **manipulace s hračkou** můžeme říci následující. Otcovi se na začátku podařilo Šimona nalákat na hračky, od začátku se snažil přizpůsobit tomu, co si Šimon vybral, jeho výběr respektoval, nechal mu prostor pro prozkoumávání hraček. Jeho hru se snažil dále rozvíjet, ukazoval mu, jak hračka funguje. Hru doprovodil i zvukem pádu kuličky, což se Šimonovi líbilo, pozoroval ho, jak to dělá. Když si Šimon vyžádá zopakování, tak ho vybídne, aby to udělal sám, podpoří ho, při obtížích mu pomůže, vede mu ruku. Šimon pak prozkoumává i další hračky, rozhlíží se. Otec mu nabídne paličku, více hru v tuto chvíli ovlivní, ukazuje mu, jak může bubnovat. Šimonovi se ale tento nápad líbí, přijme ho, směje se, tato aktivita ho viditelně zaujala, chce hrát také s ním, snaží se tedy o kooperaci, jednu paličku mu přenechá. Pak dále se zájmem pozoruje, jak hraje sám otec. Ten mu v závěru analyzované nahrávky předává opět paličku zpět. Matka se snažila hned po svém příchodu zapojit do hry, Šimon to akceptoval, přenechal jí jednu paličku. Po chvíli hru ovlivnila matka, vymyslela střídání po několika určitých úderech. Snažila se tedy zároveň využít hru trochu didakticky. Šimonovi se sice přesný počet nedařilo dodržet, ale stejně následovalo několik takových výměn. Změnu hračky zvolil Šimon, vybral si kuličky na drátku, matka to hned respektovala, dále jejich hru rozvíjela i symbolicky (připodobnila kuličky mašině, doplnila to i zvukově). Šimonovi se to líbilo, napodoboval ji. Celkově nedocházelo k dalšímu prozkoumávání hraček, ale k rozvoji dané hry. Nejméně plynulá a problematická byla herní interakce Šimona s bratrem. Bratr projevoval velké známky rozpaků

z nové situace, stál u dveří a jenom Šimona pozoroval, nechtěl se zapojit, i když ho Šimon k tomu vyzval. Šimon si hrál sám. Po krátkém přerušení natáčení, kdy došlo k ubezpečení, že je bratr v pořádku (opakovaně kašlal), probíhala interakce následovně. Podnět ke hře dal Šimon. Předal bratrovi paličku od bubínku, druhou paličku si nechal, bouchal s ní o svoji ruku. Ke hře na bubínek však nedošlo. Šimon si vzpomněl na motorku, jeho pozornost se zaměřila výhradně na toto téma. Bratr mezitím napodobil manipulaci s paličkou po bratrovi, přesunul se k hračkám, začal je prozkoumávat. Šimon byl plně zaměřený na hledání motorky, šel ke dveřím, jeho nespokojenost se zvyšovala, volal matku. Přitom pozoroval počínání svého bratra.

### 5.1.9. Terezka

#### Terezka s otcem

Terezka přichází s otcem, který ji vede za ruku, podívá se do kamery, pak si hned prohlíží hračky, zastaví se u nich a stojí. Otec ji pouští, vyzývá ji, aby se koukla, co to tam je za hračky, sedá si. Zvedá telefonní sluchátko, drží ho směrem k Terezce, pojmenovává hračku, ptá se, jestli budou volat, dívá se na ni. Terezka nereaguje, otec pokládá sluchátko, dívá se na další hračky, vybírá kostku, zvedá ji, třese s ní, drží ji směrem k Terezce, nabízí ji jí. Ona se mírně odmítavě zavrtí, otec položí kostku zpět na zem a vyzve ji, aby si vybrala, co chce. Ona se vydá podél hraček, okolo otce, nazve míč. Otec s porozuměním říká: „Míček, aha“, ptá se, jestli si s ním chce házet. Ona míček zvedne, vrací se k otci, couvá, přitom se dívá do kamer. Terezka si sedá otci do klína, otec jí pomáhá, protože tam má málo místa, musí kousek couvnout, mírně ztrácí rovnováhu. Ale Terezku posadí na zem tak, že se jí nic nestane. Jak ji přidržuje za ruce, tak mu míček v jedné ruce zůstane. Ptá se Terezky, jestli si s ním chce házet, ukazuje, jak „rachťá“, třese s ním. Terezka si bere míček od něho, on se jí znovu ptá, jestli s ním hodí. Ona si míček prohlíží, pak se dívá i na jiné hračky, pak míček pojmenuje, otec opakuje. Terezka s míčkem mírně zatřese, znovu si ho prohlíží (tahá za cedulku). Otec se přes ni nahne pro paličky, ukazuje Terezce, jak se dá hrát, ona ho sleduje. Pak se jí otec ptá, jestli chce bouchat do bubínku, nabízí jí paličky. Terezka si vezme nejprve jednu, dívá se do kamer, pak i druhou, míček se snaží přidržovat jednou rukou, ale on jí stejně upadne. Otec přisune bubínek blíž k ní, pobízí ji, aby zabubnovala, ťuká prstem do bubínku, ona ale paličky odkládá a zvedá opět míček, třese s ním. Pak ho podává otci, on si ho bere a hází ho před sebe. Terezka sleduje míček, pak se dívá do kamer. Otec jí říká, že jí utekl míček, dává pryč buben, „dělá místo“, ptá se Terezky, zda si pro něj půjde. Ona ale mezitím zvedá opět paličky, otec tedy buben přisune zpět k ní a ptá se, jestli

budou bouchat. Ona se ale jen na buben dívá a drží paličky. Otec zvedá další hračku, knížku, dává ji před Terezku, ukazuje jí kočičku, ptá se, kdo to je. Ona se dívá, vydá zvuk jako kočička. Otec to zopakuje, otáčí stránku, pojmenuje další postavu. Terezka si hlasitě vzdychne, bere knížku a dává ji na stranu. Otec zhodnotí, že tedy nechce, zavře knížku, ptá se, jestli budou bouchat, vede jí ruce a bouchne do bubínku. Ona to ale odmítne, mírně ho odstrčí, s tím pouští i paličky. Ukazuje a dívá se na látkový míček. Otec se ptá, jestli chce míček a hned vybízí, aby si pro něj šla. Dává pryč bubínek, aby měla Terezka místo, znova ji vyzývá, aby šla sebrat míček. Terezka se zvedá.

### **Terezka s matkou**

Matka Terezku hned vyzve, aby jí ukázala, co to tam mají, sedá si blízko ní, jsou spolu v kontaktu. Terezka vybere knížku, která je k ní nejbližší. Matka se vyptává na obrázky, Terezka je skloněná nad knížkou, směje se, matka se dál vyptává, v otázce také nabízí některé postavy. Terezka pojmenovává některé obrázky, dále vydává zvuky kočky, ukazuje ji i na obrázku. Matka obrací stránky, pojmenovává další postavy, Terezka se dívá, pak opět ukazuje na obrázky, pojmenovává. Matka popisuje podrobněji obrázky, ptá se, kde má Terezka nos. Ona neví, směje se, poté se zvedne, udělá pár krůčků po kolenou směrem od matky, podívá se do kamery, zastaví se, vrací se k matce. Ta nechává knížku, ptá se, co budou dělat. Terezka leze k dalším hračkám, matka se ptá, co tady je, Terezka si vybírá paličky, pojmenovává. Matka přisune bubínek, podněcuje k bubnování, Terezka však paličky pomalu pouští, na dotazování matky je opět zvedá a daruje jí je. Ta si je vezme, komentuje to, zabubnuje, Terezka ji pozoruje. Pak matka dává paličky jí, vybízí ji ke hře, ona se odvrací, matka komentuje, že nechce, dává pryč paličky, zvedá kostku, upozorňuje na ni Terezku, drží ji před ní, třese s ní, ptá se, co to je. Terezka si kostku sice vezme, ale hned ji odhodí. Najednou se zvedne a leze po čtyřech směrem ke gauči. Matka se ptá, co to tam Terezka má (neví, že tam mezi gaučem a křeslem při hře s otcem skončil míček).

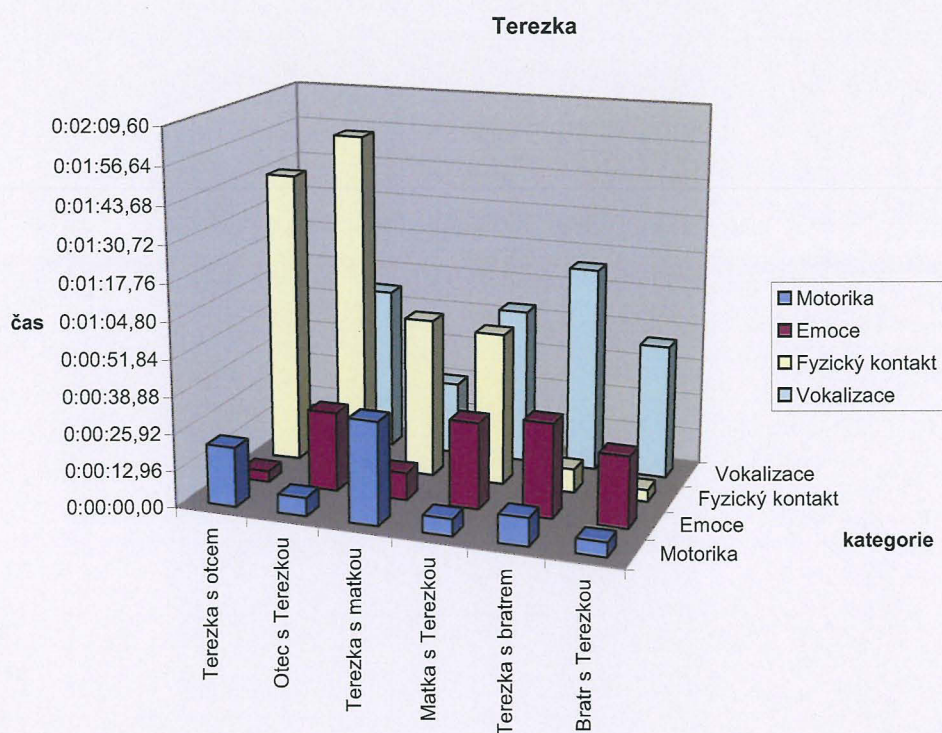
### **Terezka s bratrem**

Bratr přichází, hned na Terezku mluví, sedá si u ní. Ona se rozhlíží po hračkách. Zvedá paličky, chystá se hrát, bratr se chce zapojit, prosí ji o jednu paličku, ona mu ji ale nedá, hraje sama, vždy se podívá na bratra, sleduje, jak bude reagovat, ten se usmívá. V pauze, kdy Terezka nehraje, zvedá bratr tamburínu, vyzve ji, aby ještě zahrála, ona tak učiní, doplňuje ji hrou na tamburínu. Pak se opět zeptá, zda mu Terezka dá jednu paličku, natáhne k ní ruku. Ona mu dává obě. On to komentuje, že si jednu nechá a jednu dá jí. Začne hrát, ale Terezka se natahuje i po

druhé paličce, bratr ji jí tedy vrátí. Terezka hraje. Bratr se dívá na jiné hračky, zvedá látkový míček, upozorňuje na něj Terezku, ta odkládá paličky, bere si míč od bratra, třese s ním, směje se, mačká ho. Bratr ji vyzývá, aby mu ho hodila, ona ale odmítá, otáčí se, přitom zvedá paličku, hraje, míč stále drží. Bratr její činnost komentuje. Pak Terezka drží paličku od bubínku (za kulatou část), mluví na bratra, on pojmenovává malé kuličky, ukazuje i na druhé paličce. Terezka se na něj dále obrací s míčem, on říká, že je to: „Velkej míč“. Terezka s ním třese, bouchá o bubínek (bratr ji pozoruje), pak s ním hodí před sebe, směje se. Bratr ji upozorňuje, kam to hodila. Terezka se dívá do kamer, ukazuje směrem na ně, směje se, doprovází to i zvukově. Bratr ji upoutává na telefon. Ona ho pojmenovává, on jí ukazuje jeho části, konkrétně oči telefonu. Terezka se oči telefonu dotýká, pak pozoruje bratra, ten ji vyzve, aby zavolala. Ona si telefon bere. Bratr se jí ptá, kam se dává telefon, ona se pokouší položit sluchátko, on zamítavě zavrtí hlavou. Terezce telefon spadne.

### Srovnání herních interakcí Terezky s otcem, matkou a bratrem

Terezka				
	Motorika	Emoce	Fyzický kontakt	Vokalizace
<b>Terezka s otcem</b>	0:00:21,01	0:00:03,85	0:01:43,78	0:00:08,10
<b>Otec s Terezkou</b>	0:00:06,54	0:00:28,03	0:01:59,12	0:00:57,96
<b>Terezka s matkou</b>	0:00:36,15	0:00:09,63	0:00:56,40	0:00:25,88
<b>Matka s Terezkou</b>	0:00:06,03	0:00:30,54	0:00:53,92	0:00:55,32
<b>Terezka s bratrem</b>	0:00:09,87	0:00:33,30	0:00:08,55	0:01:12,67
<b>Bratr s Terezkou</b>	0:00:05,15	0:00:25,01	0:00:04,27	0:00:47,57



### Kvantitativní analýza

Výše uvedená tabulka a graf poskytují následující výsledky. Celkově si lze všimnout poměrně nízkých hodnot ve většině uvedených kategorií kromě fyzického kontaktu. V kategorii **vokalizace** vidíme, že Terezka vokalizovala nejvíce s bratrem, menšího výsledku dosáhla v interakci s matkou, nejméně pak vokalizovala s otcem. U rodičů byla vokalizace poměrně vyrovnaná, o něco vyššího výsledku dosáhl otec. Nejméně na Terezku vokalizoval bratr. V kategorii **fyzického kontaktu** jsou znatelné rozdíly. Nejvíce byla Terezka ve vzájemném fyzickém kontaktu s otcem, poměrně méně s matkou, nejmenší výsledky pro oba zúčastněné byly zaznamenány v interakci Terezky s bratrem. Z hlediska kódovaných **emocí** si lze všimnout také větších rozdílů. Znatelně nejvíce emocí bylo u Terezky zaznamenáno v interakci s bratrem. Podstatně menší výsledek byl kódován s matkou, nejmenší pak s otcem. Matka a otec mají výsledky srovnatelné, nejméně emocí bylo kódováno u bratra. V **motorice** dosáhla Terezka nejvyšších hodnot v interakci s matkou, menších s otcem a nejmenších s bratrem. Na druhé straně jsou výsledky v této kategorii pro rodiče i bratra poměrně vyrovnané.

## Kvalitativní analýza a pokus o interpretace

V kategorii **pohledů** bylo možné zaznamenat následující skutečnosti. Oba rodiče i bratr střídali své zaměření pohledů na hračky, manipulaci s nimi a Terezku, dobře „mapovali“ celou situaci. Otec využil více přímých pohledů k podnícení a výzvě. Terezka se při svém příchodu podívala nedůvěřivě do kamery, hned se vlivem otce zaměřila na hračky, které delší dobu pozorovala. Její sledování hraček a manipulace s nimi probíhalo celou interakci s otcem. Bylo to také způsobeno tím, že si mu sama sedla do klína, před sebou měla všechny hračky, měla dobrý přehled. Vícekrát se podívala do kamery, v reakci na novou situaci, i v jejím průběhu, z jejích pohledů šlo vyčíst obavy. S matkou se také zaměřila hlavně na hračky a manipulaci s nimi, pohled do kamery způsobil, že se zarazila ve své cestě (pravděpodobně) za míčkem. S bratrem se Terezka pohledem věnovala hračkám a manipulaci s nimi (své i bratrově), v úvodu se rozhlédla po celém „hracím poli“, vybírala asi hračku, kterou bratrovi ukáže. V průběhu interakce se na bratra dívala vícekrát i přímo, když sledovala jeho reakci na svou činnost. Dívala se i více do kamery, například když odhodila míček. Tentokrát však její pohled nebyl plný obav (jako v interakci s otcem), naopak na přítomnost kamer reagovala veselým zvukovým doprovodem.

K charakteru **vokalizace** můžeme říci následující. Oba rodiče vokalizovali poměrně shodnou dobu. Otec Terezku upozornil na hračky, přišli spolu do místnosti jako první. Některé se jí snažil nabídnout, podněcoval ji. Vybídl ji k tomu, aby si hračku vybrala sama, její činnost komentoval, snažil se dále rozvíjet. Nabízel jí i jiné hračky, podstatné bylo, když ji na konci analyzované nahrávky vybídl, aby si došla pro míček, který on odhodil. Terezka s ním však vokalizovala nejméně (oproti interakci s matkou a bratrem), na novou situaci reagovala s odstupem, déle jí trvalo, než se adaptovala. Pojmenovala míček a obrázek v knížce, zvukově dávala najevo nespokojenost a přání vrátit se k míčku. S matkou byla vokalizace Terezky bohatší. Terezka byla uvolněnější, více na otázky matky reagovala. Na začátku se věnovaly knížce, jejich promluvy se týkaly pojmenování obrázků. Matka pak vyzvala k výběru další hračky, komentovala jejich činnost, vyzvala Terezku k samostatné hře. Dále nabízela i další hračku. Na závěr se známkami mírného znepokojení či překvapení zjišťuje, kam Terezka leze. Nejvíce se Terezka v rámci vokalizace projevila s bratrem, již to pro ni nebyla nová situace, více se mohla uvolnit. Pojmenovávala hračky v reakci na jeho dotazy, vydávala různé zvuky i směrem ke kamerám. Bratr se snažil zapojit, komentoval její činnost, upoutával ji verbálně na hračky a vyzval ji k další činnosti. Více se věnoval popisu částí jednotlivých hraček (kuličky na paličce, později oči telefonu), doplňoval i charakteristiky (velký, malý). Také Terezku chválil, snažil se hru rozvíjet otázkami, usměrňoval.

Ve vzájemném **fyzickém kontaktu** byla Terezka nejvíce s otcem. Přišli spolu za ruku, Terezka mu i nadále zůstávala nablízku, po výběru hračky k němu zacouvala do klína, vyhledala tedy aktivně jeho blízkost, aby se mohla v nové situaci cítit více v bezpečí. Další vzájemné doteky se pojily s manipulací s hračkou, otec jí například vedl ruku při pokusu o bubnování. S matkou byla v kontaktu méně, i když se při manipulaci s hračkami také dotýkaly, byly si nablízku. Šlo ale o přirozenější a spontánnější kontakt. S bratrem vyhledávala fyzický kontakt nejméně, ke vzájemným dotekům došlo jen v rámci manipulace s hračkami.

K zaznamenaným **postojům** a **motorice** je možné uvést následující. S matkou se Terezka pohybovala více než s otcem a bratrem. Jednou se vydala směrem od matky, hned se však vrátila, ke konci analyzované nahrávky se však opět rozhodla pro přesun pro míček. Většinu času byla v interakci s matkou na čtyřech či seděla. S otcem se také vydala pro hračku, hned couvala k němu zpátky, poté seděla, na konci analyzované nahrávky se zvedá na čtyři. U rodičů i bratra nebyl zaznamenán vysoký výsledek v motorice, během interakcí zůstávali na svých místech v postojích, které jim umožňovaly dobrý přístup k hračkám a Terezce, buď seděli či byli na kolenou, v případě potřeby se skláněli. Bratr si po svém příchodu sednul u Terezky a hraček, nemusel se přesouvat, měl vše v dosahu, celou dobu zůstával na místě, popřípadě se skláněl. Terezka byla s bratrem také na místě, nepohybovala se po prostoru, spíše se jen zvedala ze sedu na kolena a zpět, skláněla se v rámci manipulace s hračkou.

Ke kategorii kódovaných **emocí** můžeme říci následující. S otcem bylo kódováno emocí nejméně, avšak mnoho jich šlo odečíst z jejich neverbálních projevů. V nové situaci se zdála být nejistá, měla obavy, které jí bránily ve spontánnějším projevu, i když ji otec sám podporoval svým úsměvem. Více klidnější a uvolněnější byla Terezka s matkou, usmívala se a smála, matka také. Před koncem analyzované nahrávky se však objevil i vnější projev nespokojenosti, když odhodila kostku. Nejvíce kódovaných emocí bylo u Terezky zaznamenáno v interakci s bratrem. Terezka působila „rozverně“, více se usmívala a smála, použila různá gesta, převažovala pozitivní atmosféra. Bratr se také usmíval, v porovnání s matkou a otcem dosáhl o něco nižší výsledek.

