

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury



Fakulta
tělesné kultury

**ROZVOJ INTERAKCE MEZI BATOLETEM A DOSPĚLÝM PŘI
POHYBOVÉ AKTIVITĚ**

Bakalářská práce

Autor: Veronika Svobodová

Studijní program: Rekreologie

Vedoucí práce: PhDr. Jana Hoffmannová, Ph. D.

Olomouc 2023

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Veronika Svobodová

Název práce: Rozvoj interakce mezi batoletem a dospělým při pohybové aktivitě

Vedoucí práce: PhDr. Jana Hoffmannová, Ph.D.

Pracoviště: Katedra rekreologie

Rok obhajoby: 2023

Abstrakt:

Tato práce se zabývá interakcí mezi batolaty a dospělými při pohybové aktivitě. Cílem práce bylo zachytit a popsat důležité momenty interakce batolat a dospělých při pohybové aktivitě. Výzkum probíhal v prostředí tělocvičny. Konkrétně se jednalo o cvičení rodičů s dětmi ve věku 20-35 měsíců. Pohybová aktivita v tělocvičně byla organizovaná i neorganizovaná. Sledovala jsem interakci mezi dítětem a rodičem a mezi dítětem a instruktorem. Sběr dat probíhal prostřednictvím videí a zúčastněného pozorování. Následně jsem provedla analýzu dat metodou tvorby trsu. Výsledkem je popis úspěšných i neúspěšných vzorců interakce, které se při pohybové aktivitě objevily. Doporučení pro další výzkum je zaměřit se pouze na organizovanou nebo neorganizovanou PA.

Klíčová slova:

Pohybová aktivita, batole, interakce, komunikace, rodič, videoanalýza.

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author: Veronika Svobodová

Title: Development of interaction between toddler and adults during psysical activity.

Supervisor: PhDr. Jana Hoffmannová, Ph.D.

Department: Department of Recreation and Leisure Studies

Year: 2023

Abstract:

This work deals with the interaction between toddlers and adults during physical activity (PA). The goal of the work was to capture and describe important moments of interaction between toddlers and adults during physical activity. The research took place in a gym environment. Specifically, it was an exercise for parents with children from the age of 20-35 months. Physical activity in the gym was organized and unorganized. I watched the interaction between the child and the parent and between the child and the instructor. Data collection was done through videos and participant observation. Subsequently, I performed a data analysis using the clustering method. The result is a description of successful and unsuccessful patterns of interaction that appeared during physical activity. A recommendation for further research is to focus only on organized or disorganized PA.

Keywords:

Physical activity, toddler, interaction, communication, parents, videoanalysis.

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracovala samostatně pod vedením PhDr. Jana Hoffmannová, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 29. dubna 2023

.....

Děkuji vedoucí práce PhDr. Jana Hoffmannová, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady, které mi byly poskytnuty při zpracování této bakalářské práce.

OBSAH

Obsah	8
1 Úvod	10
2 POHYBOVÁ AKTIVITA.....	11
2.1 Motorika	13
2.2 Pohyb	13
2.3 Dítě a pohyb.....	13
3 Interakce vs komunikace	15
3.1 Interakce	15
3.2 Komunikace	15
3.2.1 Neverbální komunikace	16
3.2.2 Psychologie lidské komunikace	17
3.2.3 Motivace ke komunikaci	17
3.2.4 Sociální komunikace	18
3.2.5 Dítě a komunikace	18
3.3 Zrcadlové neurony	19
3.4 Interakční teorie	19
3.4.1 Teorie Attachmentu.....	20
3.4.2 Teorie intersubjektivty.....	22
4 Období batolete	25
4.1 Citové vazby dítěte	26
4.2 Motorický a lokomoční vývoj	27
4.3 Percepčně-kognitivní vývoj	28
4.4 Vývoj řeči a jazyka	28
4.5 Hra batolete	29
4.5.1 Funkce batolecíc hry.....	29
4.6 Osobnostně-sociální vývoj	30
4.6.1 Období Jáství	32
4.6.2 Dětský vzdor	32
5 Cíle	34