Nejméně aktivně **manipulovala s hračkami** Terezka s otcem. Nejprve si je jen prohlížela, otec jí některé z nich nabízel a ukazoval, ona však nereagovala. Pak pomohlo, že ji otec vyzval, aby si vybrala sama. Došla si pro míček, ale hned s ním couvala k otci, do jeho blízkosti. Otec jí pak ukazoval, jak se dá s míčkem třást, ona ho napodobila, míček prozkoumávala, ale stále jen velmi nesměle. Otec dále nabízel další hračku, bubínek, Terezka si vzala paličky, ale nakonec se vrátila opět k míčku. Otec míček odhodil, vyzval ji, aby pro něj došla, Terezka však zareagovala návratem k paličkám. Otec se opět přizpůsobil, pomohl



s přisunutím bubínku, Terezka však nehrála. Zkusil iniciovat hru s další hračkou, Terezka sice jeden obrázek pojmenovala, ale knížku odstrčila. Otec tedy opět nabízí hru na bubínek, vede i Terezce přímo ruce, aby bouchala. To se jí však viditelně nelíbí. Konečně dá najevo, že by chtěla míček. Otec jí tedy dělá místo (chce jí situaci usnadnit) a vybízí ji, aby si pro něho došla. Terezka se na konci analyzované nahrávky zvedá. Celá interakce tedy byla ovlivněna míčkem, kterému se Terezka chtěla věnovat, potřebovala se ale adaptovat na novou situaci, získat větší pocit bezpečí. S matkou se Terezka zdála být jistější, hned od začátku se zapojovala do hry, reagovala na matčiny otázky, pojmenovávala obrázky v knížce, na kterou se na začátku interakce zaměřily, smála se. Poté se Terezka vydala kousek od matky (domnívám se, že za míčkem), kamery jí ale zarazily, vrátila se hned zpátky, matka se jí mezitím ptala na další hračky, Terezka si mohla sama zvolit, čím se budou zabývat. Matka se tedy snažila vyjít vstříc potřebám Terezky. Ta zvedla paličky, matka jí dále asistuje, vyzve ji ke hře, ona však paličku předá jí. Matka to přijala, aktivně se zapojila jako spoluhráč. Když na její výzvu, aby hrála Terezka sama, nezareaguje, hledá další možnost, na co ji upoutat, více se snaží iniciovat, nabízí kostku. Terezka odmítá, byla znatelná její nespokojenost, kostku odhodila. Na závěr nahrávky se odhodlala dolézt si pro míček. Matka na její pohyb zareagovala poněkud překvapeně, nevěděla totiž, že míček je za křeslem schovaný (zůstal tam po hře s otcem). Nejvíce uvolněně a spontánně působila Terezka při manipulaci s hračkou v interakci s bratrem. Jejich hra byla rozmanitá i co do počtu hraček. Po jeho příchodu hrála na bubínek, tuto hračku si vybrala, bylo vidět, že hraní jí dělá radost, bubnovala energicky, chtěla bratrovi předvést, co umí. Bratr se snažil o kooperaci, chtěl jednu paličku, nejprve neuspěl. Hru Terezky tedy dále podpořil, sám ji doplnil hrou na tamburínu, snažil se hru dále rozvíjet. Po chvíli to zkusil znovu, tentokrát mu Terezka dala obě paličky, on je rozdělil, komentoval to určováním množství („Jednu si nechám, jednu ti dám“), působil tedy didakticky. Chvilí hrál, avšak Terezka chtěla hrát sama, bratr jí vyhověl, pozoroval ji. Pak více inicioval hru, upoutal ji na míček, ona si ho vzala. Bratr se opět pokusil o větší kooperaci, chtěl, aby mu ho hodila, ona však odmítla, chtěla si míček užít sama, nechtěla se ho vzdát. Dokonce zvládla i dvě aktivity najednou, držela míček a hrála na bubínek. Poté bratr využil toho, že se na něj Terezka tázavě obrátila s paličkou, didakticky opět popisuje, že jsou malé, míč je velký. Terezka s míčkem třese, bouchá do bubínku, pak ho radostně odhodí, bratr to komentuje, dále ji upoutává na telefon, což se mu daří, Terezka teď více jeho nabídky přijímá, reaguje na ně. On jí zajímavě popisuje telefon a jeho oči, pak ji vyzve k telefonování, usměřňuje ji, jak telefon použít.

### 5.1.10. Tomášek

#### Tomášek s matkou

Tomášek přichází veden za ruku, matka se ptá, zda si tam budou hrát, pouští ho, on jde k hračkám, ona si sedá u nich a zároveň naproti němu. Tomášek se sklání, pojmenovává hračky, podívá se do kamer, stojí před matkou a hračkami. Matka opakuje otázku, upoutává ho na telefon, zvedá sluchátko, vyzývá, zda zavolají babičce, on souhlasí. Matka ho dále instruuje, ať tedy zavolá, ať si sedne, vytočí číslo, on ji poslouchá. Pak mu matka předává sluchátko, on dává hned zpět, aby zavolala ona, matka hned „volá“, Tomášek ještě vytáčí číslo. Matka se mu opět snaží předat sluchátko, drží mu ho u ucha, on ale nereaguje, zabývá se vytáčením čísla. Matka komentuje, že nebude volat, pokládá sluchátko, upoutává pozornost na bubínek, zabubnuje. Tomášek ji sleduje, ona mu předá paličky, s otázkou, zda to umí sám (pak řekne: „To neumí“) a přisune mu bubínek blíž. On dává paličky na zem, zvedá bubínek, přesunuje ho, matka se dívá. Tomášek postaví bubínek na bok, bere paličku, bouchá do boku, matka komentuje jeho činnost a ukazuje mu, kde má lépe bouchat. On se podívá do kamery, pak chce dát paličky matce, ona se ho ale ptá na obrázky na bubnu. Tomášek do něho bouchá, ale neodpovídá, matka pojmenovává sama, ale stále se ptá. Tomášek pak pojmenuje koníčka, podívá se do kamery, bouchá do bubnu na straně. Matka mu opět ukáže, kam má bouchat, opakuje po něm pojmenování obrázku. Pak zvedá knížku, ukazuje ji Tomáškovi, ptá se, zda se budou dívat na pohádky. On se ale sehne a zvedá telefonní sluchátko, matka se ptá, komu jde telefonovat. Tomášek si telefon prohlíží, je zamotaná šňůra s bubnem, tak sluchátko otáčí, až mu vypadne. Matka ho mlčky pozoruje. Tomášek zvedne paličku, vydává zvuky, strká ji do ciferníku. Matka ho upozorňuje, že: „Tím se to nedělá!“ a ukazuje, jak to má dělat „prstíčkama“, dále bere sluchátko a telefonuje, on se na ni dívá, paličku drží. Pak mu dává sluchátko k uchu, vyzývá, aby zavolal babičce, on „volá“, přitom opět paličku strká do ciferníku. Matka zhodnotí, že babička není doma, pokládá telefon a odsouvá ho pryč.

#### Tomášek s otcem

Otec přichází, když si Tomášek hraje s kuličkami na drátku, hned se ho ptá, co to má. Chce kuličky ukázat, přisune si je mírně k sobě, začne posunovat kuličky. Tomášek ho pozoruje, pak posunuje on, otec se dívá, pak chvíli oba. Tomášek se najednou zvedá a sklání se pro kostku, otvírá ji, kostičky padají ven na všechny strany. Otec to komentuje, shrnuje kostičky blíž k sobě, dále říká, že to tam budou dávat zpátky, bere si kostku, že ji zadělá, svou činnost komentuje,

zavírá ji. Tomášek ho pozoruje, i pomáhá při zadělávání. Otec zvedá kostičku, nabízí ji Tomáškoví, ale on si vezme vlastní, dává ji ale na nesprávný otvor. Otec vhodí do kostky svou kostičku, komentuje to. Tomášek se dívá, bere další kostičku, opět dává na nesprávný otvor, otec mu to říká, ukazuje, kam ji má vhodit, pomáhá tím, že otáčí kostkou, dále i usměrňuje, kterou stranou to tam má správně vhodit. Tomáškoví se nedaří, otec vhadzuje kostičku sám. Tomášek reaguje smíchem. Pak otec položí další kostičku stejného tvaru na kostku, Tomášek ji tam vhodí. Otec mu stejným způsobem připraví i další kostičku, ale Tomášek zvedá sám jinou, tak mu alespoň ukáže, kam ji má vhodit. Připraví mu takto další, on si ale opět bere vlastní, nejprve tedy vhodí otcovu (otec jeho činnost komentuje), pak se snaží vhodit tu, kterou měl již před tím. Dává ji ale do nesprávného otvoru, otec ukazuje, kam má vhodit, jemu se to ale stále nedaří, otáčí se po dalších, otec mu opět ukazuje, kam ji má dát. Pak se to Tomáškoví podaří (otec to komentuje), zvedá další kostičku, trefí se do správného otvoru. Hned si bere další od otce, ten mu ale říká, že ta tam nepůjde, otáčí kostkou, pak nabízí další kostičku, která by tam šla. Tomášek si ji od něho bere, daří se mu ji vhodit, dívá se po dalších kostičkách. Bere jednu, mezitím mu ale otec připravil k otvoru další vhodnou kostičku, upozorní ho na to, Tomášek ji vhadzuje dovnitř (přitom stále drží tu, kterou zvedl sám).

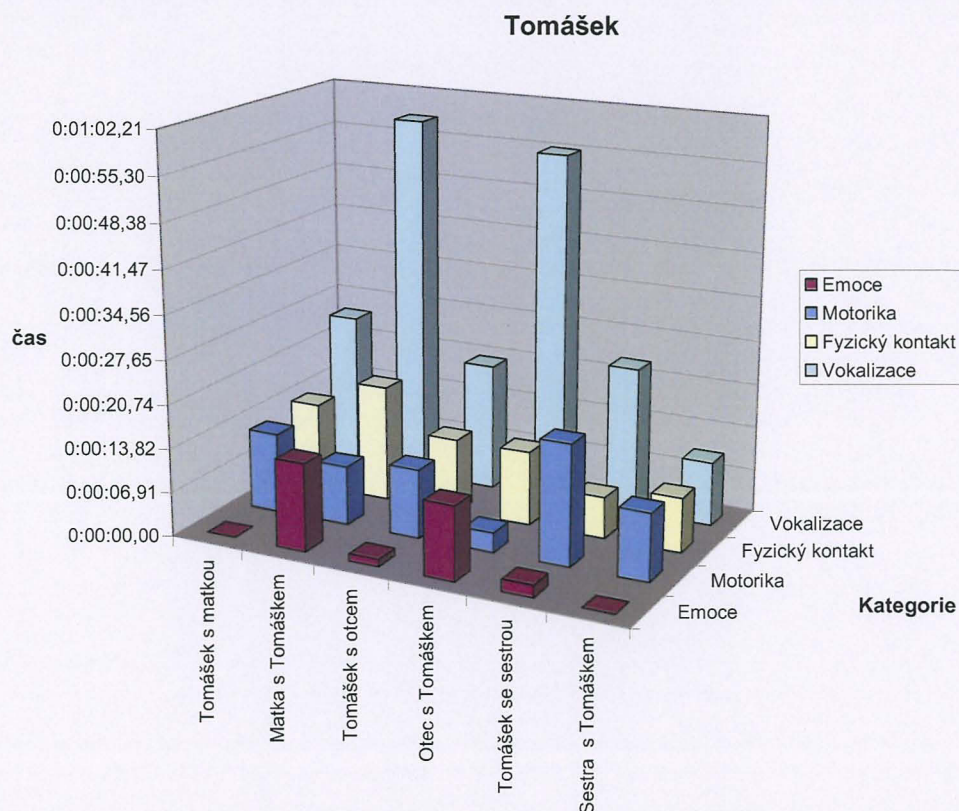
### **Tomášek se sestrou**

Sestra přichází, když se Tomášek zabývá kostičkami, sedá si u něho, dívá se po hračkách, pak se přisune ke kuličkám na drátku, na Tomáška nereaguje. On se jí snaží ukázat, co má, mluví na ni, ona se koukne, ale dále se věnuje kuličkám, on opakuje výzvu, ona však nejprve nereaguje, pak ale uslyší komentář matky (z vedlejší, propojené místnosti), aby pomohla Tomáškoví, bere kostku a dává do ní kostičky. Tomášek se na ni dívá, chce se také zapojit, sleduje, kam vhadzuje kostičku, podává jí další, ona ji vhodí. Když se Tomášek skloní pro další, všimne si látkového míčku, komentuje to (obrací se směrem, kde je matka). Sestra mezitím vhadzuje kostičky sama, on třese s míčkem, bouchá o buben, podívá se do kamery. Pak zvedá paličku, vstává, jde k bubnu, pak hraje. Protože je na bubínku míček, tak mu to moc nejde. Sestry si nevšímá (ta stále vhadzuje kostičky), tlačí paličkou na míček, komentuje to. Pak zachrastí kostky, to ho upoutá, podívá na sestru, přiblíží se k ní, podá jí další kostičku, pak ještě další zvedá. Chce ji tam hodit sám, sestra mu ji chce ale vzít, on mírně protestuje, uhýbá. Sestra

reaguje tak, že přidržuje kostku před ním. Tomáškově ale kostička vypadne, sestra ji zvedá a ptá se, kam ji má vhodit.

### Srovnání herních interakcí Tomáška s matkou, otcem a sestrou

Tomášek	Motorika	Emoce	Fyzický kontakt	Vokalizace
Tomášek s matkou	0:00:12,61	0:00:00,00	0:00:13,66	0:00:24,92
Matka s Tomáškem	0:00:09,36	0:00:13,79	0:00:18,35	0:00:58,44
Tomášek s otcem	0:00:10,88	0:00:01,13	0:00:11,76	0:00:20,16
Otec s Tomáškem	0:00:03,07	0:00:11,61	0:00:11,76	0:00:55,37
Tomášek se sestrou	0:00:18,92	0:00:01,87	0:00:06,58	0:00:23,14
Sestra s Tomáškem	0:00:10,57	0:00:00,00	0:00:08,58	0:00:10,10



### **Kvantitativní analýza**

Uvedená tabulka a graf nabízejí následující výsledky. V kategorii **vokalizace** dosáhl Tomášek v jednotlivých interakcích poměrně vyrovnaných výsledků. Nejvíce vokalizoval s matkou, o něco méně se sestrou a ještě o něco méně s otcem. V kategorii vokalizace si můžeme povšimnout rozdílu mezi rodiči na jedné straně (dosáhli obdobných výsledků) a sestrou na straně

druhé. Na Tomáška celkově nejvíce vokalizovala matka, menších výsledků dosáhl otec. Znatelně nejmenší hodnotu v této kategorii můžeme zaznamenat u sestry Tomáška. Ve vzájemném **fyzickém kontaktu** byl Tomášek nejvíce s matkou, menších hodnot dosáhli oba účastníci v interakci s otcem, nejméně pak bylo vzájemného fyzického kontaktu kódováno se sestrou. V kategorii kódovaných **emocí** dosáhl Tomášek celkově nízkých hodnot. V pořadí od nejvyšší po nejnižší výsledek šlo o interakci se sestrou, otcem a matkou. Pokud porovnáme hodnoty matky, otce a sestry Tomáška, můžeme si všimnout, že nejnižšího výsledku zdatelně dosáhla sestra. U rodičů bylo celkově zaznamenáno více kódovaných emocí, přičemž lze říci, že u matky o něco více než u otce. V **motorice** dosáhl Tomášek největších hodnot v interakci se sestrou. V interakci s rodiči jsou výsledky vyrovnanější, o něco vyšších hodnot dosáhl Tomášek s matkou. Nejvíce motoriky bylo z pohledu rodičů a sestry zaznamenáno u sestry, o něco méně u matky, viditelně nejmenší hodnoty získal otec Tomáška.

### **Kvalitativní analýza a pokus o interpretace**

V kategorii kódovaných **emocí** dosáhl Tomášek ve všech interakcích poměrně nízkých výsledků. Neprojevili se výrazněji v repertoáru pozitivních emocí ani negativních. Z jeho neverbálních projevů však bylo znát, že ho nová situace v interakci s matkou trochu překvapila. Poměrně rychle se však adaptoval, matka ho instruovala, co má dělat, předala mu první hračku. Matka se v interakci sice také usmála, ale celkově působila spíše „odměřeněji“. Možná proto se neusmíval ani Tomášek. Sestra se v kódovaných emocích neprojevila, Tomášek si v interakci s ní dovolil protestovat, když se přetahovali o kostičku. Více se projevil v této kategorii otec, kde však z jeho strany převažovala gesta, Tomášek se hlasitě zasmál.

K zaznamenaným **pohledům** můžeme říci následující. Rodiče střídali své zaměření na hračku, manipulaci s nimi (svou či Tomáškovu) a Tomáška. Tomášek se nejvíce soustředil na hračku a manipulaci s nimi, při všech interakcích se díval i do kamery, nejvíce s matkou, reagoval tak na novou situaci a v momentech, kdy prozkoumával hračku. Sestra většinu času sledovala hračku, pokud byla v kontaktu s Tomáškem, tak sledovala i jeho manipulaci, avšak přímý oční kontakt s ním nevyhledávala.

Pokud se zaměříme na **postoje a motoriku**, lze zmínit tyto skutečnosti. Otec po svém příchodu zaujal místo naproti Tomáškovu a celou jejich interakci seděl na místě, v případě potřeby se sklonil. Měl dobrý přístup k hračkám, celou dobu se věnovali činnosti, při které se dále nepotřeboval nikam přesunovat, stejně tak i Tomášek. Oba tedy dosáhli nejnižšího výsledku v motorice. Matka se sestrou byly více v pohybu, přesunuly se v rámci interakce. Sestra tím

docílila toho, že měla lepší přístup k hračkám, kterým se nejprve chtěla věnovat spíše sama, seděla či byla na kolenou. Daný postoj jí vyhovoval i nadále, v interakci s Tomáškem, který se spíše přemístil k ní, on byl ten aktivnější. Matka se mohla díky změně místa zapojit více do interakce s Tomáškem. Matka vystřídalala více postojů, seděla, byla na kolenou i na čtyřech, skláněla se, dle toho, aby mohla manipulovat s hračkami a měla vše na dosah ruky. Tomášek byl ve všech interakcích nejvíce na kolenou a seděl, skláněl se dle potřeby k hračkám, s matkou na začátku chvíli stál, než ho vyzvala, aby si sednul.

Charakter **vokalizace** během interakcí byl následující. Matka i otec vokalizovali přibližně stejně dlouho. Rozdíl byl spíše kvalitativní. Matka na začátku podnítila Tomáška v nové situaci, dále ho přímo instruovala, co má dělat, usměrňovala. Celou jeho aktivitu slovně řídila, usměrňovala, aby dané aktivity dělal „správně“, zapojila se však i aktivněji při telefonování. Dále ho vyprovokovala ke hře na bubínek. Kládla mu další otázky, pojmenovala obrázky na bubínku. V interakci s ní Tomášek také o něco více vokalizoval, reagoval na její otázky, pojmenovával, telefonoval, vyzval také matku, aby hrála na bubínek ona. Otec se při svém příchodu snažil zapojit do interakce, většinu času pak komentoval jejich společnou činnost, popisoval. S překvapením v hlase reagoval, když Tomášek sám otevřel kostičky a rozhodil je. Snažil se dále Tomáškovi verbálně pomoci při hledání správného otvoru v kostce, upozorňoval ho či dopředu říkal, kam kostička půjde či nepůjde. Jeho úspěchy také slovně hodnotil, ale nechválil. Tomášek s ním vokalizoval poměrně málo, spíše vydával různé zvuky, když se mu dařilo či nedařilo vhadzovat kostičky. Sestra na Tomáška vokalizovala nejméně, vyjádřila jen několik zvukových a slovních reakcí na snahu Tomáška ukázat, co tam má a při jejich přetahování se o kostičku, kdy se ptala, kam ji tedy má dát. I Tomášek na sestru vokalizoval poměrně málo, nejprve se opakovaně snažil sdělit jí, co má za hračky. Ona mu však neposkytla skoro žádnou zpětnou vazbu. Dále vyjádřil a pojmenoval hračku, svůj výrok však směřoval matce. Poté vydával i různé zvuky a „komentáře“, když se sám věnoval prozkoumávání dalších hraček. Při návratu k sestře zaprotestoval, když mu chtěla vzít kostičku.

Ve vzájemném **fyzickém kontaktu** byl Tomášek nejvíce s matkou. Přišli spolu za ruku, hned se ale pustili a Tomášek sám směřoval bez větších projevů obav k hračkám. Dá se říci, že Tomášek nevyhledával fyzický kontakt v reakci na novou situaci. K dalším vzájemným dotekům pak došlo v průběhu manipulace s hračkou, stejně tak jako v interakci s otcem. Nejméně byl Tomášek ve fyzickém kontaktu se sestrou, šlo opět o doteky při manipulaci s hračkou (při předávání kostiček, a když se o jednu z nich mírně přetahovali).

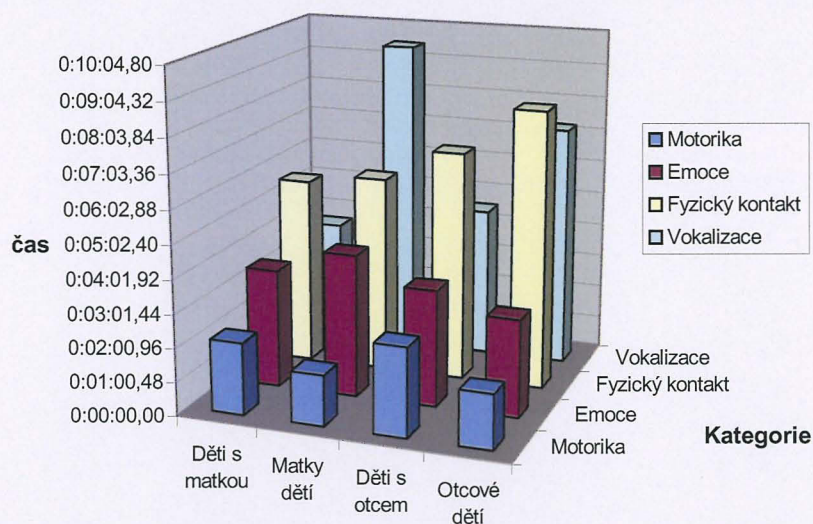
V kategorii **manipulace s hračkou** bylo možné v rámci jednotlivých interakcí zaznamenat tyto skutečnosti a rozdíly. Matka se při interakci projevovovala poměrně rázně, hru po

celou dobu víceméně iniciovala a usměrňovala. Nenechala Tomáška dodělat to, co začal, nepodporovala ho v jeho nápadech (například bouchat do bubínku z boku, vytáčet telefonní číslo paličkou od bubínku), snažila se mu říci i ukázat, jak to má být „správně“. On proti tomu neprotestoval, přizpůsobil se a poslechl ji. Sám ji i do hry zapojil, když jí předal sluchátko, aby volala, objevila se symbolická hra, neboť matka jeho výzvu přijala a volala, avšak jen krátce. I otec se na začátku projevil více direktivněji, po svém příchodu si k sobě přisunul kuličky, chtěl se hned zapojit do interakce. Pak mezi nimi proběhla i spolupráce. Tomášek se mohl s otcem více prosadit než s matkou, umožnil mu to. Zvolil kostky, sám je i otevřel, snažil se pomoci se zavíráním, zvedal sám kostičky a snažil se je vhadzovat, nečekal na to, až mu je například otec podá. Vícekrát se mu ale nedařilo najít vhodný otvor, pořádně si kostičku ani neprohlédl a zkoušel ji vhodit spíše náhodně, popřípadě tam, kde již uspěl. Otec mu to chtěl usnadňovat, napomáhal ve volbě vhodných tvarů, otáčel celou kostkou, i komentoval slovy. S otcem se již Tomášek nezaměřoval na poznávání hraček, soustředil se na jednu činnost. Se sestrou proběhla interakce Tomáška nejméně plynule. Sestra se po svém příchodu zaměřila na prozkoumávání hraček, na Tomáška a jeho snahu po interakci a vyvolání zájmu o kostičky, se kterými si hrál, téměř nereagovala. Herní interakci sourozenců ovlivnil komentář matky z vedlejší místnosti (aby si hráli spolu). Projevila se tak její snaha řídit situaci. Sestra se dále sice zaměřila na kostku, ale ujala se této činnosti dost direktivně, mlčky vhadzovala kostičky, nepodněcovala Tomáška a nepodporovala ho ve větší spolupráci, i když on se o to snažil, podával jí kostičky. Tato aktivita Tomáška přestává bavit, díky tomu vyzkoušel větší počet hraček. Nejprve míč, říká směrem k matce, co má (opět se tedy spíše obrací na matku, ne na sestru, která se mu jako „spoluhrač“ moc neosvědčila). Dále následuje spíše paralelní hra, sestra se zabývá kostičkami, Tomášek zkouší různé hračky. Pak je přilákán opět k sestře, kostičky totiž při otočení zarachotí. Tomášek se chce zapojit do vhadzování kostiček, sestra mu to však nechce nejprve dovolit, o kostičku se trochu přetahují. Pak kostička Tomáškoví vypadne, sestra se rozhoduje řešit situaci tak, že ustoupí, ptá se, kam kostička patří.

## 5.2. Srovnání herních interakcí všech dětí s matkami a otci

Děti a rodiče	Motorika	Emoce	Fyzický kontakt	Vokalizace
Děti s matkou	0:02:09,83	0:03:33,42	0:05:39,45	0:03:38,38
Matky dětí	0:01:31,62	0:04:16,61	0:05:56,28	0:09:31,49
Děti s otcem	0:02:38,85	0:03:30,09	0:06:55,07	0:04:32,46
Otcové dětí	0:01:37,79	0:02:55,29	0:08:21,47	0:07:16,87

Děti a rodiče



### Kvantitativní analýza

Předložená tabulka a graf podávají tyto výsledky. V kategorii **vokalizace** si můžeme všimnout, že děti celkově o něco více vokalizovaly s otcem než s matkou. Při porovnání rodičů zároveň zjistíme, že matky na děti celkově vokalizovaly znatelně více než otcové. Co se týče kategorie **fyzického kontaktu**, můžeme říci, že děti byly celkově ve vzájemném fyzickém kontaktu více s otcem než s matkami. Poměrně vyrovnané hodnoty byly u dětí získány v kategorii kódovaných **emocí**, přičemž o něco vyšší výsledek byl zaznamenán v interakci s matkami. Z hlediska rodičů je patrné, že více byly kódovány emoce u matek. V kategorii **motorika** dosáhly děti vyšší hodnoty v interakci s otcem. U rodičů si lze všimnout poměrně vyrovnaných výsledků, přičemž o něco více byli v této kategorii kódováni otcové.



## Kvalitativní analýza a pokus o interpretace

Děti obecně více **vokalizovaly** s otci. Mohlo se tak tomu stát proto, že s otcem měly k tomu větší „prostor“ a příležitost, neboť matky na děti mluvily celkově poměrně dlouhou dobu, více než otcové. Děti tak měly „menší šanci“ ke svým vokalizacím. Zjištění, že otcové (v porovnání s matkami) na děti méně mluvili zároveň odpovídá výsledkům různých výzkumů uváděných v literatuře (viz Teoretická část práce).

Co se týče charakteru promluv, objevily se některé zajímavé skutečnosti. Matky se více zaměřovaly na pojmenovávání hraček a jednotlivých obrázků v knížce a leporelu či na bubínku, i když toto jednání se objevilo i u otců (například otec Nikolky či Ondráška). Toto jednání může vhodně přispívat k rozvoji slovní zásoby dětí, matky některá pojmenování po dětech samy opakovaly či je vyslovovaly „správně“, působily pak více didakticky. Zároveň je možné, že chtěly v situaci natáčení více „předvést“, co jejich děti umí. Prohlížení a pojmenovávání různých věcí je proto období typické, děti ho rády přijímají, a tak se dalo očekávat, že tato aktivita bude mít úspěch. Některé matky doplňovaly hru na bubínek říkankou, která děti více podněcovala k dalšímu hraní. Matka Filípka také využila knížku pro říkanku „Utíkej Káčo, utíkej...“, Filípek ji poslouchal a sám také doplnil slovo, matka ho za to pochválila. Děti v tomto věkovém období mají v oblibě různé rytmické „slovní hrátky“, matky tak vyšly vstříc vývojovým potřebám dětí. Objevil se i zpěv, a to u matky Nikolky, který celkově obohatil celou interakci. Nikolka se snažila matku napodobit, doplnit některá slova, což se jí dařilo.

Mezi jednotlivými matkami a otci se také objevily rozdíly. Nejvíce ze všech matek vokalizovala matka Filípka, která slovem „provázela“ téměř celou herní interakci. Komentovala jejich společnou činnost, podněcovala Filípka, který se v situaci natáčení jevil více nejistý, svým slovem ho tedy chtěla spíše podpořit. Z otců nejvíce vokalizoval otec Nikolky, který svým verbálním projevem rozvíjel danou herní interakci (například „telefonoval“), snažil se vytvářet zajímavou hru, využíval k tomu i rozmanitou intonaci hlasu. Nejméně pak vokalizoval otec Andrejky, který se celkově jevil jako pasivnější. Když na něho a jeho dotazy Andrejka verbálně nereagovala, rozhodl se fungovat spíše jako „pozorovatel“.

I mezi samotnými dětmi bylo možné zaznamenat rozdíly kvantitativního i kvalitativního rázu. Nejvíce mluvil se svými rodiči Adámek, který navíc svou činnost komentoval sám, nemusel být ke svým verbálním projevům více podněcován (jako většina ostatních dětí). Také se nahlas nazýval svým jménem (jako jediný ze všech dvouletých dětí), dával najevo, že kostičky bude vhazovat sám (což plně odpovídá danému věkovému období a budování autonomie), byl rád, když se mu jeho činnost dařila. Několikrát také jasně verbálně odmítl nabízenou činnost,

dokázal zůstat u činnosti, kterou si sám vybral. V nové, neznámé situaci působil docela sebejistě. Jiné děti se musely na danou situaci nejprve adaptovat, a pak v uvolněnější atmosféře byla i jejich vokalizace bohatší (například Andrejka, Terezka). Objevovaly se nejvíce různé zvuky, jednoslovné výroky (pokud došlo k jejich nesprávnému vyslovení, rodiče je většinou zopakovali „správně“), dvou či více slovné věty pak méně, což odpovídá věku dětí.

Děti byly ve vzájemném **fyzickém kontaktu** ztelně více v interakci s otci. Daný výsledek mohl být ovlivněný více skutečnostmi. Někde tomu napomohla situace, pokud bylo dítě k hračkám otci přineseno či přivedeno za ruku. Vyšší hodnota byla také získána díky přispění konkrétních dětí, Filípka, Adámka, Terezky. I zde však můžeme rozlišit kvalitativní rozdíly. Filípek sám kontakt s otcem vyhledával, šlo tedy o zajištění jeho bezpečí, reagoval tak od začátku na novou, neznámou situaci. V blízké přítomnosti otce, který ho (mimo jiné) také hladil pro uklidnění po hlavě, se pak více odhodlal k exploraci hraček. Otec se mu skutečně stal slovy M. Ainsworthové (viz Teoretická část této práce) „bezpečnou základnou“, kde načerpal dostatek podpory a jistoty pro další „výpravy za hračkami“ (Filípek byl také nejvíce ze všech dětí ve vzájemném fyzickém kontaktu s matkou, i u ní hledal bezpečí, matka mu danou situaci zároveň usnadnila tím, že si k němu sama sedla blízko). Obdobně tomu bylo i u Terezky, která se k otci uchýlila s hračkou, kterou si vybrala, přímo si mu sedla do klína. Na rozdíl od Filípka u ní však k aktivnější manipulaci s hračkou nedošlo, spíše dané hračky jen držela. Na konci analyzované nahrávky se však přeci jen odhodlala vydat se za míčkem, který otec odhodil. I ona tedy díky blízkému kontaktu s otcem, v „bezpečném přístavu“, získala pocit podpory, větší jistoty. Vyšší výsledek fyzického kontaktu byl také zaznamenán u interakce Adámka s otcem. V jeho případě však šlo o jinou situaci, Adámek byl k otci pasivně přesunut, otec ho chtěl mít více na blízku, aby mu ukázal další hračky. Adámek se nebránil, byl zabraný do činnosti, kterou si sám vybral a která ho zaujala.

K dalším dotekům pak obecně ve všech interakcích dětí s otci došlo během hry, při podávání a předávání různých hraček. Někdy se děti přesunuly blíž k otci (dosáhly s ním i vyššího výsledku v motorice), aby mu ukázaly hračky, mohlo tedy více docházet k fyzickému kontaktu, přičemž i zde lze odlišit, zda aktivita vzešla primárně od dětí (například u Andrejky) či je otec k sobě spíše „nalákal“ (u Kristýnky).

Fyzického kontaktu nebylo obecně využito pro „popichování“ či „pošťuchování“, tak jak je to v souvislosti s otcovským herním stylem uváděno (viz Teoretická část práce). Toto jednání se objevilo pouze u otce Filípka.

Znatelně nejméně byly ve fyzickém kontaktu s matkou Kristýnka, Adámek a Nikolka. Matky dávaly přednost distálnějšímu kontaktu (což odpovídá hernímu stylu matek, viz Teoretická část práce), zaujaly místo naproti dětem, k dotekům došlo jen při předávání hraček. Měly tak větší přehled, mohly mít hru pod kontrolou. Děti zároveň jejich blízký kontakt přímo nevyhledávaly. Mohly se cítit již v bezpečí a interakci plně využily více pro exploraci hraček.

V kategorii **postoj** se neobjevily výraznější rozdíly mezi dětmi i mezi rodiči, nejčastěji bylo v této souvislosti kódováno, že účastníci seděli, skláněli se k hračkám či svým „spoluhráčům“. Rodiče se obecně přizpůsobovali činnosti dětí, zaujímali takové postoje a pozice, díky kterým měli dobrý přístup k nim i hračkám. Mohlo tak docházet k lepšímu očnímu kontaktu, dítě si mělo možnost svého „spoluhráče“ vyhledat, pokud potřebovalo. Ti jim byli takto dobře k dispozici, byli na stejné úrovni, čelem k nim. Kontakt na úrovni očí je také nutný ve chvíli, kdy si dospělí a děti vytvářejí o sobě navzájem představy a očekávání. Jedná se obecně o důležitý prvek při komunikaci, kterou V. Satirová obecně připodobňuje k obrovskému deštníku, který zakrývá a ovlivňuje vše, co se odehrává mezi lidmi (Satirová, 1994). Rodiče tak byli „naladěni“ na aktuální potřeby dětí.

Vyšší výsledek v kategorii **motorika** dle zaznamenaných podkategorií v interakci dětí s otci vypovídá hlavně o větších přesunech, pohybu po „herním poli“ v rámci daných interakcí. Nelze však obecně říci, že by hra s otci byla celkově dynamičtější a aktivnější vlivem podněcování otců, tak jak je v různých studiích uváděno (viz Teoretická část práce). Vyšší hodnoty bylo dosaženo hlavně díky Kristýnce, Nikolce a Šimonovi. Kristýnka obešla všechny hračky, sama si vybrala místo, otec pak byl od ní ve větší vzdálenosti. Poté, co ji k sobě opakovaně „lákal“, aby se k němu přesunula i s hračkou (pro lepší přístup k ní), se rozhodla k němu přemístit. Nikolka vešla do místnosti sama, následována otcem, dále se přemísťovala sama, prozkoumávala aktivně hračky, otec ji k tomu nemusel nijak významně podněcovat. Šimon také přišel sám, zamířil směrem ke kamerám, poté se na podnět otce vrátil k hračkám. Další děti se k otci přesouvaly a dosáhly tak vyššího výsledku v motorice proto, že u něho hledaly spíše bezpečí (znatelné to bylo například u Terezky).

S matkou pak byly děti spíše na místě, setrvaly u hraček, které byly „po ruce“. Matky je ani nepodněcovaly k většímu pohybu po prostoru. Nejaktivněji se v interakci s matkou projevil Ondrášek, když se vydával na „výpravu“ za hračkami, které ho zaujaly.

Pokud se zaměříme na srovnání rodičů v této kategorii, tak můžeme říci, že se větší rozdíly neprojeví. Všichni (jak již bylo řečeno výše) většinou po svém příchodu zaujali svou

pozici a více se po prostoru nepohybovali. Vybrali si takové místo, aby měli dítě i všechny hračky ve své blízkosti, aby s nimi mohli být v kontaktu a reagovat na aktivity dítěte. Vliv na to, že se účastníci tak „nerozehráli“ do prostoru, mohlo mít také místo, kde se herní interakce natáčely (velikost místnosti, rozmístění techniky).

V **manipulaci s hračkou** se také objevily zajímavé výsledky a rozdíly. Obecně lze říci, že všichni rodiče dokázali své dítě zaujmout pro herní interakci, rozptýlit jeho případné počáteční obavy z neznámé situace. Někteří se zapojili více, byli jako spoluhráči, jiní hru dítěte více usměrňovali, další pak spíše pozorovali.

Matky se v interakcích obecně projeví jako více iniciativnější. Více se snažily děti „nalákat“ na konkrétní hračky, upoutat jejich pozornost. Otcové dávali dětem větší možnost výběru. Je však opět důležité upozornit na některé skutečnosti. Někdy se matky touto větší angažovaností snažily o vhodnou reakci na nejistotu dětí v rámci dané neznámé situace, snažily se dítě rozptýlit (například u Andrejky), naladit na hru. V situaci, kdy se dítě cítí bezpečně, má pak větší prostor pro následnou exploraci, jak již bylo uvedeno výše. Jindy mohlo spíše jít o projev celkového přístupu k dítěti či výchovného stylu (například u matky Tomáška). Matky se také aktivně zapojovaly v symbolických hrách (například telefonování, připodobnění kuliček na drátku „mašinė“), které děti přijímaly s radostí, snažily se matku doplnit či napodobit.

U otců nedocházelo k celkově dynamičtějšímu hernímu stylu, tak, jak je uváděno v literatuře (viz Teoretická část práce). Ve větší míře se neobjevily rychlejší přechody v hladině aktivity. Výjimkou byl celkově aktivnější otec Nikolky, který byl spontánní, improvizoval, dokázal každou hračku vhodně využít, měl dobré nápady, jak hru rozvíjet. Dynamičtější a rozmanitější hru s rychlejší změnou hraček předvedla na druhé straně i Klárčina matka. I když si tak Klárka nemohla jednotlivé hračky dostatečně prozkoumat a „užít“, reagovala na aktivity a nabídky matky s radostí, přijala je se zájmem, zároveň se nezdála být nějak „zahlcená“.

Zajímavé také bylo, jaké hračky v daných herních interakcích převažovaly. Asi nejčastěji se objevovaly kuličky na drátku, telefon a bubínek. Jejich výběr mohl být ovlivněn neznalostí, novostí těchto hraček a potřebou je blíže poznat, prozkoumat. V případě kuliček na drátku se ku příkladu nejedná o běžnou hračku (jak se i vyjadřovali mnozí rodiče po skončení natáčení). Tato hračka umožňuje sledovat úroveň jemné motoriky dětí. Zároveň je i možno ji takto hravě procvičovat. Některým dětem se kuličky dařilo uchopovat a přesouvat poměrně dobře (například Kristýnce, která se této aktivitě věnovala podstatnou část interakce s matkou, zaujala ji, zůstala při ní, i když se jí matka vyptávala i na další hračky), u některých se objevila větší neobratnost (například u Tomáška). U dětí při přesouvání kuliček docházelo ke střídání rukou.

Často vybíranou hračkou byl také bubínek. Dětem se líbilo, jaký „rámus“ mohou vlastními silami vytvářet, jakou mají ve „svých rukách moc“. Souvislost lze hledat s vývojovým obdobím, ve kterém se děti nacházely. Díky této činnosti u nich mohlo docházet k většímu sebeuvědomování, projevení autonomie. Zároveň (jak již bylo uvedeno), děti mají v tomto období rády různé estetické hry. Při hře na bubínek dochází k přirozenému cvičení si jemné motoriky, koordinace pohybů. Pokud je přidána ještě říkanka (například „Tluče bubeníček...“) nebo písnička (obojí se při herních interakcích objevilo), je tak dán prostor většímu rozvoji citu pro pravidelnost, rytmus i rozvoji řeči. Reakce rodičů na hraní na bubínek se také lišily. Někteří ji podporovali (například matka Klárky), jiní se snažili hlasitějším projevům zabránit či je více usměrnit (rodiče Filípka, matka Tomáška či Nikolky). Ovšem i zde je možné zvažovat více důvodů, proč tomu tak mohlo být. Vlivem se mohl stát druh bydlení rodiny (byt v panelovém domě), ale i celková snaha rodičů o více koordinovanější, dá se říci „estetičtější“ provedení hry na bubínek. Děti si však hru chtěly více „užít“.

Zajímavě hru na bubínek využila matka Šimona, která se snažila, aby po ní Šimon zopakoval stejný počet úderů. Hru tedy využila více didakticky, zároveň docházelo ke střídání, předávání vzájemné pozornosti. Dodržení určitého počtu však Šimonovi dělalo potíže, což je v jeho věku odpovídající. Dá se říci, že matka využívala hravým způsobem „zónu proximálního vývoje“ (viz Teoretická část práce).

Telefon z umělé hmoty děti rády použily na „telefonování“, většinou hned věděly, jak se s ním zachází. Mohly tak napodobovat činnost, kterou znají od svých rodičů. Telefon šlo zároveň využít i na tahání po zemi, kdy sám vyluzuje zvuk, děti si tak v období autonomie opět mohly lépe uvědomovat, že ony samotné něco způsobují, ovládají. V souvislosti s telefonováním považují za zajímavé zmínit, že nejčastěji, komu děti samy volaly, či koho jim jako „spolutelefonujícího“ rodiče nabízeli a děti ho přijaly, byli prarodiče (častěji babička). Projevilo se, že prarodiče jsou pro děti jistým způsobem významné osoby.

Některé děti si „vystačily“ jen s jednou hračkou či malým počtem hraček, například Kristýnka byla v interakci s matkou plně zaujatá do přesouvání kuliček po drátku, Adánek se zase věnoval podstatnou část interakcí s oběma rodiči zasouváním kostiček do kostky, což se mu hlavně za asistence matky docela dařilo (tato hračka se také vyskytla častěji, bez pomoci rodičů se však dětem dařilo zasouvat správné tvary spíše náhodně). Jiné děti vystřídalý hraček více.

Někteří rodiče vybírali spíše hračky, na kterých mohly děti ukázat, co „umí“ (lepirelo, knížka, kde bylo možné pojmenovávat obrázky, šlo tedy o estetické hry), ze strany rodičů jde zároveň o poměrně nenáročnou aktivitu (vyptávají se a pojmenovávají). Jiní více hru rozvíjeli, více improvizovali, snažili se udělat hru pro dítě zajímavou (dobrým příkladem jsou rodiče

Nikolky). Nápaditost se zároveň projevila i ze strany některých dětí, snažily se využít hračky „netradičním způsobem“, například Tomášek (využil paličku od bubínku pro vytáčení čísla na telefonu, jeho matka ho však rázně „usměrnila“) či Klárka (která zkoušela reakci otce na zasunutí paličky do kostky).

U otců se vícekrát objevilo, že přímo podněcovali k tomu, aby danou činnost udělaly děti samy (když se jim něco nedařilo, když žádaly o pomoc otce či v situaci nějakého „nebezpečí“). Více se snažily podpořit nezávislost dětí (otec Adama, Ondráška, Šimona, Terezky), matky spíše dané situace usnadňovaly, což odpovídá uváděným faktům v literatuře. V této souvislosti lze připomenout „teorii mostu“, která předpokládá, že otec je ve svých projevech vůči dítěti náročnější, více ho otužuje vůči nárokům okolního světa. Tvoří tedy pro dítě zmíněný most do společnosti (viz Teoretická část práce).

V celém výzkumném souboru převažovaly z vymezených kódovaných **emocí** pozitivní emoce (úsměv či smích). Herní interakce vesměs probíhaly v radostné atmosféře. U dětí byly hodnoty vymezených emocí v interakcích s matkou a otcem dosti vyrovnané. Je však nutné připomenout, že dané podkategorie se zaměřují na vnější pozorovatelné projevy. Ve více případech bylo možné z dalších (i neverbálních) projevů dětí vysoudit, že se v nové situaci (tedy hlavně na začátku natáčení) cítí nejisté, mají obavy (například Tereška s otcem, Andrejka s matkou). V porovnání matek a otců dosáhly vyšších hodnot matky. Dané zjištění v tomto ohledu podporuje fakta uváděná v literatuře (viz Teoretická část práce). Vyššího výsledku dosáhly matky hlavně díky matce Klárky a Ondráška. Obě se snažily vytvářet pozitivní a veselou herní atmosféru, působily přitom přirozeně a spontánně. Matka Ondráška navíc svým úsměvem od začátku dodávala Ondráškovi odvalu, pomáhala mu, aby se lépe adaptoval na novou situaci, což bylo efektivní a úspěšné.