5.1	Hlavní cíl	34
5.2	Dílčí cíle.....	34
5.3	Výzkumné otázky.....	34
6	Metodika	35
6.1	Výzkumný design	35
6.2	Výzkumný soubor	35
6.3	Výzkumné prostředí.....	36
6.4	Technika sběru dat	36
6.5	Metody sběru dat	36
6.5.1	Postup realizace videostudie	37
6.5.2	Výhody videodat.....	37
6.5.3	Metodologické problémy řešené v souvislosti s videodaty.....	38
6.6	Vstup do terénu a pobyt v terénu	39
6.7	Analýza dat	39
6.8	Etické aspekty výzkumu.....	40
7	Výsledky	41
7.1	Dítě v prostoru tělocvičny.....	41
7.2	Dítě a rodič při pohybové aktivitě	45
7.3	Dítě a instruktor při pohybové aktivitě.....	49
7.4	Organizovaná pohybová aktivita	53
7.5	Neorganizovaná pohybová aktivita	58
8	Diskuse	63
8.1	Limity práce	65
9	Závěry.....	66
10	Souhrn	68
11	Summary	70
12	Referenční seznam	72
13	Přílohy	75
13.1	Fotografie tělocvičny The Little Gym Brno	75
13.2	Potvrzení etické komise.....	75
13.3	Informovaný souhlas ředitelky The Little Gym Brno	76

1 ÚVOD

Bakalářská práce „Rozvoj interakce mezi batoletem a dospělým při pohybové aktivitě“ se zabývá problematikou pohybové aktivity a interakcí batolete a dospělého. Zkoumám nejen úspěšné ale i neúspěšné prvky interakcí při pohybové aktivitě (dále PA) dítěte. Interakce znázorňuje vzájemné ovlivňování batolete a dospělého. Zároveň se zaměřuji i na jednání a chování jedinců. V komunikaci sleduji způsob dorozumívání, výměnu informací a formu odpovědi. PA, kterou se v této práci zabývám je organizovaná i neorganizovaná. Zaměřuji se proto i na rozdíly mezi těmito PA. Práce vychází ze cvičení rodičů s dětmi v tělocvičně The Little Gym v Brně. Výzkumný soubor je tvořen z 8 dětí ve věku 20-35 měsíců.

Problematika je velice důležitá pro získání nových vědomostí při práci s dětmi. Hlavním přínosem pak v oblasti PA. Pomocí výzkumu můžu získat několik ukázek úspěšných i neúspěšných interakcí. V rámci této práce řadím mezi úspěšné interakce ty, které napomáhají k jakékoli PA. Správná neboli úspěšná interakce má velice důležitý přínos pro zdravý vývoj dítěte. Dítě ve věku, který zahrnuje tato práce, potřebuje při interakci cítit jistotu a bezpečí své blízké osoby (primární pečovatel). Nejčastěji je to matka, otec nebo jiná pečující osoba. Dítě a rodič jsou partnery, a aby interakce fungovala, musí být oboustranná. Rozvoj motoriky nebo PA je v tomto věku dětí nejčastěji zásluhou pobídek rodičů. Spontánní radost dítěte je umocněna pochvalou rodiče. Když přijde pobídka včas a je přiměřená, dítě je schopno na ni zareagovat a projevuje radost. To ho motivuje k dalším výkonům a podpoří to rodičovskou roli a touhu v dítěti se rozvíjet. Pokud je pobídka příliš složitá, dítě nezaujme, pokud je příliš snadná, dítě se nudí. To se může projevit v nezájmu k dalšímu rozvoji PA nebo motorice. V celém batolecím období potřebuje dítě, aby mu rodiče nenápadně pomáhali, ale nápadně ho za jeho úspěchy chválili. Dítě při objevování potřebuje být viděno a často i pozornost rodičů přivolává. Tato pozornost následně v dítěti vyvolá už zmiňované bezpečí a jistotu.

Dalším faktorem, proč je přínosné se této problematice zabývat je skutečnost, že děti se podle nových výzkumů čím dál tím méně pohybují. Proto je důležité vést je k pohybu od malička a ukazovat jim světlé stránky pohybu. Do toho spadá i úspěšná interakce, aby dítě z pohybu mělo radost a vědělo, že je během pohybu v bezpečí.

Tohle téma má pro mě i osobní význam. Dětem a jejich PA se věnuji v mém profesním životě, ze kterého vychází i tahle bakalářská práce. Je pro mě tedy velice přínosné se dozvědět něco nového o chování a způsobu komunikace dětí. Zároveň je možné výsledky předat rodičům, kterým nové informace mohou napomoci k úspěšnější interakci s dítětem při PA.

2 POHYBOVÁ AKTIVITA

Pohybová aktivita (dále jen PA) se obvykle definuje jako „jakýkoli tělesný pohyb spojený se svalovou kontrakcí, která zvyšuje výdej energie nad klidovou úroveň. Pohybová aktivita, zdraví a kvalita života jsou úzce spojeny.