Ke kategorii **pohledu** lze v rámci porovnání herních interakcí v celém souboru říci, že se mezi rodiči neprojevil větší rozdíl. Všichni střídali svou pozornost na dítě, hračky a manipulaci s nimi. Rodiče se snažili mít přehled o celém prostoru, aby mohli včas reagovat (jak bylo uvedeno i výše, v souvislosti s kategorií postoj). Vhodně tak využili toho, že pohled může usnadňovat rozvoj řeči. Mluvíme o „společné (sdílené) vizuální pozornosti“ (Doherty-Sneddon, 2005). Rodiče sledovali směr pohledu dítěte a pojmenovávali, komentovali předmět jeho zájmu. Záleželo také na tom, v jak velké vzdálenosti se od dítěte vyskytovali. Jako největší „pozorovatel“ se v tomto směru ukázal otec Andrejky. Mezi dětmi se také neprojevil větší rozdíl,

zaměřovaly se více na hračky a manipulaci s nimi (vlastní či rodičů), v závislosti na tom, jak je jednotlivé hračky nebo aktivity zaujaly, čemu v danou chvíli věnovaly svoji pozornost.

Více se zmíním o přímém pohledu do kamery, který může lépe ilustrovat reakci na novou situaci. U otců nebyl zaznamenán pohled do kamery, u matek bylo kódováno několik velmi krátkých pohledů (matka Klárky a Andrejky). Nejvíce se však do kamery dívaly děti. Při interakci s otci šlo o jejich celkovou větší délku než s matkou. Vyšší výsledek zajistil hlavně Filípek, který se do jedné či druhé kamery díval či ji pohledem „kontroloval“ poměrně dlouhou dobu. I u pohledů do kamery můžeme odlišit jejich různý charakter. Některé děti se na ni zaměřily po svém příchodu, kdy mapovaly danou novou situaci. Jindy docházelo k průběžné „kontrole“ kamer. Z jednotlivých pohledů (doplněných dále celkovým výrazem obličeje) bylo možné usuzovat na obavy, ujišťování či pátravý zájem dětí o přítomnost pozorovatelů. Jiné děti se do kamery obracely v souvislosti s manipulací s hračkami, když se jim něco „zadařilo“, něco nového objevily či se chtěly pochlubit, co dokáží a očekávaly nějakou reakci. Na druhé straně se našly i děti, které se do kamery za celou dobu analyzovaných nahrávek nepodívaly. Šlo například o Adámka, který byl od začátku plně zaujatý hračkami a manipulací s nimi. Přítomnost pozorovatelů mu, zdá se, vůbec nevadila.

Na závěr porovnání herních interakcí dětí s matkami a otci lze říci, že se objevily různé podobnosti i rozdíly, a to na kvantitativní i kvalitativní úrovni. Zároveň se projevila individualita jednotlivých účastníků. Zaměřila jsem se více na kvalitativní zmapování daných interakcí. Uvedla jsem jen některé z nich, zejména ty, které se mi jevily jako zajímavé či důležité, jejich výčet však nebyl „vyčerpávající“.

### **5.3. Sourozenské herní interakce v celém souboru**

Nejprve bych ráda znovu uvedla důležitou skutečnost. Vzhledem k tomu, že nebylo možné srovnávat v herních interakcích celou skupinu sourozenců z výzkumného vzorku se všemi matkami a otci kvůli jejich početnímu nepoměru (8 ku 10), i pro primární zaměření na porovnání herních interakcí dvouletého dítěte s matkou a otcem, jsem se rozhodla pro samostatné shrnutí sourozenských herních interakcí.

V daném souboru sourozenských dyád je zároveň obtížné pokoušet se zjištěné výsledky nějak zobecňovat, nejen s ohledem na malý počet vzorku (osm sourozenských dvojic), ale

vzhledem i k následujícím skutečnostem. Sourozenecké dyády byly rozmanité co se týče věkového odstupe mezi jednotlivými dětmi i pohlaví (viz Tabulka č.1 ve „Sběru dat“), individuality jednotlivých dětí a jejich rodinných podmínek.

Využila jsem charakteristiky získaného vzorku sourozeneckých dvojic a rozdělila jsem je na dvě skupiny, podle věku starších sourozenců (tedy podle menšího či většího věkového rozdílu mezi sourozenci):

**Děti se starším sourozencem (větší věkový rozdíl)** - Adámek s bratrem, Klárka s bratrem, Nikolka se sestrou, Terežka s bratrem

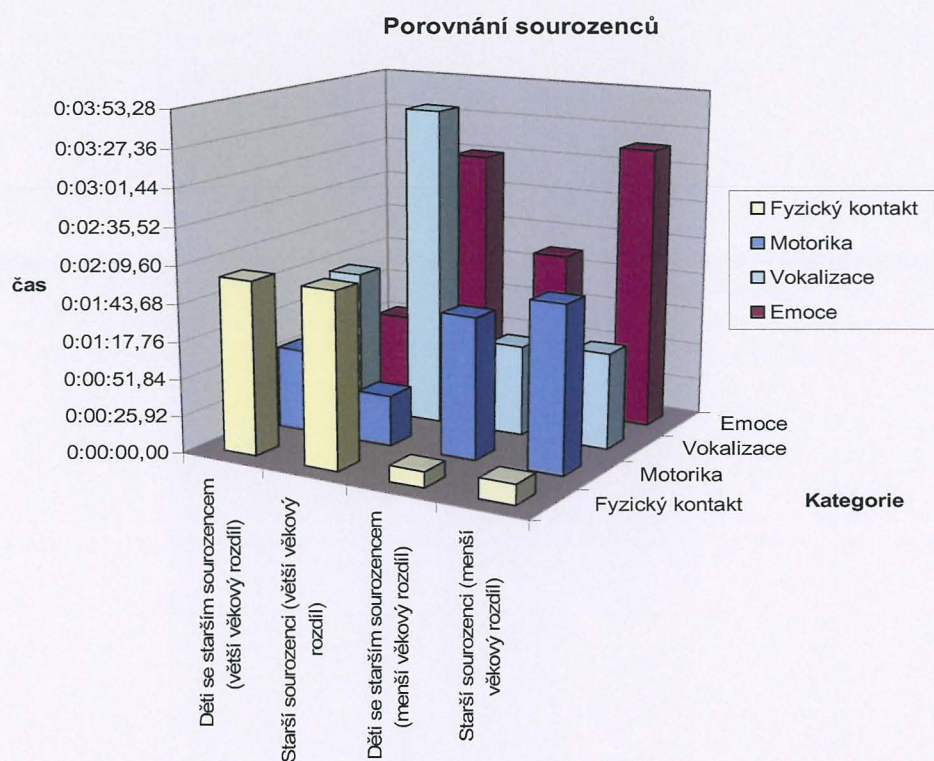
**Děti se starším sourozencem (menší věkový rozdíl)** - Andrejka se sestrou, Ondrášek s bratrem, Šimon s bratrem, Tomášek se sestrou

Získané výsledky z některých kategorií jsem dále zahrnula do tabulky a grafu a porovnála.

**Porovnání sourozenců (s větším a menším věkovým rozdílem)**

	<b>Motorika</b>	<b>Emoce</b>	<b>Fyzický kontakt</b>	<b>Vokalizace</b>
<b>Děti se starším sourozencem (větší věkový rozdíl)</b>	0:00:57,52	0:00:54,23	0:02:00,95	0:01:39,96
<b>Starší sourozenci (větší věkový rozdíl)</b>	0:00:35,38	0:03:01,25	0:02:02,42	0:03:42,04
<b>Děti se starším sourozencem (menší věkový rozdíl)</b>	0:01:38,74	0:01:55,22	0:00:11,06	0:01:03,50
<b>Starší sourozenci (menší věkový rozdíl)</b>	0:01:55,71	0:03:16,34	0:00:14,08	0:01:07,22





### Kvantitativní analýza

Z uvedené tabulky a grafu můžeme vyčíst následující výsledky. Vyšší výsledek v interakci dětí se staršími sourozenci s menším věkovým rozdílem (oproti interakci dětí se starším sourozencem s větším věkovým rozdílem) byl zaznamenán v kategorii **motorika** a **emoce**. Naopak větší hodnoty byly kódovány v kategorii **fyzického kontaktu** a **vokalizace** v interakci dětí se starším sourozencem s větším věkovým rozdílem.

### Kvalitativní analýza a pokus o interpretaci

V této souvislosti již nebudu podrobněji rozebírat jednotlivé kategorie, provedu spíše celkové shrnutí průběhu sourozeneckých interakcí (s využitím některých výše uvedených kvantitativních údajů). Zaměřím se přitom na zajímavé skutečnosti a souvislosti.

Starší sourozenci s **větším věkovým rozdílem** se v rámci herních interakcí ke svým dvouletým sourozencům chovali spíše jako „dospělí“, snažili se zapojovat do hry a více ji iniciovat či řídit jako „instruktoři“. Projevila se u nich očekávaná asymetrie mezi rolemi.

Dvouleté děti „vůdčí roli“ svých sourozenců spíše spontánně přijímaly a respektovaly. Tato charakteristika byla asi nejvíce pozorovatelná v herní interakci Klárky s bratrem. Bratr stále vymýšlel nové a nové způsoby hraní s různými hračkami. Snažil se, aby byla interakce pestrá, volil různé možnosti, jak Klárku upoutat, měnil například intonaci hlasu, více se také přesouval po herním poli. Klárka na rychlejší a dynamičtější herní interakci nereagovala nesouhlasem, vždy ji se zájmem přijala. U bratra Terezy se objevila snaha o rozvoj sestry v „zóně proximálního vývoje“, když se s ní chtěl rozdělit o paličky a využíval přitom vyjádření počtu nebo v okamžiku, kdy se jí snažil názorně ukazovat rozdíly ve velikosti hraček.

Sourozenecké dyády s větším věkovým rozdílem byly více ve vzájemném kontaktu, dotýkaly se převážně při manipulaci s hračkami. Klárka byla také během interakce pohlazena svým bratrem jako projev pochvaly. Sourozenci se nevyhledávali pro zajištění bezpečí, jednalo se o „přirozenou blízkost“ při hře. Tyto dyády na sebe také více vzájemně vokalizovaly, a to díky starším sourozencům. Starší sourozenci se (také vzhledem ke své rozvinutější slovní zásobě) dvouletých dětí více vyptávali, také je podněcovali ke hře, verbální projevy využili pro zmíněnou iniciaci a komentování činnosti. Dvouleté děti na jejich otázky reagovaly, odpovídaly, často pojmenovávaly hračky.

Starší sourozenci s **menším věkovým rozdílem** v rámci interakcí s dvouletými dětmi nevykazovali takové jednoznačné chování či tendence, spíše se u nich projevovala větší rozmanitost a kolísavost v projevech. Někdy se snažili o větší iniciaci při hře, poté se u nich objevila i spolupráce, po chvíli u nich převážil zájem o samostatné prozkoumání hraček. (například u Andrejky a její sestry, jejichž interakce proběhla celkově nejrozmanitěji a v nejvíce pozitivní atmosféře plné úsměvů a smíchu). Tyto sourozenecké dyády se mohly vnímat více jako „konkurence“ při prozkoumávání hraček.

Dále je možné zmínit zajímavé srovnání projevů bratrů Šimona a Ondráška, kteří byli v době natáčení stejně staří. V této souvislosti dochází k potvrzení vlivu individuality každého dítěte. Zatímco bratr Ondráška se na novou situaci adaptoval velice rychle, prozkoumával rozmanité hračky, pohyboval se po celém hracím poli a část interakce věnoval i společné hře s Ondráškem (i když je nutné říci, že podnět k této činnosti vzešel od Ondráška, přesouval se k bratrovi, který o větší interakci spíše neusiloval), Šimonův bratr se v nové situaci obával, delší dobu stál opodál a Šimona z odstupu pozoroval. Sledoval také více obě kamery a pozorovatele, z jeho výrazu možné vyčíst, že se stydí. Šimon se projevil jako více iniciativnější, vícekrát ho vyzýval ke hře, pohyboval se po herním prostoru, aby ho zapojil, nebral bratra jako „rivala“. Bratr se však s ním do herní interakce nezapojil, nakonec prozkoumával hračky sám. I když se

pak Šimon opakovaně dotazoval na motorku, na kterou si vzpomněl, nevěnoval mu bratr pozornost.

Také v interakci Tomáška se sestrou usiloval více o herní interakci Tomášek, jeho sestra si začala prohlížet hračky sama, on se ji snažil upoutat. Sestra se sice obrátila k činnosti, které se věnoval Tomášek (vlivem komentáře matky), ale i tak danou činnost prováděla delší dobu spíše sama, ne v interakci s ním. On se tedy rozhodl prozkoumávat další hračky, šlo spíše o paralelní hru. Pak se opět pokusil o spolupráci, více se přesouval po prostoru. V těchto dyádách se více případech objevila iniciace ze strany dvouletých dětí. V této sourozenecké skupině se také více objevila vzájemná nápodoba.

Lze shrnout, že sourozenecké herní interakce mohou být pro oba „účastníky“ cenným zdrojem rozmanitých podnětů. Zároveň se potvrzuje doporučení Z. Matějčka (viz Teoretická část práce), že ke každé sourozenecké dvojici bychom měli přistupovat spíše s ohledem na její jedinečnost a specifickou.

## 6. Diskuse

Při analýze získaných dat je nutné uvědomit si některé důležité skutečnosti. Na výsledky mohly zapůsobit některé proměnné týkající se sběru dat, charakteristik výzkumného vzorku i využití metody zpracování dat.

Při sběru dat se mohly například promítnout následující proměnné. Je nutné zmínit vliv přítomnosti dvou cizích osob (muže a ženy) natáčejících dané interakce na videokameru. Natáčení na kamery mohlo být samo o sobě také stresujícím či nezvyklým aspektem a ovlivnit projevy chování. Nelze zcela vyloučit ani stylizaci účastníků (hlavně rodičů a starších sourozenců), i když se uvádí, že v přirozeném prostředí by měla být menší (Sobotková, 2001). Působit mohl i aktuální psychofyzický stav, kondice všech natáčených osob.

I když jsme se maximálně snažili, aby jednotlivé interakce probíhaly plynule a byly natáčeny v co nejkvalitnějším a ničím nerušeném prostředí, objevily se některé další ovlivňující proměnné (například odběhnutí staršího sourozence k matce v průběhu natáčení, krátké přerušení natáčení, komentář matky při hře sourozenců, což ovlivnil i vzhled prostředí, kde se natáčelo, tedy průchozí místnosti bez dveří, apod.). Samotné herní interakce mohly být ovlivněny i sadou

určených hraček, například jejich známostí či neznámostí pro všechny zúčastněné. Mohlo zapůsobit i prostorové uspořádání místa, kde bylo natáčeno (jeho velikost, možnosti pohybu po „herním prostoru“).

Je možné se také zmínit o vlivu některých charakteristik rodin a jejich „rodinného života“, jako například vybrané místo sběru dat, dále výchovný styl, postoje rodičů k dětem, emoční klima, rodinné zvyklosti (například obvyklost či četnost společné hry sourozenců bez přítomnosti rodičů).

Dále lze zvažovat působení dalších proměnných, které nebyly v rámci sběru dat zjišťovány (podrobnější údaje o rodičích jako například věk, vzdělání, socioekonomický status, atd.). V této souvislosti však lze souhlasit s L. Šulovou, že nezáleží tak moc na těchto charakteristikách, podstatnější je, zda rodiče dokáží vytvářet pozitivní atmosféru při interakcích s dítětem, utvářet s ním kladný vztah, zda dovedou být ke svým dětem citliví, zda jsou schopni reagovat na signály, které k nim dítě vysílá, na jeho celkovou mentální úroveň i aktuální stav či kontext kontaktu (Šulová, 2004).

Při samotném vyhodnocování získaných nahrávek se také objevily některé skutečnosti. Pokud nebylo možné kódovat dané chování z detailní nahrávky (účastníci například seděli zády ke kameře a z prostorových důvodů nebylo možné se lépe přesunout), šlo dále využít nahrávky ze stativové kamery (která byla záměrně umístěná v jiné části místnosti, aby zachycovala celek situace), což se zároveň pojilo s tím, že pro analýzu bylo obtížnější sjednotit časy obou nahrávek.

Někdy bylo obtížnější jednoznačně zařazení daného projevu pod určitý kód. Například v kategorii vokalizace, neboť v některých případech nebylo dětem přesně rozumět, co říkají. Pomocí se v této situaci mohli stát rodiče, kteří přeci jen „žargon“ svých dětí znají lépe, v případě, že daný výrok zopakovali.

V kategorii emoce byly kódovány jen vnější projevy, kde nebylo třeba vysuzování pozorovatele. V kvalitativní analýze jsem však zařadila i emoce, které šlo odpozorovat z neverbálních projevů daných jedinců. S tím se však zároveň pojí riziko subjektivity. Vyhnout se tomuto riziku je obecně jedním z vysokých nároků na pozorovatele. Z dalších nároků na pozorovatele lze uvést únavu, která mohla snižovat pozornost během poměrně náročného analyzování.

V rámci vyhodnocování jsme proto provedli shodu posuzovatelů pomocí koeficientu Kappa. Z analyzovaných videozáznamů jsme náhodně vybrali jednu nahrávku, která byla

vyhodnocena dvěma nezávislými zkušenými posuzovateli. Koeficient Kappa o hodnotě 0,77 ukazuje na poměrně dobrou míru shody.

Při analyzování se objevily některé projevy, které nebyly v podkategoriích vymezeny (například zpěv, specifické či netradiční využívání hraček), kódovala jsem je tedy pomocí kategorie, ke které se, dle mého názoru, dané chování nejvíce blížilo. V rámci dalšího výzkumu tohoto typu by bylo nutné zvážit úpravu či rozšíření daných kategorií. Ukazuje se, jak je důležité a zároveň obtížné rozhodnout, jaké kategorie a podkategorie si pro pozorování zvolíme. Zároveň je nutné zdůraznit, že je v praxi téměř nemožné vymezit všechny projevy, které by se mohly objevit „vyčerpávajícím způsobem“.

Při plánování obdobného projektu je možné také zvážit zařazení dalších metod, které by doplnily mozaiku získaných informací, například opakovaná a dlouhodobější pozorování, která by zároveň ještě více umožnila adaptaci na danou situaci a oba pozorovatele i menší sociální desirabilitu, dále by šlo využít různé dotazníky, rozhovor. Pro větší možnost zobecnění dat lze uvažovat o pozorování ve standardizovaných podmínkách, například v jedné místnosti se sadou hraček, bez přímé přítomnosti pozorovatelů, kameramanů (s využitím skrytých kamer, průhledného zrcadla). Zmíněné možnosti jsou však finančně i časově náročné, pojí se i s některými etickými problémy. V takovém prostředí by zároveň hrozil větší stres a snížení přirozenosti a spontaneity účastníků. Zároveň lze zopakovat, že naším prvotním zájmem bylo v minimální možné míře narušit rytmus rodiny a v maximální možné míře zachovat přirozené prostředí a podmínky.

Zajímavé by bylo zopakovat natáčení po určité delší době ve stejných rodinách a zaměřit se na srovnání, případné změny či vývoj v rámci daných herních interakcí. Také by šlo sledovat nejen dyadické herní interakce, ale srovnat je s interakcemi při hře v rámci celé rodiny. I tato pozorování by mohla přinést mnohá zajímavá a cenná zjištění. Jinou možností je větší zaměření celého výzkumu na pohlavní specifika v rámci jednotlivých interakcí. Šlo by tedy o sledování odlišností hry otců a matek s dcerami a syny. Došlo by tak k většímu zúžení daného tématu. Tato práce se však snaží na danou problematiku pohlížet ze širšího hlediska, tato specifika nebyla v centru jejího zájmu.

Výzkumný vzorek nebyl reprezentativní. Je zároveň možné se zamýšlet nad tím, že v něm byly zahrnuty spíše „funkční rodiny“. Rodiny jakýmkoli způsobem problematické jsou asi méně ochotné spolupracovat na výzkumu, „vpustit“ cizí lidi do svého soukromí, svého bytu či domu, nechat se natáčet na kameru.

Při získávání výzkumného vzorku jsem se vícekrát setkala s tím, že matky předběžně s účastí na výzkumu a s natáčením souhlasily, avšak v rámci druhého kontaktu k dohodě nedošlo, neboť nesouhlasili jejich partneři, muži. Podnítilo mě to k přemýšlení, proč tomu tak mohlo být. Je možné, že tato skutečnost potvrzuje obecně tradované pojetí otců jako „ochránců rodinného krbu proti vetřelcům z vnějšího světa“. Dále je také možné, že na jejich odmítnutí mělo vliv to, že se svými dětmi nejsou tak často v kontaktu (v porovnání s matkami, které jsou s nimi na mateřské dovolené), „nemají na ně čas“, nehrají si s nimi tolik či tak často, a tak se mohli obávat toho, jak danou situaci zvládnou či možného negativního ohodnocení ze strany pozorovatelů.

Zjištěná data nelze zobecňovat, týkají se pouze výzkumného vzorku, který byl zahrnutý v mém výzkumu.

## Závěr

Tato rigorózní práce vznikla jako součást grantového úkolu GA ČR č.: 406/01/0220, jehož řešitelkou je Doc. PhDr. Lenka Šulová, CSc. Daný mnohaletý mezinárodní výzkumný projekt se zabývá ranými interakcemi jednoletého, dvouletého a tříletého dítěte se členy jeho rodiny při hře v rodinném prostředí.

Cílem této práce je přispět k problematice herních interakcí dvouletého dítěte se členy jeho rodiny, konkrétně s matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem v jejich rodinném prostředí.

První část této rigorózní práce se věnuje teoretické stránce dané problematiky, přičemž pro zachycení návaznosti, kontinuity, zdůraznění některých důležitých souvislostí i s ohledem na možné individuální rozdíly v ontogenezi, je o některých tématech pojednáno obecněji či ze širšího vývojového hlediska.

Nejprve se zaměřuji na některé aspekty problematiky rodiny, zdůrazňuji její význam, snažím se rodinu vymezit, postihnout její funkce a typy. S využitím pojetí rodiny jako systému ji dále specifikuji, připomínám propojenost rodiny s širším sociálním prostředím. Zmiňuji také vývoj rodiny v čase (z pohledu historického i se zaměřím na vývojový cyklus nukleární rodiny).

Další větší kapitola se zaměřuje na rané interakce a vztahy dítěte v rodině. Nejprve se snažím zdůraznit vliv rodičovské dyády na raný vývoj dítěte. Poté uvádím některé specifické oblasti rané interakce rodiče-dítě. Následující text se soustřeďuje na rané interakce matka-dítě. V této souvislosti zmiňuji některé myšlenkové zdroje a teoretické koncepty týkající se této tematiky, více se pak věnuji teorii primární vazby, která je spojena hlavně se jmény J. Bowlby a M. D. S. Ainsworthová. S ohledem na mé aktuální pracovní zkušenosti připojuji i praktickou aplikaci a využití této teorie v rámci náhradní rodinné péče. Další podkapitola se zabývá specifiky otcovské role, snažím se zdůraznit význam otce a jeho jedinečný přínos pro vývoj dítěte v různých směrech. Jelikož je pro dítě důležité, aby si mohlo vytvářet vztah s oběma rodiči, upozorňuji dále na jejich komplementaritu. Pro dítě raného věku jsou významné i interakce s dalšími blízkými lidmi, se kterými si může utvářet vztah. Poslední část druhé kapitoly proto věnuji některým aspektům sourozenecké tematiky, krátce zmiňuji také vliv prarodičů a vrstevníků.

Vývojová charakteristika dítěte batolecího věku, které bylo i předmětem zkoumání v empirické části této práce, je obsažena ve třetí kapitole.

Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na některé aspekty problematiky dětské hry. Nejprve uvádím vývoj výkladů a některých teorií dětské hry, zmiňuji také její znaky

a význam, které jsou uznávané v současné době. Dále se zabývám různými typy dětských her, připomínám i rozličné funkce hraček v dětské hře. V následující podkapitole uvádím charakteristiku hry v batolecím období. Další podkapitoly se soustředí na herní interakce dítěte se členy jeho rodiny. V této souvislosti zdůrazňuji roli rodičů a starších sourozenců v těchto interakcích. Na závěr uvádím některá specifika mateřského a otcovského herního stylu, využívám přitom různé studie a výzkumy.

Empirická část se v souladu s názvem celé rigorózní práce zaměřuje na analýzu herních interakcí dvouletých dětí se členy rodiny (matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem) v rodinném prostředí. Jejím cílem bylo pokusit se zmapovat, jakou podobu tyto interakce mají, zda existují rozdíly mezi jednotlivými interakcemi a jaké tyto rozdíly jsou.

V rodinném prostředí jsme pozorovali a natáčeli pomocí dvou videokamer deset dětí ve věku 24 měsíců (+/-2 měsíce) při herních interakcích se členy rodiny (zvláště s matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem). Všichni měli k dispozici shodnou sadu hraček. Získané nahrávky jsem poté (podle předem stanovených, převzatých kategorií/Zaouche-Gaudron, 2000/) vyhodnocovala pomocí počítačového programu V.I.P. (Video Interactive Processor), který byl vytvořený pro potřeby řešení grantového úkolu Ing. Hrdličkou. Tento program umožňuje přesněji vyhodnotit větší objem dat, nabízí také různé možnosti prezentace výsledků a výpočet shody posuzovatelů. Pro větší přehlednost a lepší zachycení interakčních souvislostí byla některá data také převedena a zpracována pomocí programu Microsoft Excel.

Provedla jsem analýzu videozáznamů jednotlivých dětí (s ohledem na srovnání herních interakcí daného dítěte s matkou, otcem, popřípadě starším sourozencem) a dále srovnání herních interakcí všech dětí s matkami a otci v mém výzkumném vzorku. Sourozenské herní interakce jsem se pro početní nepoměr (dvě děti neměly staršího sourozence) i pro další skutečnosti pokusila shrnout samostatně. Využila jsem přitom toho, že sourozenské dyády bylo možné rozdělit na dvě věkově odlišné skupiny.

Výsledkem bylo mnoho zajímavých údajů. V herních interakcích jednotlivých dětí se členy jeho rodiny a následně i v celkovém porovnání herních interakcí všech dětí s matkami a otci bylo možné zaznamenat řadu rozdílů, kvantitativního i kvalitativního rázu. S ohledem na kvantitativní aspekt lze shrnout, že děti více vokalizovaly, byly více ve vzájemném fyzickém kontaktu a byly více motoricky aktivní v herní interakci s otci než s matkami. U matek bylo kódováno více emocí než u otců, matky také na děti znatelně více vokalizovaly. V ostatních kategoriích nebyly výraznější rozdíly zaznamenány. Sourozenské dyády s větším věkovým rozdílem byly více ve vzájemném kontaktu, více na sebe vokalizovaly než sourozenské dyády



s menším věkovým rozdílem. Více motoriky a emocí bylo zaznamenáno v interakci dvouletých dětí se staršími sourozenci s menším věkovým rozdílem. Kvalitativní analýza získaných dat poskytla řadu dalších zajímavých údajů týkajících se jednotlivých kategorií, které jsou podrobněji uvedené ve „Výsledcích“ empirické části práce. Díky nim bylo také možné více se zaměřit na vyvozování různých souvislostí.

Je nutné říci, že dané kvantitativní a kvalitativní analýzy nevyužily získaný materiál úplně, pro účely rigorózní práce jsem se zaměřila jen na některé, z mého pohledu významné či zajímavé, aspekty pozorovaných herních interakcí. Dané výsledky také nelze zobecnit, týkají se jen mého výzkumného vzorku.

Prvotním cílem však bylo pokusit se nastínit danou problematiku, zmapovat některé zajímavé oblasti. Výsledky mohou posloužit jako podněty pro další, podrobnější výzkumy či studie na tomto tak zajímavém a důležitém poli, jakým jsou herní interakce malých dětí se členy jeho rodiny.

## Seznam literatury

- Abramovitch, R., Corter, C., Lando, B.:** Sibling Interaction in the Home. *Child Development*, 1979, 50, s. 997-1003.
- Adler, A.:** Psychologie dětí. Děti s výchovnými problémy. Praha, Práh, 1994.
- Ainsworth, M. D. S. (Eds):** Deprivation of maternal care. Geneva, WHO, 1962.
- Ainsworth, M. D. S.:** Object Relations, Dependency and Attachment: A Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship. *Child Development*, 1969, 40, s. 969-1026.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M.:** Attachment, Exploration and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 1970, 41, s. 49-67.
- Ainsworth, M. D. S., Bowlby, J.:** An Ethological Approach to Personality Development. *American psychologist*, 1991, Vol. 46, Num. 4, s. 333-341.
- Bacus, A.:** Vaše dítě ve věku od 1 do 3 let. Praha, Portál, 2003.
- Balcar, K.:** Úvod do studia psychologie osobnosti. Praha, Mach, 1991.
- Belsky, J., Rovine, M.:** Temperament and Attachment Security in the Strange Situation: An Empirical Rapprochement. *Child Development*, 1987, 58, s. 787-795.
- Blanck, R., Blanck, G.:** Ego-psychologie: teorie a praxe. Praha, Psychoanalytické nakladatelství, 1992.
- Borecký, V.:** Imaginace, hra a komika. Praha, Triton, 2005.
- Bornstein, M. H., Lamb, M. E.:** Development in Infancy. New York, McGraw-Hill, 1992.
- Bowlby, J.:** Maternal care and mental health. Geneva, WHO, 1952.
- Bowlby, J.:** Child care and the growth of love. Harmondsworth, Penguin Books, 1965.
- Bretherton, I.:** The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 1992, 5, s. 759-775.
- Břicháček, V.:** Raný vztah matky s dítětem. *Psychologie dnes*, 1999, XLIII, č. 1, s. 22-23.
- Clarke-Stewart, K. A.:** And Daddy Makes Three: The Father's Impact on Mother and Young Child. *Child Development*, 1978, 49, s. 466-478.
- Colin, V. L.:** Human Attachment, New York, McGraw-Hill Companies, 1996.
- Čačka, O.:** Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno, Doplněk, 2000.
- Černoušek, M.:** Sigmund Freud – Dobyvatel nevědomí. Praha, Paseka, 1997.

- Dan, J.:** Sourozenecké vztahy a kvalita našeho života. Propsy, 1997, 2, s. 6-7.
- De Singly, F.:** Sociologie současné rodiny. Praha, Portál, 1999.
- Dittrichová, J., Papoušek, M., Paul, K. a kol.:** Chování dítěte raného věku. Praha, Grada, 2004.
- Doherty-Sneddon, G.:** Neverbální komunikace dětí. Praha, Portál, 2005.
- Dunovský, J.:** Dítě a poruchy rodiny. Praha, Avicenum, 1986.
- Duplinský, J.:** Hra a hračka z pohledu psychologa. Pedagogika, 1993, XLIII. , Příloha č. 6, s. 2-8.
- Eckerman, C. O., Whatley, J. L.:** Toys and Social Interaction between Infant Peers. Child Development, 1977, 48, s. 1645-1656.
- Eckerman, C. O., Davis, C. C., Didow, S. M.:** Toddler's Emerging Ways of Achieving Social Coordination with a Peer. Child Development, 1989, 60, s. 440-453.
- Erikson, E. H.:** Životní cyklus rozšířený a dokončený. Praha, NLN, 1999.
- Erikson, E. H.:** Dětství a společnost. Praha, Argo, 2002.
- Fagot, B. I.:** The Influence of Sex of Child on Parental Reactions to Toddler Children. Child Development, 1978, 49, 459-465.
- Franck, D.:** Etologie, Praha, Karolinum, 1996.
- Goossens, F. A., van Ijzendoorn, M. H.:** Quality of Infant's Attachments to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. Child Development, 1990, 61, s. 832-837.
- Hájková, I.:** Vývoj symbolické hry v předškolním věku. Diplomová práce, FFUK, Praha 1987.
- Harlow, H. F.:** The nature of love. American Psychologist, 1958, Vol.13, Nu. 12, s. 673-685.
- Hašto, J.:** Vztahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti. Trenčín, Vydavateľstvo F, 2005.
- Hauserová – Šönerová, I.:** Děti potřebují prarodiče. Praha, Portál, 1996.
- Heidbrink, H.:** Psychologie morálního vývoje. Praha, Portál, 1997.
- Howes, C., Unger, O., Seidner, L. B.:** Social Pretend Play in Toddlers: Parallels with Social Play and with Solitary Pretend. Child Development, 1989, 60, s. 77-84.
- Huizinga, J.:** Homo ludens. Praha, Dauphin, 2000.
- Hunt, M.:** Dějiny psychologie. Praha, Portál, 2000.
- Janoušek, J. a kol.:** Metody sociální psychologie. Praha, SPN, 1986.

- Janoušek, J. a kol.:** Sociální psychologie. Praha, SPN, 1988.
- Kagan, J.:** The Role of Parents in Children's Psychological Development. *Pediatrics*, 1999, 104, s. 164-167.
- Kotásková, J.:** Analýza dětské hry a její využití ve výzkumu. *Československá psychologie*, 1969, 5, s. 460-473.
- Kotásková, J.:** Socializace a morální vývoj dítěte. Praha, Academia, 1987.
- Kovařík, J.:** Rodina ve výzkumu. *Propsy*, 1998, 4, č. 2., s. 6-7.
- Kovařík, J., Šmolka, P.:** Současná rodina: Problémy-konstanty-proměny-naděje. Praha, Asociace manželských a rodinných poradců ČR, 1996.
- Krýslová, M., Nováková, K.:** Význam otce v starostlivosti o dítě raného věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1995, 30, č. 2, s. 183-190.
- Kulísek, P.:** Problémy teorie raného citového přilnutí (attachment). *Československá psychologie*, 2000, XLIV, č. 5, s. 404-423.
- Lamb, M. E.:** Father-Infant and Mother-Infant Interaction in the First Year of Life. *Child Development*, 1977, 48, s. 167-181.
- Lamb, M. E.:** The Development of Sibling Relationships in Infancy: A Short-Term Longitudinal Study. *Child Development*, 1978a, 49, s. 1189-1196.
- Lamb, M. E.:** Interactions between Eighteen-Month-Olds and Their Preschool-aged Siblings. *Child Development*, 1978b, 49, s. 51-59.
- Langmeierová, D., Langmeier, J.:** Rodinná interakce a vývoj dítěte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1972, 7, č. 1, s. 5-11.
- Langmeier, J., Langmeierová, D.:** Rodinná interakce v eufunkčních a klinických rodinách. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1976, 11, č. 5, s. 439-448.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.:** Vývojová psychologie. Praha, Grada, 1998.
- Le Camus, J., Zaouche-Gaudron, Ch.:** Otec a socializace nejmenších. *Psychologie dnes*, 2000, 6, č. 1, s. 16-18.
- Leman, K.:** Sourozenecké konstelace. Praha, Portál, 1997.
- Lewis, Ch., Lamb, M. E.:** Fathers' Influences on Children's Development: The Evidence from Two-Parent Families. *European Journal of Psychology of Education*, 2003, XVIII, 2, 211-228.
- Lisá, L., Kňourková, M.:** Vývoj dítěte a jeho úskalí. Praha, Avicenum, 1986.

- Lütkenhaus, P., Grossmann, K. E., Grossmann, K.:** Infant-Mother Attachment at Twelve Months and Style of Interaction with a Stranger at the Age of Three Years. *Child Development*, 1985, 56, s. 1538-1542.
- MacDonald, K., Parke, R. D.:** Bridging the Gap: Parent-Child Play Interaction and Peer Interactive Competence. *Child Development*, 1984, 55, s. 1265-1277.
- Maříková, H. (Ed.):** Proměny současné rodiny (Rodina-gender-stratifikace). Praha, Sociologické nakladatelství, 2000.
- Matějček, Z.:** Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha, SPN, 1992.
- Matějček, Z.:** O rodině vlastní, nevlastní a náhradní. Praha, Portál, 1994.
- Matějček, Z., Dytrych, Z.:** Radosti a strasti prarodičů aneb když máme vnoučata. Praha, Grada-Avicenum, 1997.
- Matějček, Z.:** Rodina očima dětí a rodičů. *Propsy*, 1998, 4, č. 2, s. 4-5.
- Matějček, Z., Pokorná, M., Karger, P.:** Rodičům na nejhezčí cestu. Jinočany, H & H, 2004.
- Matějček, Z.:** Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha, Grada, 2005.
- Matoušek, O.:** Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha, SLON, 1997.
- Mertin, V., Gillernová, I. (Eds):** Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha, Portál, 2003.
- Millar, S.:** The psychology of Play. Harmondsworth, Penguin Books Ltd, 1968.
- Minnett, A. M., Vandell, D. L., Santrock, J. W.:** The Effects of Sibling Status on Sibling Interaction: Influence of Birth Order, Age Spacing, Sex of Child and Sex Sibling. *Child Development*, 1983, 54, s. 1064-1072.
- Mišurcová, V., Fišer, J., Fixl, V.:** Hra a hračka v životě dítěte. Praha, SPN, 1980.
- Mišurcová, V., Severová, M.:** Děti, hry a umění. Praha, ISV, 1997.
- Mitchell, S. A., Blacková, M.:** Freud a po Freudovi. Triton, Praha 1999.
- Morris, D.:** Lidské mládě. Praha, Argo, 1995.
- Možný, I.:** Moderní rodina (mýty a skutečnosti). Brno, Blok, 1990.
- Nakonečný, M.:** Sociální psychologie. Praha, Academia, 1999.
- Odehnal, J.:** Socializace lidského jedince. In: Janoušek, J. a kol.: Sociální psychologie. Praha, UK, 1984.
- Papalia, D. E., Olds, S. W.:** Human development. New York, Mc Graw - Hill, 1992.
- Papoušek, H.:** Počátek duševního vývoje: Kojenec a jeho svět. *Propsy*, 1997, 3, č. 9, s. 4-7.

**Papoušek, H., Papoušek, M.:** Intuitive Parenting. In: Handbook of Parenting, vol. 2, Biology and Ecology of Parenting. Editor M. H. Bornstein, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

**Parke, R., D.:** Fathers and families. In: Handbook of Parenting, vol. 3, Status and Social Conditions of Parenting. Editor M. H. Bornstein, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

**Piaget, J.:** Psychologie inteligence. Praha, Portál, 1999.

**Piaget, J., Inhelderová, B.:** Psychologie dítěte. Praha, Portál, 2001.

**Plaňava, I.:** Komponenty a procesy fungující rodiny a manželství. Československá psychologie, 1994, XXXVIII, č. 1, s. 1-14.

**Plaňava, I.:** Spolu každý sám. Praha, NLN, 1998.

**Polinski, L.:** Spiel und Bewegung mit Babys. Hamburg, Rowohlt, 1993.

**Populační vývoj České republiky 1990-2002.** Praha, PČF UK, DemoArt, 2002.

**Příhoda, V.:** Ontogeneze lidské psychiky I. Praha, SPN, 1967.

**Rybárová, E., Cebecauerová, I., Škrobianová, H.:** Osobný vzor otce ako důležitá determinanta vývinu osobnosti dieťaťa. 1987, 22, č. 1, s. 3-13.

**Říčan, P.:** Cesta životem. Praha, Portál, 2004.

**Satirová, V.:** Kniha o rodině. Praha, Práh, 1994.

**Sayersová, J.:** Matky psychoanalýzy. Praha, Triton, 1999.

**Severová, M.:** Hry v raném dětství. Praha, Academia, 1982.

**Smith, P. K.:** Grandparenthood. In: Handbook of Parenting, vol. 3, Status and Social Conditions of Parenting. Editor M. H. Bornstein, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

**Sobotková, I.:** Psychologie rodiny. Praha, Portál, 2001.

**Stacey, B.:** Infant-Mother Attachment: A Social Psychological Perspective. Social Behaviour and Personality, 1980, 8 (1), s. 33-40.

**Šimanovský, Z., Mertin, V.:** Hry pomáhají s problémy. Praha, Portál, 1996.

**Šulová, L.:** Člověk v rodině. In: Výrost, J., Slaměník, I.: Aplikovaná sociální psychologie Praha, Portál, 1998, s.303-343.

**Šulová, L., Zaouche-Gaudron, Ch. a kol.:** Předškolní dítě a jeho svět - L'enfant d'âge préscolaire et son monde. Praha, Karolinum, 2003.

**Šulová, L.:** Raný psychický vývoj dítěte. Praha, Karolinum, 2004.

**Šulová, L a kol.:** Problémové dítě a hra. Praha, Raabe, 2004.

**Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., Lamb, M. E.:** Fathers and Mothers at Play With Their 2 – and 3 –Year - Olds: Contributions to Language and Cognition Development. *Child Development*. 2004, 75, s. 1806-1820.

**Tauber, M. A.:** Sex Differences in Parent-Child Interaction Styles during a Free-Play Session. *Child Development*, 1979, 50, s. 981-988.

**Teti, D. M. , Ablard, K. E.:** Security of Attachment and Infant-Sibling Relationships: A Laboratory Study. *Child Development*, 1989, 60, s. 1519-1528.

**Trapková, L., Chvála, V.:** Rodinná terapie psychosomatických poruch. Praha, Portál, 2004.

**Užgiris, I. Č., Raeff, C.:** Play in Parent-Child Interactions. In: Handbook of Parenting, vol. 4, Applied and Practical Parenting, Editor M. H. Bornstein, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

**Vágnerová, M., Valentová, L.:** Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. Praha, Karolinum, 1994.

**Vágnerová, M.:** Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha, Portál, 2000.

**Vandell, D. L., Wilson, K. S., Buchanan, N. R.:** Peer Interaction in the First Year of Life: An Examination of Its Structure, Content and Sensivity to Toys. *Child Development*, 1980, 51, s. 481-488.

**Vandell, D. L., Owen, M. T., Wilson, K. S., Henderson, V. K.:** Social Development in Infant Twins: Peer and Mother-Child Relationships. *Child Development*, 1988, 59, s. 168-177.

**Vygotskij, L. S.:** Myšlení a řeč. Praha, SPN, 1976.

**Vygotskij, L. S.:** Psychologie myšlení a řeči. Praha, Portál, 2004.

**Winnicott, D. W.:** Lidská přirozenost. Praha, Psychoanalytické nakladatelství, 1998.

**Yablonsky, L.:** Otcové & synové. Praha, Portál, 1995.

**Zaouche-Gaudron, Ch.:** Les interactions meres-enfants-accueillantes. Bilan terminal, Université Toulouse le Mirail, 2000.