„PA, nespr. tělesná aktivita, 1. veškerý mot. projev člověka zahrnuje pohybové úkoly každodenního života, lokomoční, pracovní a další účelové pohyby, -> tělesnou výchovu, -> sport a -> pohybovou rekreaci. V tomto smyslu jde v podstatě o pojem totožný s pojmem -> motorika; 2. nespr. všechny druhy lokomocí a těl. cvičení prováděných za účelem zdokonalování a upevnění zdraví; spr. termín pro tuto oblast lidské motoriky je tělocvičná aktivita“ (Vorel, 1988, s. 37).

Benefity pravidelné PA?

V lidské těle dochází v důsledku pravidelné PA k morfologickým a funkčním změnám, které mohou zabránit vzniku určitých nemocí nebo je oddálit a zlepšit naši výkonnost při tělesné námaze.

- Snížení rizika kardiovaskulárních onemocnění,
- prevence nebo oddálení vzniku arteriální hypertenze a zlepšení regulace arteriálního krevního tlaku u osob trpících vysokým krevním tlakem,
- dobrá výkonnost kardiopulmonálních funkcí,
- stabilní úroveň metabolických funkcí a redukce vzniku cukrovky (onemocnění diabetes mellitus II),
- zvýšené využití tukových zdrojů, které napomáhají k udržování optimální tělesné hmotnosti a pomáhá k redukci vzniku nadváhy a obezity,
- snížené riziko vzniku určitých typů nádorových onemocnění (rakovina prsu, prostaty, tlustého střeva...),
- zvýšení mineralizace kostí, přispívá k prevenci vzniku osteoporózy a zlomenin v pozdějším věku,
- zlepšení trávení a regulace střevního rytmu,
- udržování a zlepšování svalové síly, vytrvalosti a následně zvýšení funkční výkonnosti při provádění činností každodenního života,
- udržování vysoké úrovně motorických schopností, včetně síly a rovnováhy,
- udržování kognitivních funkcí a snížení rizika depresivního syndromu, demence a Alzheimerovy choroby,

- nižší úroveň stresu a s tímto spojená zlepšená kvalita spánku,
- zlepšení sebehodnocení a sebeúcty a zvýšení elánu a optimismu (psychické funkce),
- snížení absence v práci (pracovní neschopnosti ze zdravotních důvodů) – značný ekonomický dopad,
- nižší riziko pádů u seniorů a prevence oddálení chronických onemocnění spojených se stárnutím (Výukové materiály Zdraví a životní styl, 2023).

Doporučená PA

Podle World Health Organization (WHO) je doporučená PA pro děti ve věku 1-2 a 3-4 následující.

Děti ve věku 1-2 let

- Strávit alespoň 180 minut v různých typech PA v jakékoli intenzitě, včetně středně až intenzivní fyzické aktivity, rozložené do celého dne.
- Důležité je nesesedět déle než 1 hodinu v kuse. To platí například pro vysoké židličky, kočárky nebo nosítka.
- U dětí ve věku 1 roku se nedoporučuje sedavý čas u obrazovky.
- Děti ve věku 2 let by neměly sedět u obrazovky déle než 1 hodinu, čím méně, tím lépe.
- Pokud dítě sedí, je dobré mu číst nebo vyprávět příběhy.
- Děti by měly mít 11-14 hodin kvalitního spánku, včetně zdímnutí. Spánek by měl být pravidelný včetně doby probuzení (WHO, 2022).

Děti ve věku 3-4 roky

- Strávit alespoň 180 minut různých druhům PA libovolné intenzity, z toho minimálně 60 minut pohybové aktivity střední až vysoké intenzity, rozložené do celého dne.
- Důležité je nesesedět déle než 1 hodinu v kuse. To platí například pro vysoké židličky, kočárky nebo nosítka.
- Děti by neměly sedět u obrazovky déle než 1 hodinu, čím méně, tím lépe.
- Pokud dítě sedí, je dobré mu číst nebo vyprávět příběhy.
- Dítě by mělo mít 10-13 hodin kvalitního spánku, který může zahrnovat zdímnutí. Spánek by měl být pravidelný včetně doby probuzení (WHO, 2022).

2.1 Motorika

Hájek (2012) uvádí, že motorika člověka je po dobu jeho života podmíněna a ovlivněna dlouhodobým a krátkodobým vývojem. Dlouhodobý vývoj bereme z pohledu fylogeneze, jejímž průběhu se vyvinuly lidské znaky motoriky. Krátkodobý vývoj nám ukazuje vývoj motoriky člověka v závislosti na procesu motorického učení, které je předmětem zájmů učitelů.

Kovář (in Hájek, 2012, s. 10) „*Individuální rozdíly jedinců ve vývoji, struktuře a chování jejich organismu podmiňují dva základní faktory, tj. dědičnost a prostředí*“.

2.2 Pohyb

Pohyb je prostředkem seznamování se s prostředím. Děti se takto učí, jak ovládat své tělo a jak si poradit s okolím. Tím jim nabývají cenné a potřebné zkušenosti. Pohyb je prostředek, jak vyjadřovat sebe sama a komunikovat s ostatními. Díky pohybu člověk získává sebevědomí, hodnocení sebe samého, vzájemné srovnání, pomáhání si, soupeření a spolupráci (Dvořáková, 2002).

"Pohyb je založen na biologických základech, v nichž jsou charakterizovány speciální předpoklady pro motorickou činnost jako pohybové schopnosti" (Dvořáková, 2007, s. 27).

„Pohybová činnost, projev pohybových schopností a dovedností zaměřených na splnění určitého pohybového úkolu. Pohybová činnost je nervovou soustavou řízený proces působení člověka na jeho okolí i jednotný, vnitřně uspořádaný systém, který se vyvíjí podle vnitřních mechanismů samoorganizace. Pohybová činnost nabývá různých forem podle povahy úkolů a podle způsobu regulace. Regulace činnosti může být vědomá, nevědomá, cílevědomá, bezděčná. Úroveň řízení pohybové činnosti je na vyšším stupni spojena s regulací na základě vědomí. Taková pohybová činnost se nazývá pohybové jednání“ (Vorel, 1988, s. 37).

"Pohybové schopnosti se projevují v pohybových činnostech a jsou projevem velmi komplexním. V každé pohybové činnosti lze rozpoznávat projevy rychlosti, síly, vytrvalosti, obratnosti, pohyblivosti a jiných schopností jedince. Jejich poměr je přirozeně vždy různý, a v důsledku toho je různá i kvalita jejich projevů" (Choutka, 1983, s. 124).

2.3 Dítě a pohyb

Pohybová aktivita v batolecím věku (1-3 roky). Dítě se stává samostatnějším a velmi aktivním. Dochází u něj k rozvoji celé osobnosti (na individuálních základech). PA jsou pro dítě zajímavé samy o sobě. Dítě prozkoumává své pohybové možnosti a získává nové pohybové dovednosti. Tyto dovednosti následně opakuje, tím si je procvičuje a zdokonaluje. Dítě dokáže

samo lézt, chodit, běhat, zdolávat překážky atd. Díky těmto lokomocím může batole proniknout a orientovat se v širším okolí, což ho motivuje k dalším pohybovým aktivitám. Postupem času se zpřesňují jeho pohyby, dítě získává jistotu a odhodlává se ke složitějším pohybovým úkolům. Pokud nemá dítě v tomto věku dostatek podnětů k pohybovým aktivitám, které by jej motivovaly, může se stát, že dojde k negativnímu ovlivnění jeho dalšího motorického vývoje (Mužík, Šeráková & Janošková, 2019).

Pohybové činnosti a možnosti tělesného zatěžování souvisí s tělesným vývojem. V období dětství nejsou kosti osifikovány, není tudíž vhodné děti zatěžovat jednostranně nebo nošením těžkých věcí. Něco jiného jsou vzpory a visy smíšené. Mají oporu v nohách a jsou pro děti velice přínosné. Je to například lezení nebo přelézání. Tyto cviky děti často provádí na prolézačkách, které jsou i součástí vybavy mateřských školek. Svaly mají vyšší obsah vody než dospělí jedinci a nejsou ještě uzpůsobené na trénink síly. Sílu, která je nutná, zvyšujeme přirozenými pohyby celého těla a jeho částí – dynamickými pohyby, nikoli statickými (Dvořáková, 2002).

„Vzhledem k nedokončenému vývoji kostry, především nedokončené osifikaci nedostatečně zpevněným kloubním spojením není z hlediska zdraví vhodné jednostranné zatěžování. Takovým zatěžováním je i delší sezení nebo stání“ (Dvořáková, 2001, s. 17).