## **PŘÍLOHY**

- Seznam hlavních kategorií a podkategorií chování
- Časové osy „Manipulace s hračkou“



## Seznam hlavních kategorií a podkategorií chování

### Fyzický kontakt

- ↳ dotýká se
- ↳ dotýká se prostřednictvím předmětu
- ↳ vyhledává
- ↳ choulí
- ↳ hladí
- ↳ vrhá se do náruče
- ↳ bere za ruku
- ↳ tahá za oděv, aby přilákalo pozornost
- ↳ zadržuje v pohybu
- ↳ mazlí se
- ↳ přerušuje dotykem
- ↳ poplácává
- ↳ je dotýkáno
- ↳ je neseno
- ↳ je očišťováno

### Vokalizace

- ↳ mluví
- ↳ pojmenovává hračky
- ↳ pojmenovává objekty
- ↳ vydává zvuky

### Postoj

- ↳ sedí proti (u)
- ↳ stojí proti (u)
- ↳ leží proti (u)
- ↳ je obráceno
- ↳ je na čtyřech proti (u)
- ↳ je na kolenou
- ↳ je nakloněné k (od)
- ↳ sklání se
- ↳ je zády

### Emoce

- ↳ pláče
- ↳ křičí
- ↳ protestuje
- ↳ gesta
- ↳ usmívá se
- ↳ směje se
- ↳ dělá grimasy
- ↳ tleská

### Pohled

- ↳ pohled

### Motorika

- ↳ přibližuje se

- ↳ vzdaluje se
- ↳ otáčí se k
- ↳ jde k
- ↳ leze k
- ↳ chodí s
- ↳ zvedá hlavu
- ↳ zvedá se
- ↳ padá
- ↳ ztrácí rovnováhu
- ↳ dupe
- ↳ tančí

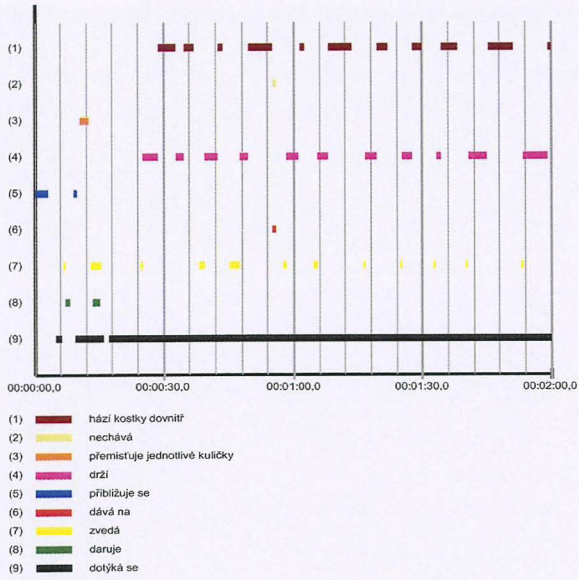
### Manipulace s hračkou

- ↳ dotýká se
- ↳ daruje
- ↳ bere si od
- ↳ telefonuje
- ↳ točí
- ↳ schovává
- ↳ tlačí
- ↳ zvedá
- ↳ bouchá o jiný předmět
- ↳ dává na
- ↳ třese
- ↳ objímá
- ↳ přibližuje se
- ↳ hraje
- ↳ přemísťuje
- ↳ nosí
- ↳ poráží
- ↳ ničí
- ↳ strká do pusy
- ↳ hází na
- ↳ táhne
- ↳ nechá spadnout
- ↳ hladí
- ↳ nadzvedává
- ↳ drží
- ↳ vytáčí číslo
- ↳ přemísťuje jednotlivé kuličky
- ↳ bouchá o jiné hračky
- ↳ drží směrem k
- ↳ ukazuje
- ↳ nechává
- ↳ otevírá
- ↳ zavírá
- ↳ obrací stránky
- ↳ dává k ostatním hračkám
- ↳ hází kostky dovnitř
- ↳ kope
- ↳ koulí