3 INTERAKCE VS KOMUNIKACE

Komunikaci a interakci můžeme považovat za dva různé aspekty jednoho procesu. Etymologie slova komunikace pochází z latinského *communicatio* = vespolné účastnění a slovesa *communicare* = činit něco společným, společně něco sdílet. Slovo "interakce" představuje proces sdělení nejméně dvou osob. Interakci označujeme jako sérii sdělení, které si osoby vyměňují. Subjekty interakce chápeme jako aktivní jedince, kteří tvoří průběh i výsledek interakce. Interakce i komunikace obsahují neverbální i verbální sdělení (Apriasová, 2018).

3.1 Interakce

„Interakce (vztah) sociální proces-interakce je druhem komunikace (i na biologické úrovni)“ (Bytešníková, 2012, s. 14).

Interakce je výměna sdělení mezi komunikujícími. Pro pozorovatele se může zdát komunikace jako nepřerušovaný sled výměn. Účastníci používají podle Whorfa, Batesona a Jacksona tzv. fázování sledu událostí (Watzlawick, Bavelasová & Jackson, 1999).

Podle pedagogického slovníku interakce znamená *„Základní proces umožňující existenci lidské společnosti; vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty. Interakce je úzce spojena s komunikací. Vzhledem k sociální povaze interakce mezi lidmi se interakce chápe v české sociální psychologii jakožto „sociální styk“. Zdůrazňuje se přitom role sociální percepce a společné činnosti (kooperace). Právě tyto složky interakce jsou významné pro objasňování interakce v edukačních prostředích, zvl. pro interakci učitel-žák. Ačkoliv je proces interakce v prostředí školy dobře objasněn teoreticky, chybějí empirické nálezy o tom, jaké charakteristiky má interakce v současné české škole“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 110).*

3.2 Komunikace

„Shannon s Weaverem definují komunikaci jako proces na třech rovinách, přičemž nižší rovina je vždy předpokladem pro nejbližší vyšší rovinu. Těmito třemi rovinami jsou (a) „technický problém“ neboli otázka, jak mohou být komunikační symboly přeneseny beze ztrát, (b) „sémantický problém“ neboli otázka, jak přesně mohou takto přenesené symboly zprostředkovat zamýšlený význam, a (c) „problém efektivity“ (dnes bychom řekli pragmatický problém) neboli otázka, jak úspěšně ovlivňuje přijatý význam chování příjemce. Shannon a Weaver tvrdí, že první, tj. technická (a v mnohém ohledu předlingvistická) rovina není

jen předpokladem pro roviny vyšší, nýbrž že ovlivňuje tyto roviny v daleko větší míře, než bychom čekali“ (Auer, 2014, s.17).

Vybíral (2009) uvádí 5 hlavních funkcí komunikování. První funkce je informativní (předat informaci), druhá je instruktážní (naučit, navést), třetí funkci popisuje jako persuasivní (přesvědčit), čtvrtá funkce nese název vyjednávací a pátá má za úkol pobavit, rozptýlit.

Sovák (in Bytešníková, 2012, s. 16) uvádí tři formy komunikace. „*Jedná se o komunikaci intraindividuální, která je vázána na vnitřní prostředí, extraindividuální, jež je vázána na přírodní prostředí, a interindividuální, probíhající v prostředí společenském. Interindividuální komunikaci potom považuje za projev toho, že člověk je ryze společenský tvor. Tato forma komunikace probíhá v různých rovinách i formách. Může se jednat o verbální (slovní), nonverbální (mimoslovní) komunikaci. Verbální komunikace jako specificky lidská činnost může být realizována řečí mluvenou nebo psanou*“.

Dalším důležitým aspektem komunikace je její kontext. Komunikace je ovlivněná okolním světem, mnoha kontexty, které hrají často velmi významnou roli. Jedná se o genetickou výbavu, temperament, výchovné prostředí v raném dětství, kulturní aspekty výchovy, momentální stav jedince a jeho prožívání, cíle, které si pro danou aktivitu klademe apod. (Apriasová, 2018).

3.2.1 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace zahrnuje širokou oblast toho, co signalizuje beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace. Podle Argyle a Křivohlavý (in Vybíral, 2000, s. 64) neverbálně komunikujeme:

- gesty, pohyby hlavou a dalšími pohyby těla, postoji těla,
- výrazy tváře (mimikou),
- pohledy očí,
- vzdáleností a zaujímáním prostorových pozic,
- tělesným kontaktem,
- tónem hlasu a dalšími neverbálními aspekty řeči,
- oblečením, zdobností fyzickými a jinými aspekty vlastního zjevu.