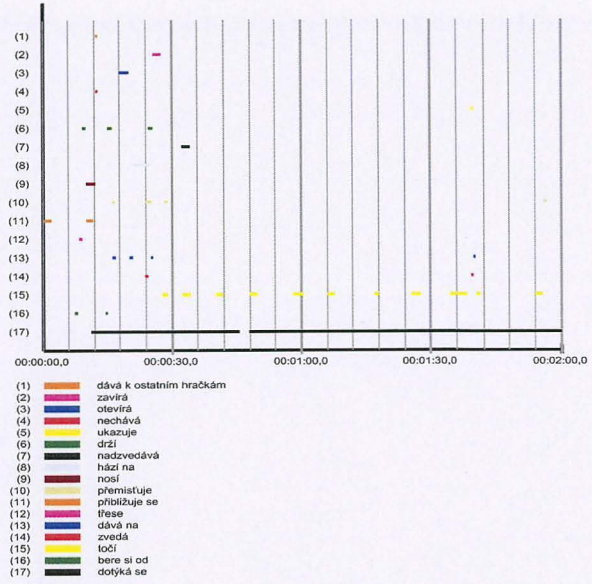
# Časové osy „Manipulace s hračkou“

## Adámek

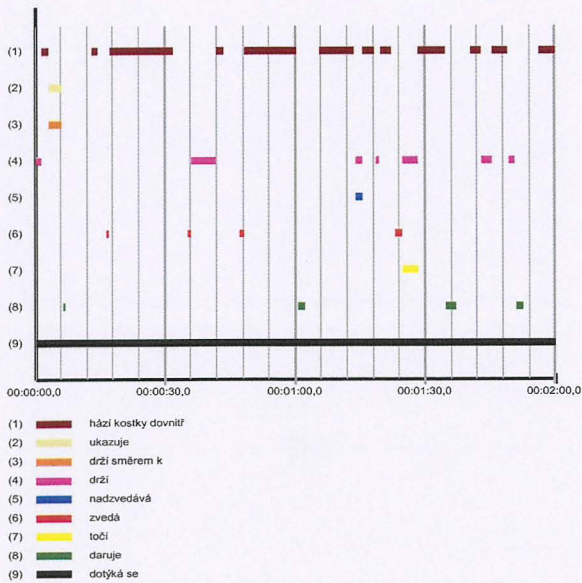
Adámek s matkou



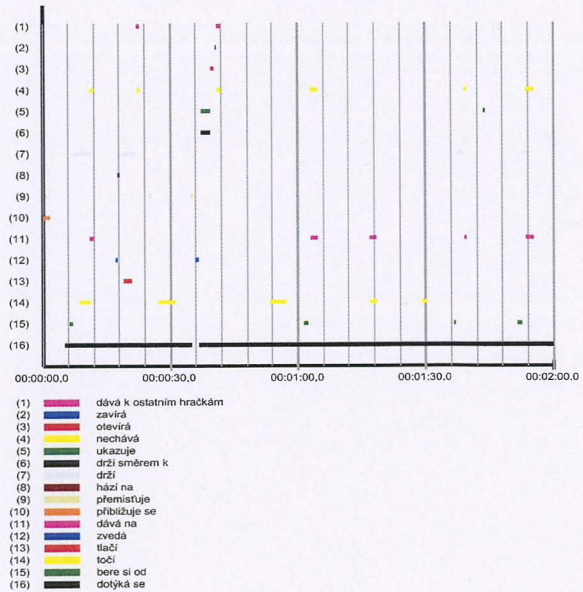
Matka Adámka



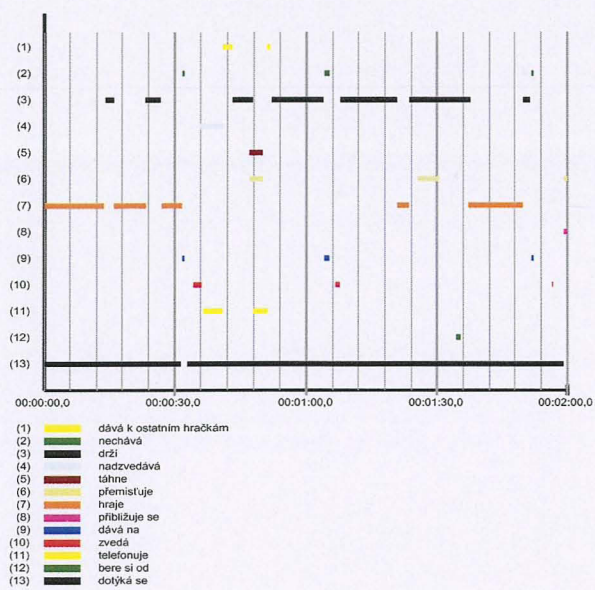
Adámek s otcem



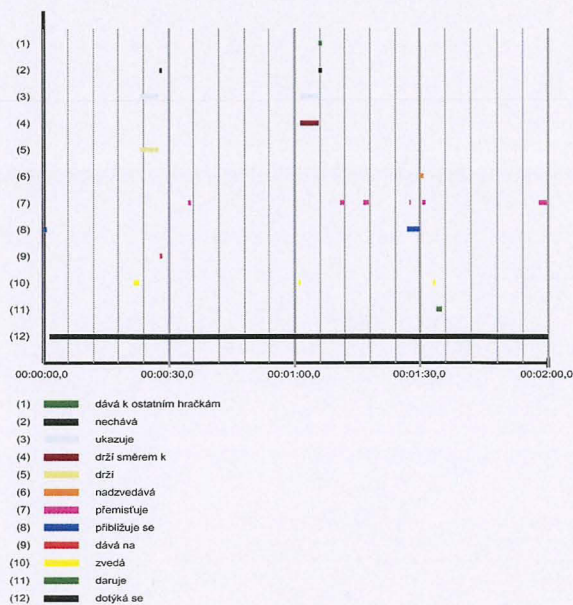
Otec Adámka



### Adámek s bratrem

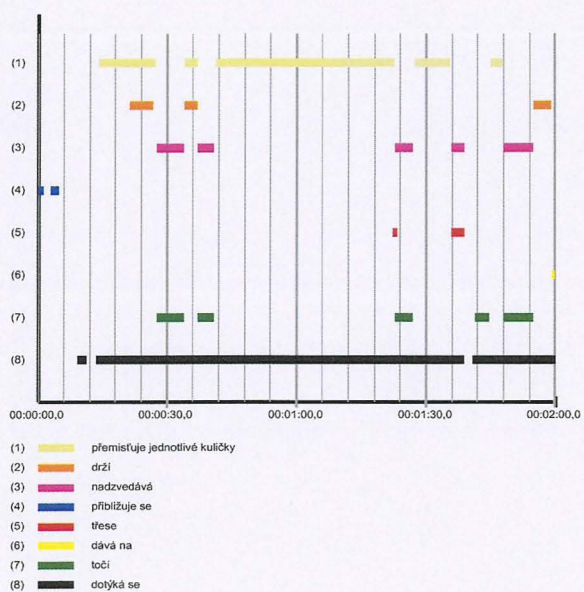


### Bratr Adámka

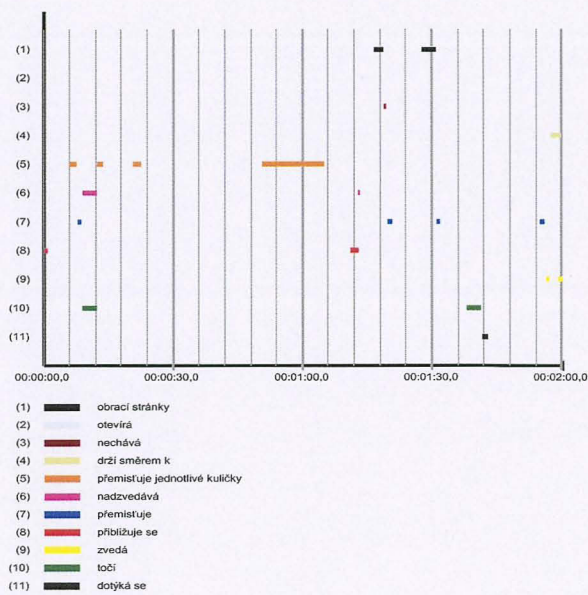


## Andrejka

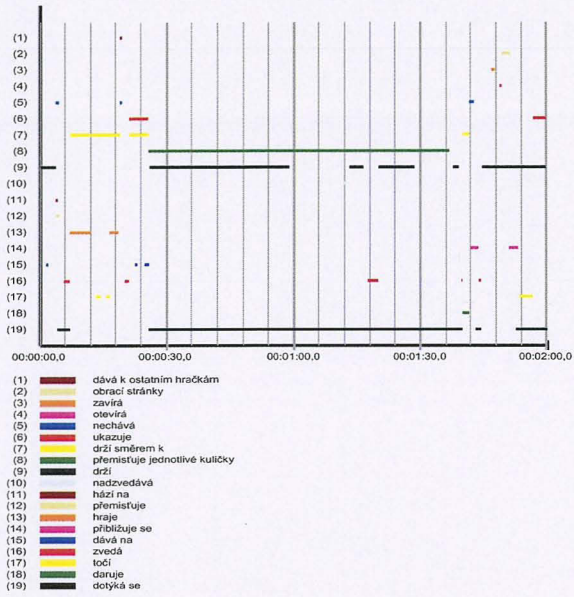
### Andrejka s matkou



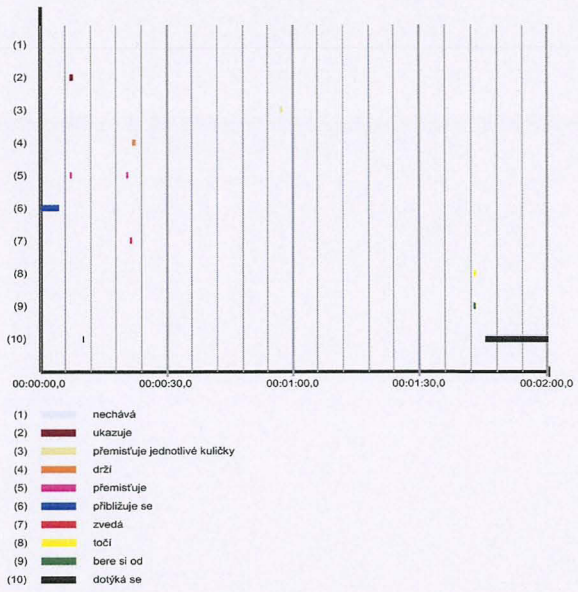
### Matka Andrejky



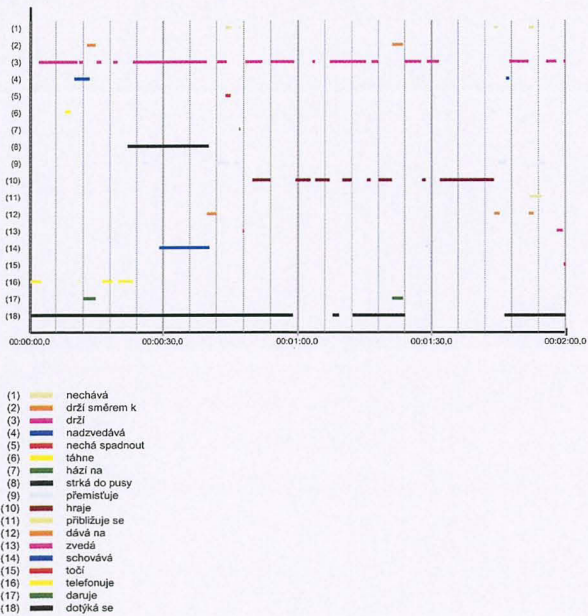
Andrejka s otcem



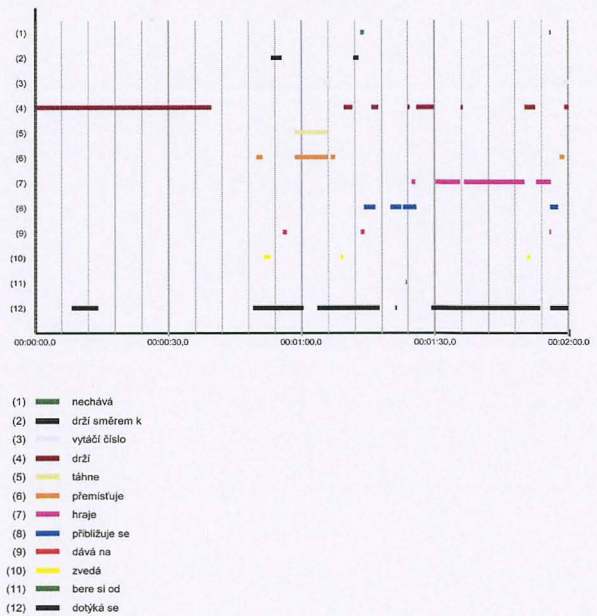
Otec Andrejky



Andrejka se sestrou

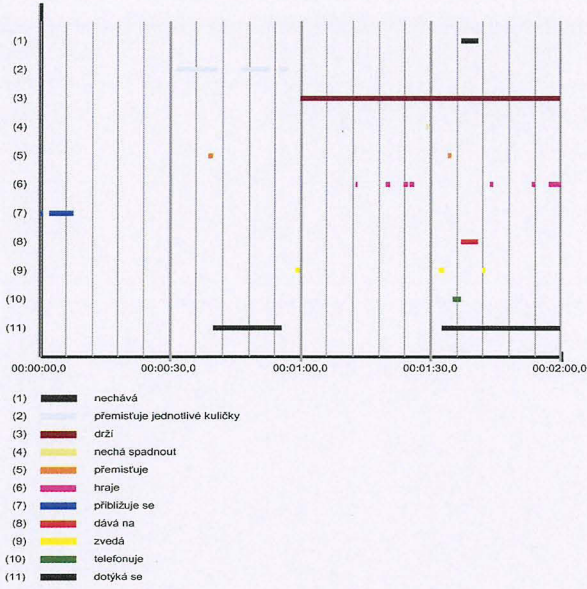


Sestra Andrejky

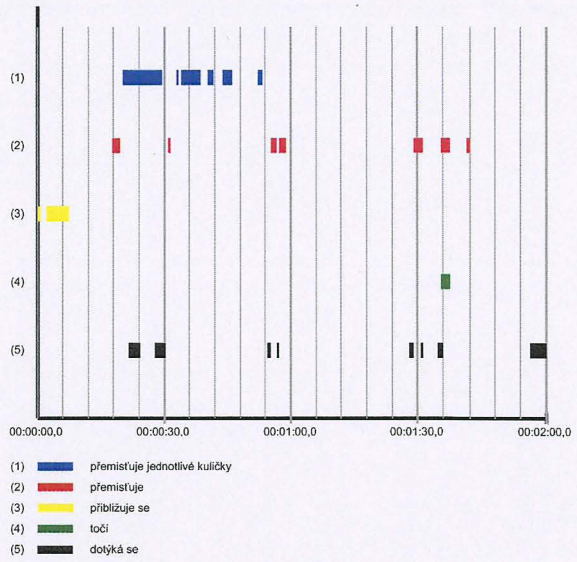


# Filípek

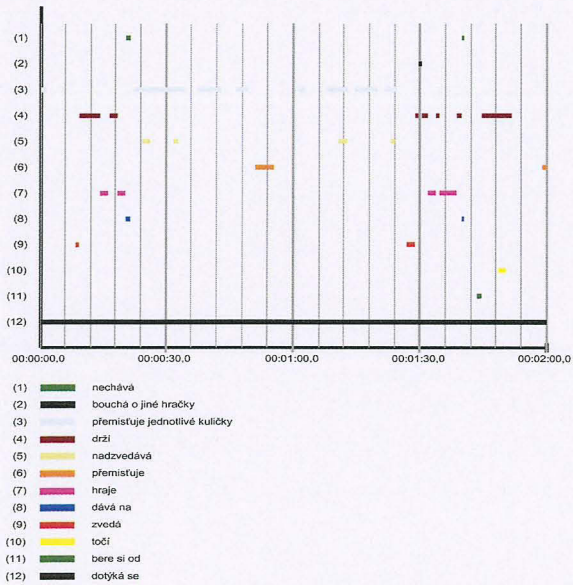
Filípek s otcem



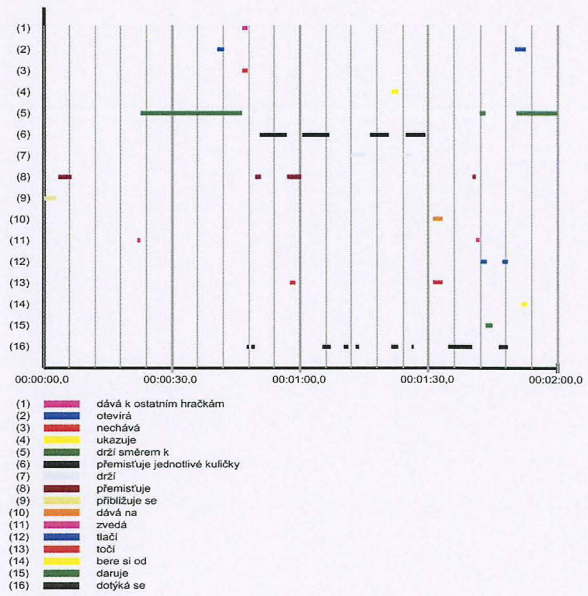
Otec Filípka



Filípek s matkou

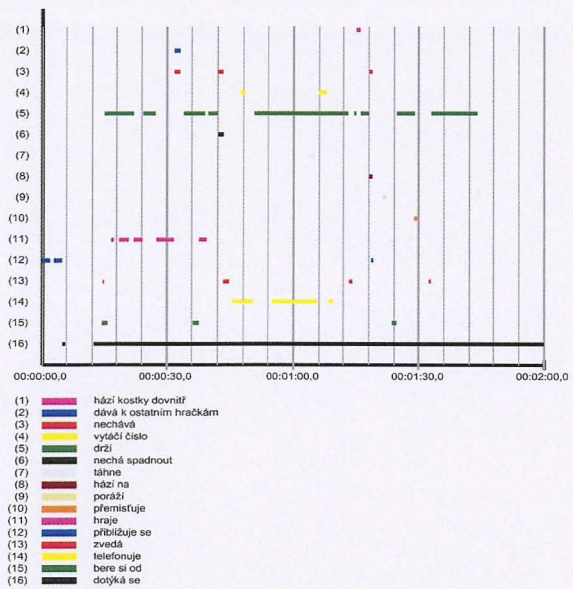


Matka Filípka

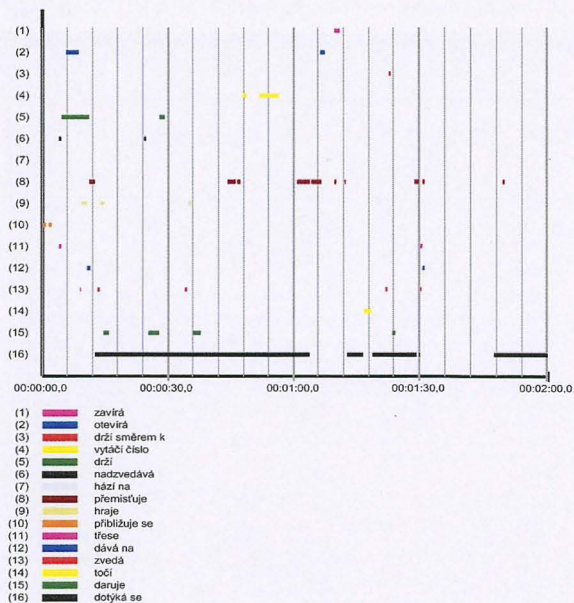


# Klárka

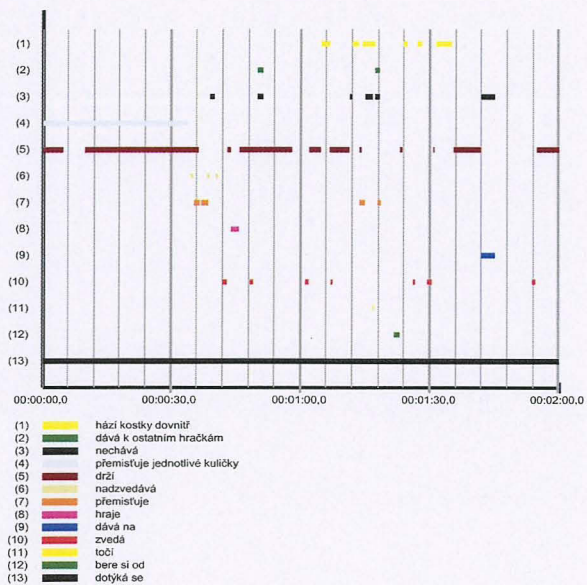
Klárka s matkou



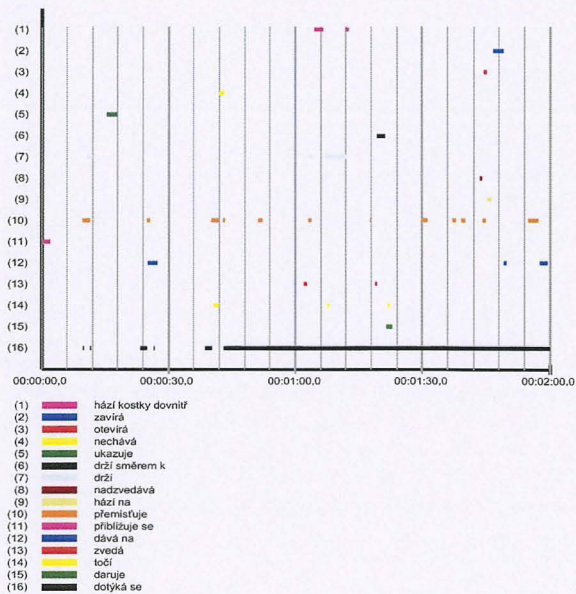
Matka Klárky



Klárka s otcem

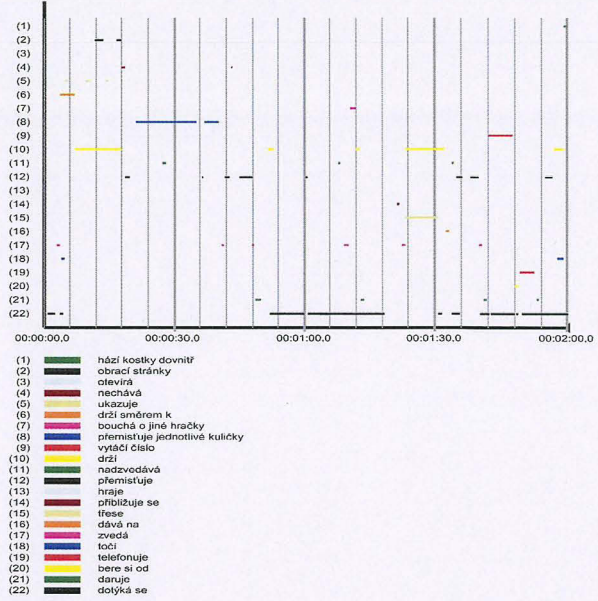
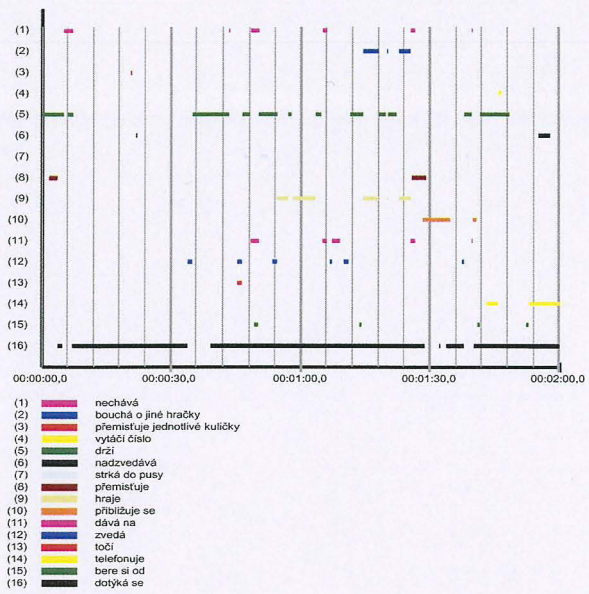


Otec Klárky



### Klárka s bratrem

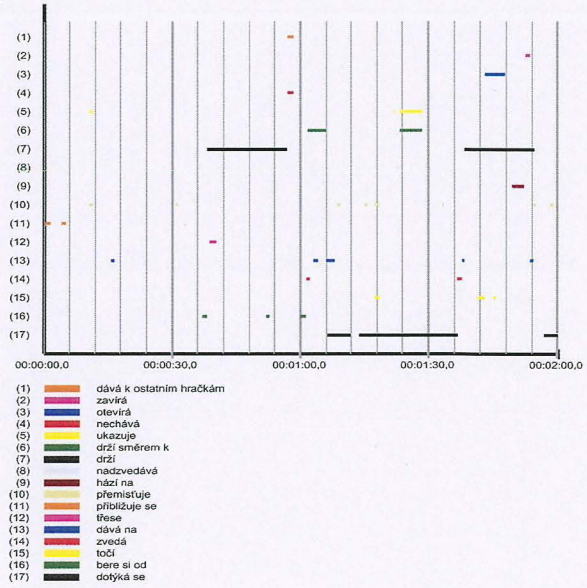
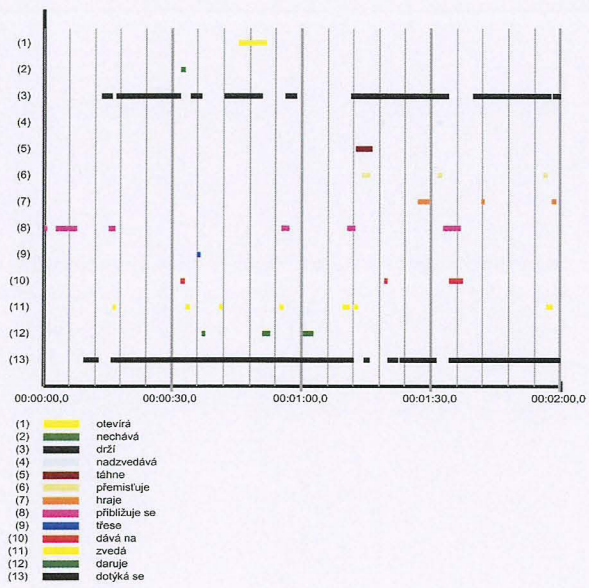
### Bratr Klárky



## Kristýnka

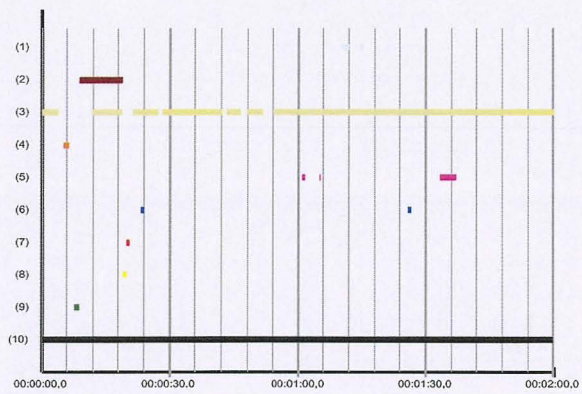
### Kristýnka s otcem

### Otec Kristýnky



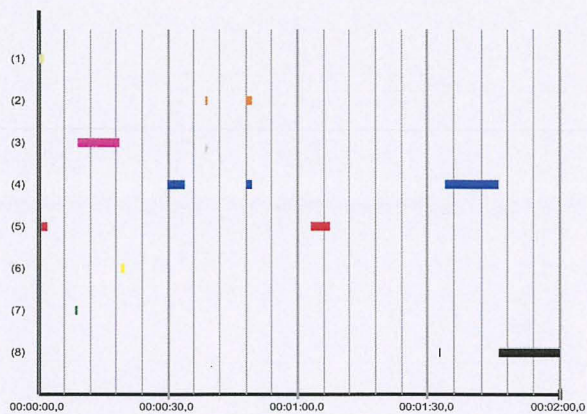


Kristýnka s matkou



- (1) ukazuje
- (2) drží směrem k
- (3) přemísťuje jednotlivé kuličky
- (4) drží
- (5) nadzvedává
- (6) přemísťuje
- (7) přibližuje se
- (8) dává na
- (9) zvedá
- (10) dotýká se

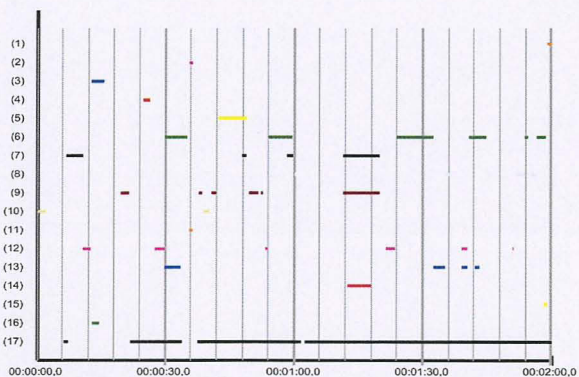
Matka Kristýnky



- (1) zavírá
- (2) ukazuje
- (3) drží směrem k
- (4) přemísťuje jednotlivé kuličky
- (5) přibližuje se
- (6) dává na
- (7) bere si od
- (8) dotýká se

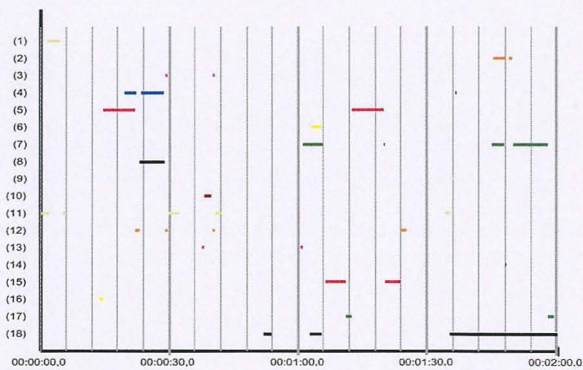
## Nikolka

Nikolka s otcem



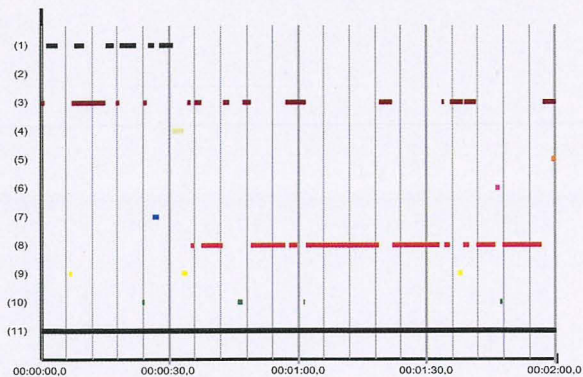
- (1) zavírá
- (2) nechává
- (3) drží směrem k
- (4) přemísťuje jednotlivé kuličky
- (5) vytáčí číslu
- (6) drží
- (7) nadzvedává
- (8) nechá spadnout
- (9) přemísťuje
- (10) přibližuje se
- (11) dává na
- (12) zvedá
- (13) točí
- (14) telefonuje
- (15) bere si od
- (16) daruje
- (17) dotýká se

Otec Nikolky



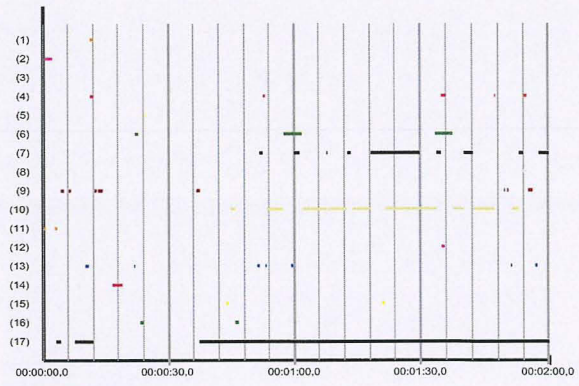
- (1) zavírá
- (2) otevírá
- (3) nechává
- (4) ukazuje
- (5) drží směrem k
- (6) vytáčí číslu
- (7) drží
- (8) nadzvedává
- (9) přemísťuje
- (10) hraje
- (11) přibližuje se
- (12) dává na
- (13) zvedá
- (14) točí
- (15) telefonuje
- (16) bere si od
- (17) daruje
- (18) dotýká se

### Nikolka s matkou



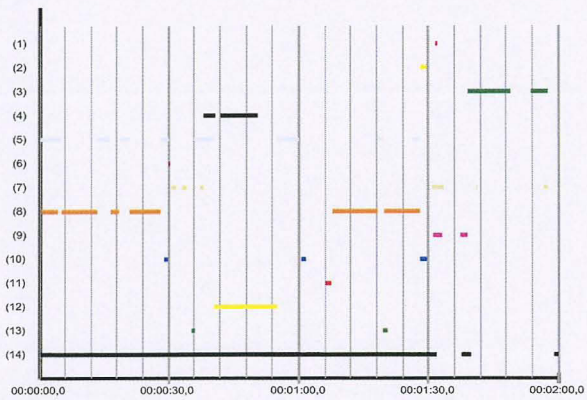
- (1) hází kostky dovnitř
- (2) nechává
- (3) drží
- (4) nadzvedává
- (5) hledí
- (6) nechá spadnout
- (7) přemísťuje
- (8) hraje
- (9) zvedá
- (10) bere si od
- (11) dotýká se

### Matka Nikolky



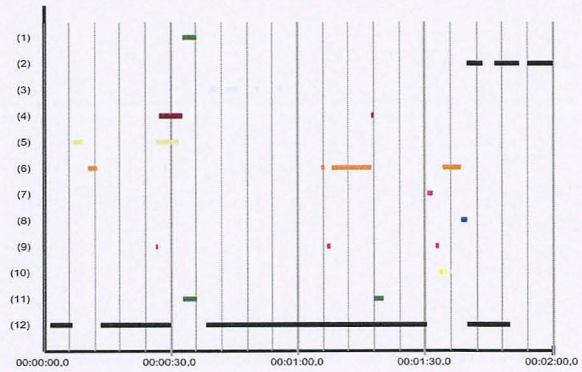
- (1) dává k ostatním hráčkám
- (2) zavírá
- (3) otevírá
- (4) nechává
- (5) ukazuje
- (6) drží směrem k
- (7) drží
- (8) nechá spadnout
- (9) přemísťuje
- (10) hraje
- (11) přibližuje se
- (12) dává na
- (13) zvedá
- (14) točí
- (15) bere si od
- (16) daruje
- (17) dotýká se

### Nikolka se sestrou



- (1) koulí
- (2) nechává
- (3) přemísťuje jednotlivé kuličky
- (4) vytáčí číslo
- (5) drží
- (6) nechá spadnout
- (7) přemísťuje
- (8) hraje
- (9) přibližuje se
- (10) dává na
- (11) zvedá
- (12) telefonuje
- (13) bere si od
- (14) dotýká se

### Sestra Nikolky

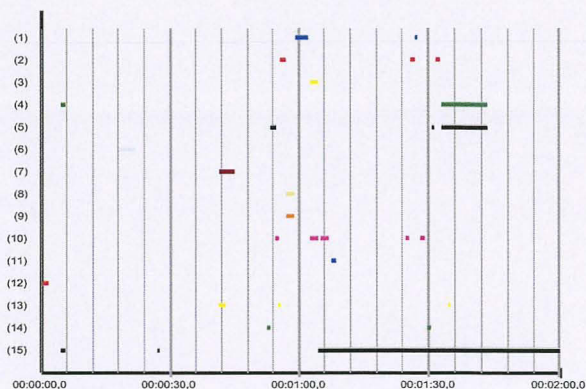
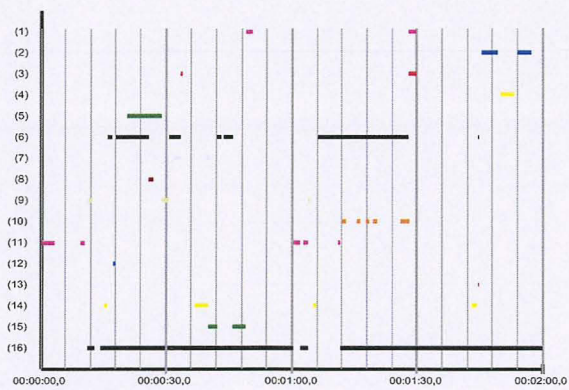


- (1) drží směrem k
- (2) přemísťuje jednotlivé kuličky
- (3) vytáčí číslo
- (4) drží
- (5) přemísťuje
- (6) hraje
- (7) přibližuje se
- (8) dává na
- (9) zvedá
- (10) točí
- (11) daruje
- (12) dotýká se

# Ondrášek

Ondrášek s matkou

Matka Ondráška

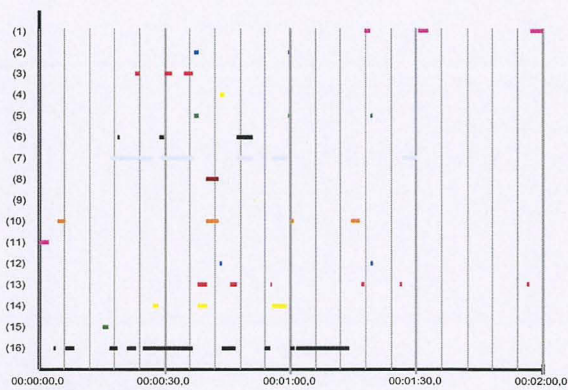
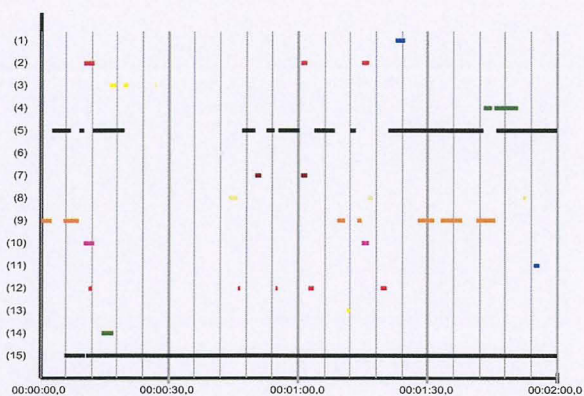


- (1) dává k ostatním hračkám
- (2) obrací stránky
- (3) nechává
- (4) ukazuje
- (5) přemísťuje jednotlivé kuličky
- (6) drží
- (7) nadzvedává
- (8) nechá spadnout
- (9) přemísťuje
- (10) hraje
- (11) přibližuje se
- (12) třese
- (13) dává na
- (14) zvedá
- (15) telefonuje
- (16) dotýká se

- (1) zavrčí
- (2) otevírá
- (3) nechává
- (4) ukazuje
- (5) drží směrem k
- (6) přemísťuje jednotlivé kuličky
- (7) drží
- (8) nadzvedává
- (9) hází na
- (10) přemísťuje
- (11) hraje
- (12) přibližuje se
- (13) dává na
- (14) zvedá
- (15) dotýká se

Ondrášek s otcem

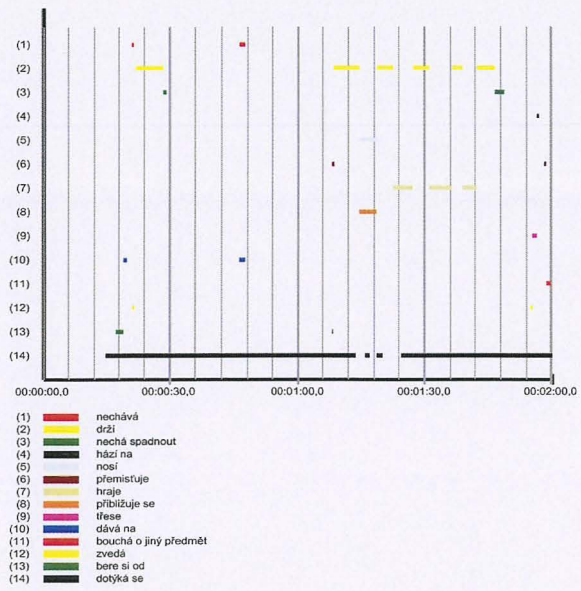
Otec Ondráška



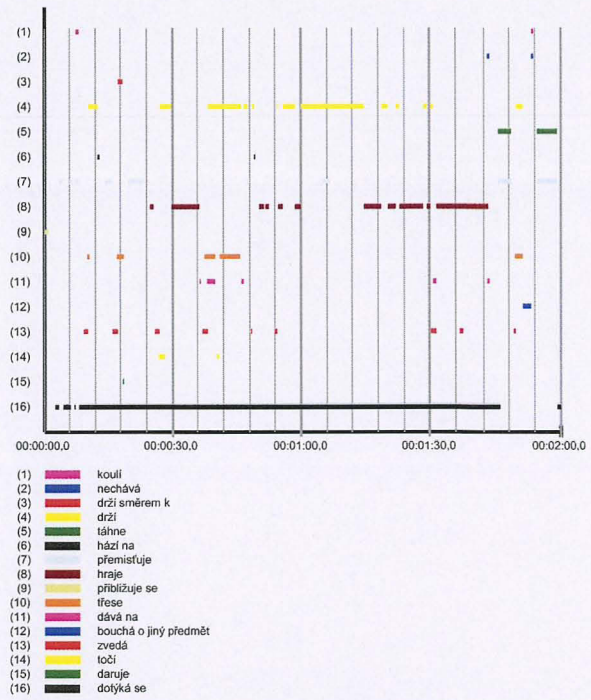
- (1) hází kostky dovnitř
- (2) nechává
- (3) ukazuje
- (4) bouchá o jiné hračky
- (5) drží
- (6) nadzvedává
- (7) nechá spadnout
- (8) přemísťuje
- (9) hraje
- (10) dává na
- (11) bouchá o jiný předmět
- (12) zvedá
- (13) točí
- (14) daruje
- (15) dotýká se

- (1) hází kostky dovnitř
- (2) dává k ostatním hračkám
- (3) obrací stránky
- (4) zavrčí
- (5) nechává
- (6) ukazuje
- (7) drží směrem k
- (8) drží
- (9) nechá spadnout
- (10) přemísťuje
- (11) přibližuje se
- (12) dává na
- (13) zvedá
- (14) točí
- (15) bere si od
- (16) dotýká se

Ondrášek s bratrem

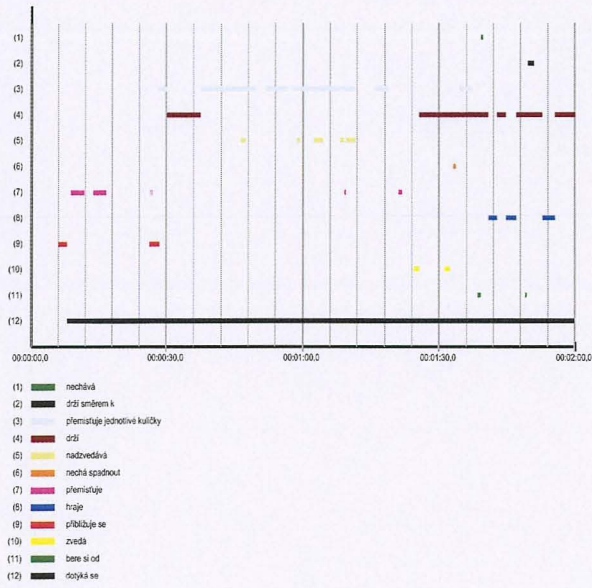


Bratr Ondráška

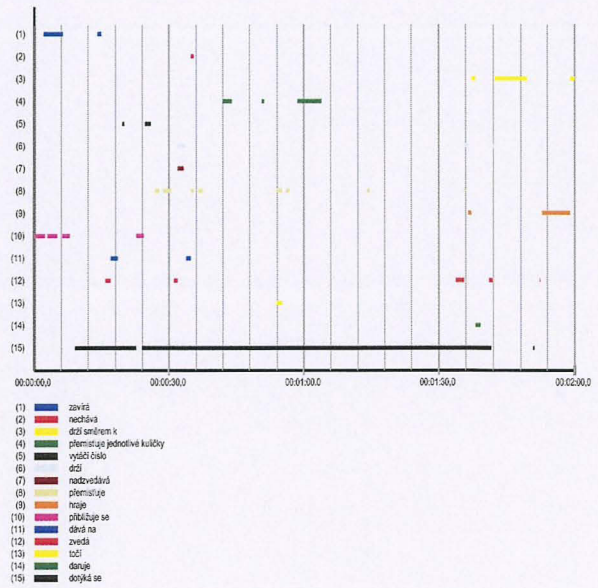


## Šimon

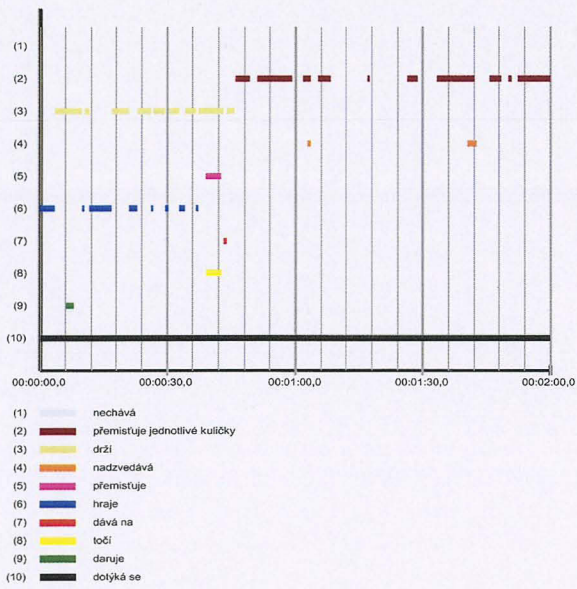
Šimon s otcem



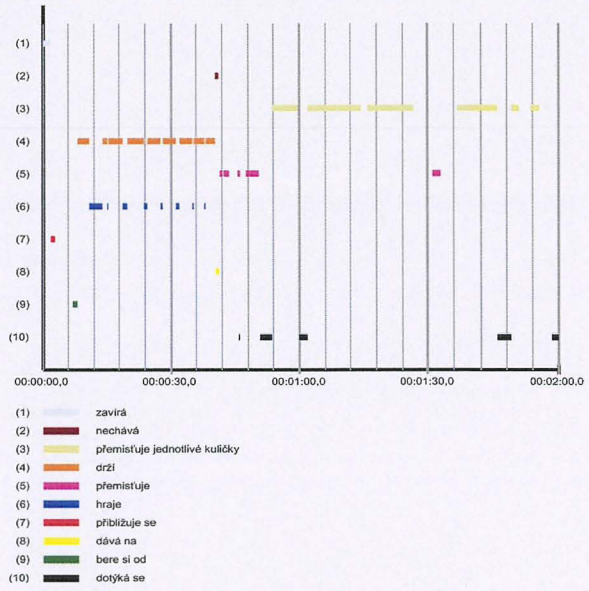
Otec Šimona



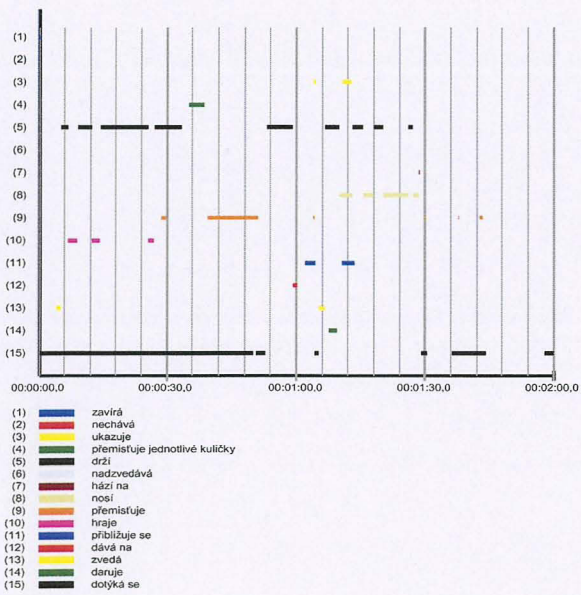
Šimon s matkou



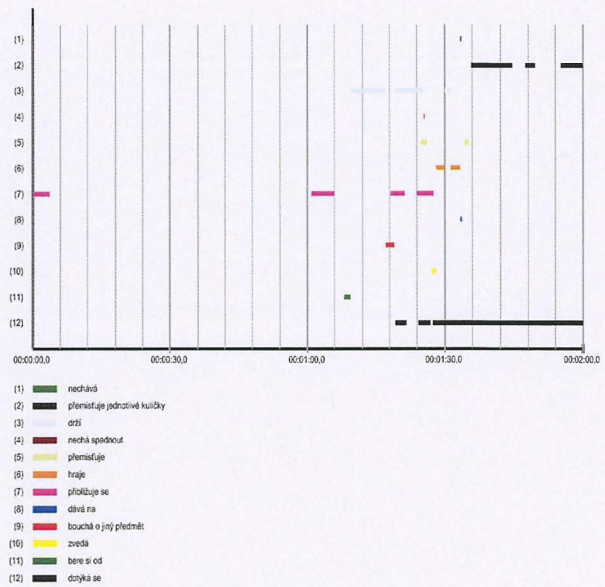
Matka Šimona



Šimon s bratrem

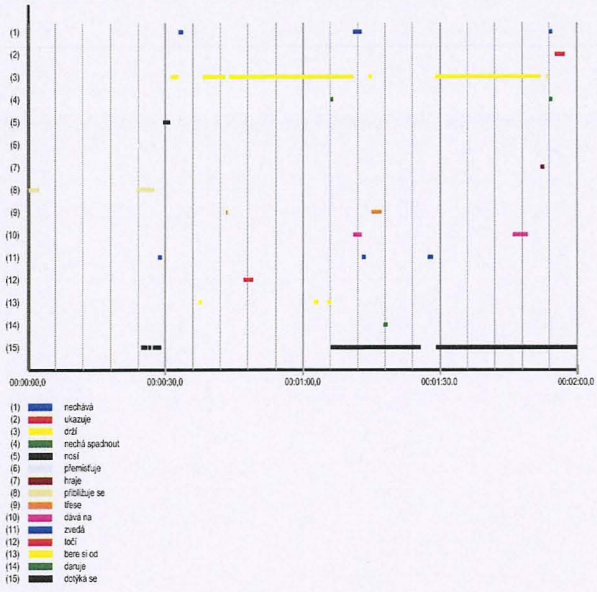


Bratr Šimona

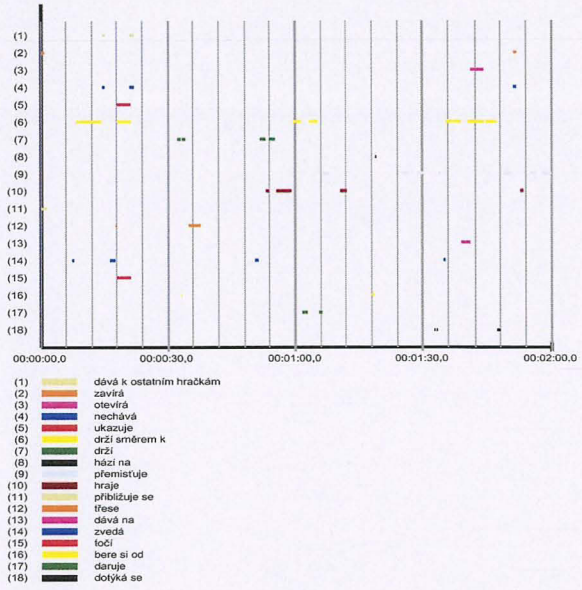


# Terezka

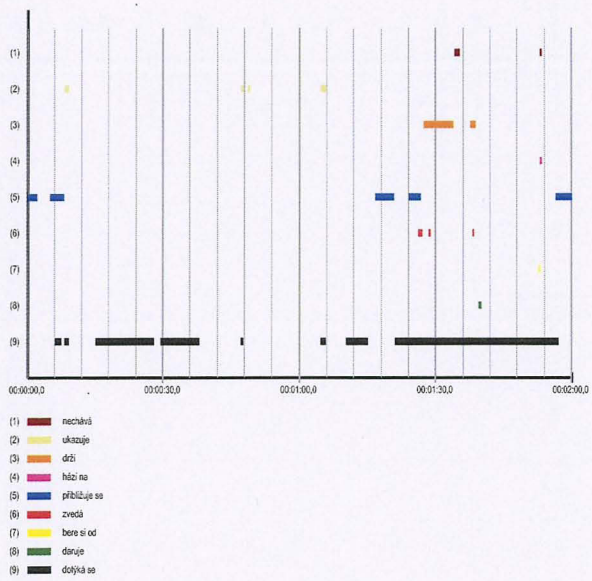
Terezka s otcem



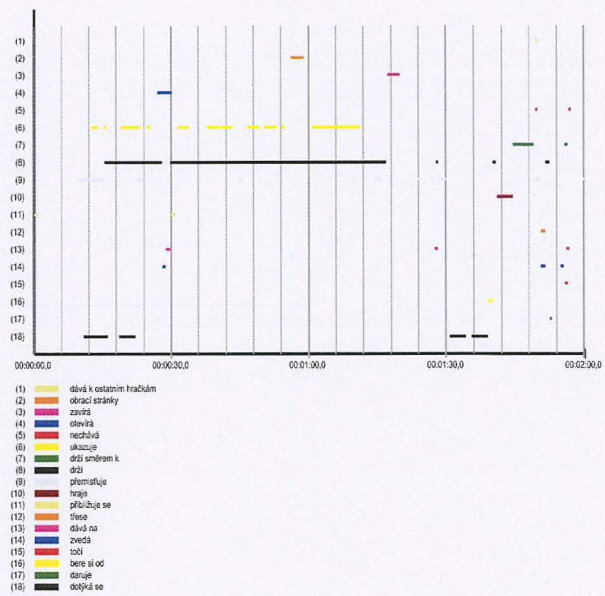
Otec Terezky



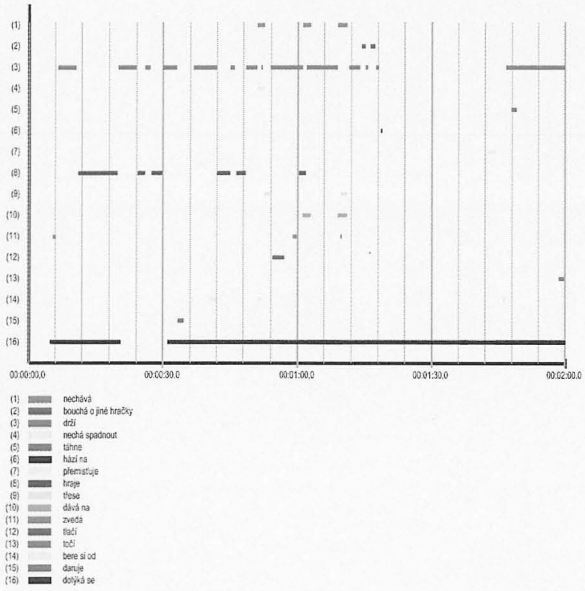
Terezka s matkou



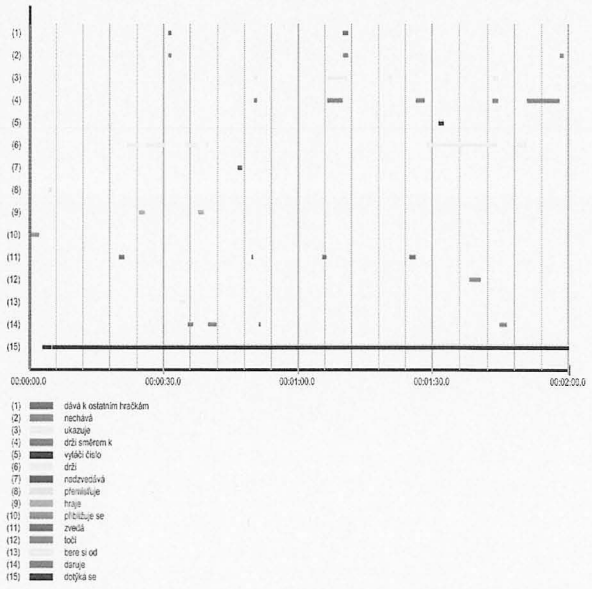
Matka Terezky



Tereza s bratrem

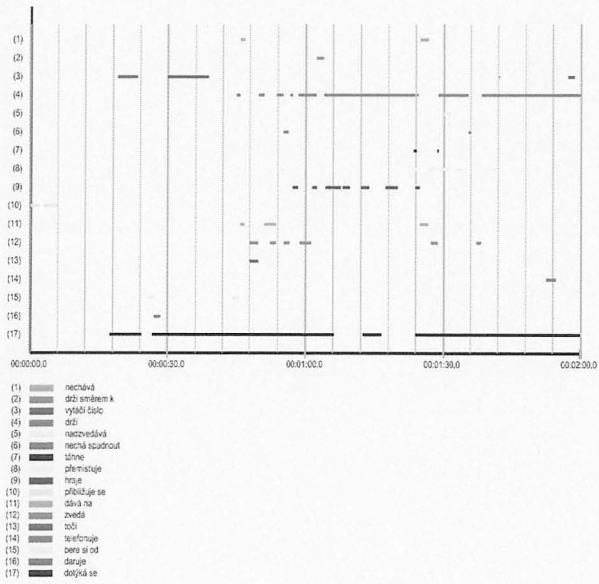


Bratr Terezy

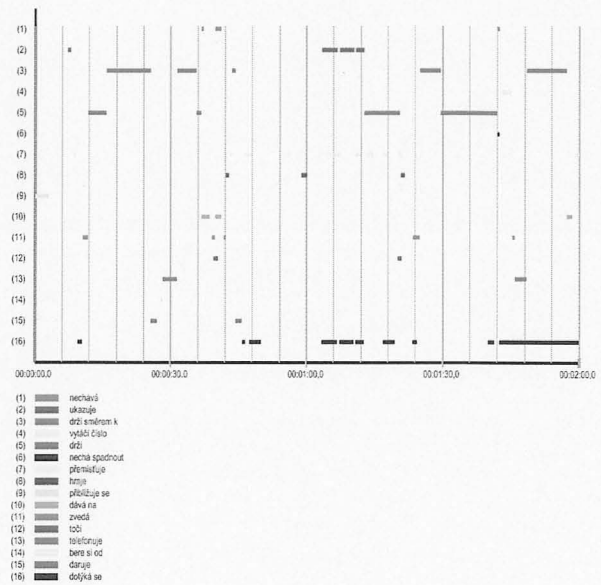


## Tomášek

Tomášek s matkou

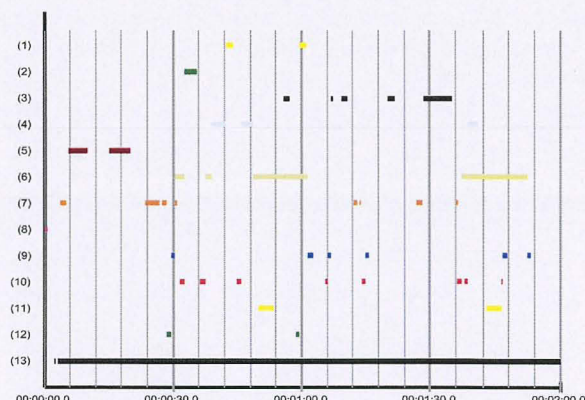
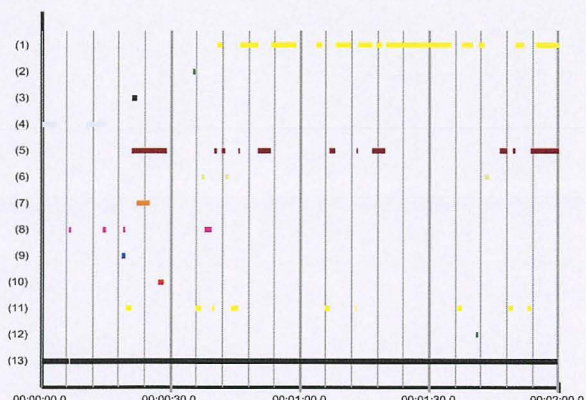


Matka Tomáška



Tomášek s otcem

Otec Tomáška

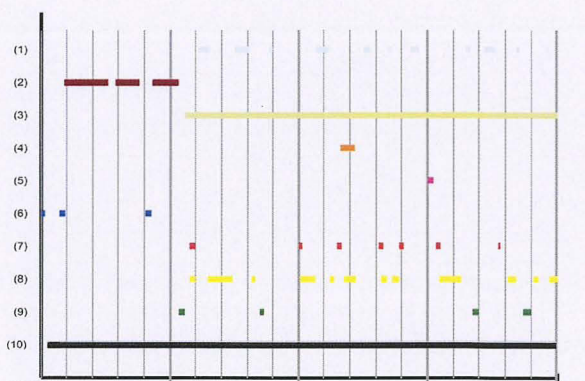
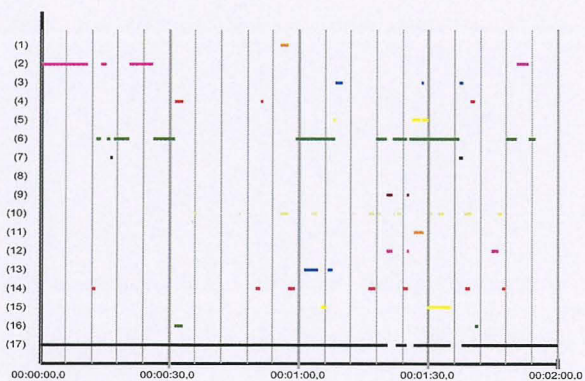


- (1) házi kostky dovnitř
- (2) zavírá
- (3) otevírá
- (4) přemísťuje jednotlivé kuličky
- (5) drží
- (6) nechá spadnout
- (7) hází na
- (8) přemísťuje
- (9) přibližuje se
- (10) dává na
- (11) zvedá
- (12) bere si od
- (13) dotýká se

- (1) házi kostky dovnitř
- (2) zavírá
- (3) ukazuje
- (4) drží směrem k
- (5) přemísťuje jednotlivé kuličky
- (6) drží
- (7) přemísťuje
- (8) přibližuje se
- (9) dává na
- (10) zvedá
- (11) točí
- (12) bere si od
- (13) dotýká se

Tomášek se sestrou

Sestra Tomáška



- (1) koulí
- (2) házi kostky dovnitř
- (3) nechává
- (4) drží směrem k
- (5) bouchá o jiné hračky
- (6) drží
- (7) nechá spadnout
- (8) stíká do pusy
- (9) nosí
- (10) přemísťuje
- (11) hraje
- (12) přibližuje se
- (13) třese
- (14) zvedá
- (15) tlačí
- (16) dává
- (17) dotýká se

- (1) házi kostky dovnitř
- (2) přemísťuje jednotlivé kuličky
- (3) drží
- (4) nadzvedává
- (5) přemísťuje
- (6) přibližuje se
- (7) zvedá
- (8) točí
- (9) bere si od
- (10) dotýká se