Woodworth (in Vybíral, 2000, s. 72) „*Neverbální prostředky čitelně vyjádříme sedmi základními emocemi. Jsou to: štěstí (radost, potěšení), překvapení, strach, smutek, hněv, znechucení (opovržení) a emoční zájem o něco*“.

3.2.2 Psychologie lidské komunikace

Psychologii lidské komunikace zajímají záměry komunikujících, jejich funkce komunikace a motivace, která směřuje ke komunikaci. Zabývá se taktéž dorozuměním i nedorozuměním v procesu komunikace a účinky na psychiku. Psychikou se zabývá jak z pohledu recipienta, tak i z pohledu produktora. K účinkům na psychiku dochází při předávání sdělení (slovních i neslovních) či při společném sdílení situace (Vybíral, 2000).

3.2.3 Motivace ke komunikaci

Motivaci komunikovat má každý člověk. V komunikaci je motivace přítomna v různé intenzitě. Záleží na tom, jak nám je druhý sympatický, zda jsme unavení, zda si s ním rozumíme, zda ovládáme jazyk komunikačního partnera atd.

Vybíral (2000) rozděluje motivaci ke komunikaci následně.

Motivace kognitivní – chceme či potřebujeme něco sdělit, podělit se o naše myšlenky, co jsme se dozvěděli, co si myslíme. Snažíme se vtáhnout komunikačního partnera do tematického světa naší mysli. Derrida (in Vybíral, 2000, s. 24) „*Chceme něco předat, přenést do druhého. Komunikace je předání smyslu*“.

Motivace sdružování – snažíme se navázat vztah. Z funkce kontaktní, která je obsažena v několika komunikačních výměnách, vyplývá, že častou motivací komunikovat je uspokojit potřebu kontaktu. Tato potřeba spoluutváří základní pyramidu lidských potřeb. Lidská spokojenost v mnoha dalších oblastech je závislá na naplnění potřeby komunikovat a tím i někam přináležet. Adler (in Vybíral, 2000, s. 25) „*Lidská bytost potřebuje zažívat pocit sounáležitosti, mít jistotu, že k někomu patří, že si s někým rozumí, že není na světě sama*“.

Motivace sebepotvrzovací – Komunikace s druhými lidmi nám napomáhá nalézat sebe samotné. Komunikováním si potvrzujeme, kdo vlastně jsme, nalézáme svoji osobní identitu. Stáváme se sami sebou. Vidíme svůj obraz. Tím, že si v opakovaných vzporech stojíme za svým, utvrzujeme si mínění, které máme sami o sobě.

Motivace adaptační – Komunikací dáváme najevo svoji roli. Sociálně se integrujeme a adaptujeme na společenský řád. Takhle fungujeme, aby nás ostatní přijímali a neodmítali. Komunikováním se přizpůsobujeme okolí.

Motivace „přesilová“ – Můžeme také nazvat potřeba uplatnit se. Chceme na sebe upoutat pozornost, předvést to, o čem jsme přesvědčeni, nebo o čem si myslíme, že nám přinese obdiv, úctu, respekt. Motivací může být, to že vynikneme před druhými.

Existenciální motivace – Komunikací strukturujeme a fázujeme průběh našeho života. Komunikací se snažíme zahnat nudu, pocit bezsmyslnosti, abychom se vyhnuli depresi. Komunikujeme, abychom udrželi psychické zdraví.

3.2.4 Sociální komunikace

Užší pojetí chápe soc. komunikaci jako sdělování (výměnu informací). V širším pojetí si lidé v průběhu společné činnosti vyměňují i představy, ideje, nálady, pocity nebo postoje.

V případě technického pojetí chápeme komunikaci jako systém, komunikační řetězec spojující vysílač (řečník) s přijímačem (posluchač). Rozlišuje tři skupiny kanálů. Verbální (slovní) komunikaci, nonverbální (mimoslovní) komunikaci, komunikace činem (čin jako nositel komunikačního sdělení, často využíván, doplňuje komunikování slovy). Hodnotu informace neumíme měřit, psychologie doporučuje cestu skrze hierarchii potřeb daného příjemce. Informačním tokem považujeme množství informací, které daným informačním kanálem prochází za časovou jednotku (Mareš & Křivohlavý, 1995).

3.2.5 Dítě a komunikace

Dítě je vybaveno vrozenou schopností k osvojení řeči (Chomský, 1972).

Dnešní psycholingvistické bádání uznává, že dětská řeč nastává již v prenatálním období. Některé výzkumy potvrdily existenci prenatálních komunikačních zkušeností, s nimiž se děti narodí. Ve výzkumu novorozenci rozeznávali a preferovali hlas matek. Dokázali na něj reagovat. Způsoby, kterými se tyto jevy měřily, byly frekvence tepu dítěte a rychlost sání dudlíku (Průcha, 2011).

Vývoj průměrné slovní zásoby u dítěte podle Příhody (in Vybíral, 2000, s. 94)

Věk (roky)	Počet slov
1	3
1,5	22
2	272
2,5	446
3	896
4	1540
5	2072
6	2562

„Avšak není nejmenších pochybností o tom, že řeč je naučenou dovedností. Řeč je základním nástrojem sociálního přizpůsobení“ (Vágnerová, 1996, s. 75).

„Základem komunikace s dětmi by měla být úcta a dovednosti. Je třeba, aby (a) sdělení zachovávala sebeúctu dítěte i rodiče; a aby (b) snaha vyjádřit porozumění předcházela radám a pokynům“ (Ginnot, 2015, s. 15).

3.3 Zrcadlové neurony

Zrcadlové neurony (*mirror neurons*) se označují jako nervové buňky, které mohou v těle realizovat určitý program. Nervové buňky jsou aktivní i tehdy, když jedinec pozoruje nebo jiným způsobem zažívá, jak tento program realizuje jiný jedinec.

Zrcadlové neurony se ale neaktivují pouze tím, že někdo pozoruje jednání někoho jiného. Stejný efekt mají i zvuky, které jsou pro určité jednání typické.

Jednání u ostatních lidí nevyhnutelně zapojuje zrcadlové neurony pozorovatele. Ty aktivují v jeho mozku vlastní motorické schéma. Zrcadlení probíhá simultánně, bezděčně, nepřemýšlíme o něm. Pozorovatel si z vnímaného jednání vytváří vnitřní neuronální kopii, jako kdyby jednání prováděl sám. Jestli ho provede skutečně, je na něm. Rozhodně ovšem nedokáže zabránit tomu, že jeho rezonující zrcadlové neurony přenesou program jednání, který je v nich uložen, do jeho vnitřních představ (Bauer, 2016).

3.4 Interakční teorie

Pro rozlišení efektivní a neefektivní komunikace, je potřeba znát a porozumět interakčním teoriím. Existuje celá řada teorií, které staví do popředí interakci jako významný a někdy také primární předpoklad schopnosti jedince učit se a rozvíjet se. Díky jejich porozumění dokážeme komunikovat s jedinci efektivněji. Jedná se hlavně o tyto formy porozumění a vědění:

1. Jak vzniká dynamika vztahu?
2. Čím vytváříme komunikaci?
3. Jaké má problémy, kde tyto problémy vznikají?
4. Kdy nastává prostřednictvím interakce prostor pro učení se a jak tento prostor můžeme jako dospělí vyplnit? (Apriasová, 2018).

V rámci této práce se budu zabývat jen některými teoriemi. Jedná se o teorie, které úzce souvisí s obsahem práce a výzkumnými otázkami.

3.4.1 Teorie Attachmentu

Teorie attachmentu (další možné používané názvy: teorie citové vazby, teorie přilnutí, teorie připoutání, teorie rané citové vazby) byla formulována v roce 1969 a patří dnes mezi nejdůležitější ve vývojové psychologii.

Teorie attachmentu říká, že dítě potřebuje v prvních měsících a letech svého života péči jedné stále blízké a bezpečné osoby. Jen tak bude samo sebe vnímat jako dobré a láskyhodné, bude toužit po blízkosti jiných lidských bytostí a svět bude považovat za zajímavé a bezpečné místo k životu. Teorie byla formulována britským psychoanalytikem a psychiatrem Johnem Bowlby, který se snažil porozumět intenzivním zážitkům úzkosti u malých dětí, které byly odděleny od svých rodičů na rozdíl od dětí, které zažívaly bezpečné citové přijetí a vyladění s matkou (nebo jinou pečující osobou – tzv. attachment figurou), která hraje klíčovou roli v naplnění primárních dětských vývojových potřeb. Interakční styl určuje její typ citové vazby, ovlivňuje formování citové vazby dítěte a jeho následné vztahování se ke světu a lidem, v adolescenci i v dospělosti (Apriasová, 2018).

Bowlby (1969) definuje attachment jako trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách nejistoty a stresu. Poukazyval na to, že dětská zkušenost vřelého, senzitivního, neustálého vztahu s matkou (pečující osobou) je nezbytná pro duševní zdraví jedince. Pozitivní interakce v prvotním dyadickém vztahu vytváří předpoklad přežití a zdravého vývoje jedince v průběhu života. Kvalita raného vztahu a způsob, jak se u dítěte utváří attachment, má zásadní vliv na to, jak se nastaví jeho způsoby chování, co a jakým způsobem se dozvídá o sobě, o druhých, o objektech a událostech okolního světa – tedy jak se bude dítě učit. V období raného vývoje se také utváří důvěra nebo nedůvěra dítěte v dospělou osobu, resp. v osobu, která poskytuje bezpečí (Apriasová, 2018).

Inspirace teorií attachmentu byl Harry Harlow, který v letech 1957–1963 prováděl psychologické experimenty s opicemi – makaky rhesus. Jeho pokusy na zvířatech prokázaly, že dítě je k matce připoutáno něčím silnějším než potřebou výživy. (Výukové materiály Skupinová dynamika a evaluace, 2023)

Mary Ainsworth, která je známá jako spoluautorka teorie attachmentu, popsala čtyři typy attachmentu. Zároveň vytvořila metodu zvanou „Zvláštní situace“, která sloužila pro hodnocení rozdílů mezi reakcemi dětí na separaci a opětovné setkání s matkou.

Typy attachmentu

- Jistý (bezpečný)
- Vyhýbavý (odtažitý)
- Úzkostný (ambivalentní)
- Dezorganizovaný (úzkostně vyhýbavý)

Jistý (bezpečný) attachment

Pečující osoba je dítěti nablízku, na jeho potřeby reaguje citlivě, včas a spolehlivě. Dítěti dává najevo lásku a přijetí. Dítě se s pečující osobou cítí být v bezpečí, očekává a důvěřuje v naplnění svých potřeb. Samo sebe vnímá jako dobré, láskyhodné, hodnotné. Ostatní vnímá jako spolehlivé, důvěryhodné, ochotné pomáhat. Svět nahlíží jako bezpečný, předvídatelný a zvládnutelný, projevuje zájem o jeho zkoumání a učení se novým věcem.

Vyhýbavý (odtažitý) attachment

Pečující osoba je dítěti k dispozici, její chování je konzistentní a předvídatelné, avšak od dítěte si udržuje fyzický nebo emocionální odstup (nenabízí dítěti dostatečnou emocionální blízkost). Na první pohled se dítě může zdát samostatné a nezávislé, spoléhá se především samo na sebe. Obtížněji se vyrovnává s vlastními emocemi a rozpoznává své potřeby, nerozumí dobře citovým pohnutkám druhých lidí. Dítě méně projevuje emoce, potlačuje a skrývá pocity strachu nebo zranění s tendencí je nahrazovat lhostejností a nezájmem, nebo se snaží být neustále uprostřed práce a podávat výkony, aby se tak vyhnulo nesrozumitelnému světu emocí.

Úzkostný (ambivalentní) attachment

Pečující osoba není dítěti k dispozici stále, tzn. sice dítěti poskytuje fyzickou nebo psychickou blízkost, ale její chování není konzistentní a předvídatelné: období blízkosti se střídají s obdobími její fyzické nebo psychické nepřítomnosti. Na její blízkost se nelze spolehnout a dítě se s ní proto necítí být v bezpečí. Dítě je vystaveno vlastním pochybnostem, zda je dostatečně dobré, zda si lásku ostatních zaslouží, což ho činí frustrovaným, často se zlobícím na sebe i druhé. Dítě se cítí být odmítané a jeho hlavním zájmem se stává snaha

upoutat pozornost pečující osoby, neustále se dožaduje pozornosti, je přehnaně roztomilý a povídavý, stále stupňuje své požadavky, přehání své pocity a demonstruje svou bezmocnost.

Dezorganizovaný attachment

Pečující osoba není dítěti k dispozici tak, jak by bylo zapotřebí, a mimoto je sama zdrojem psychického nebo fyzického ohrožení dítěte, případně ho nedokáže před ohrožením uchránit. Pečující osoba, která by měla být pro své dítě zdrojem bezpečí, je tak zároveň i zdrojem jistoty. Dítě u pečující osoby instinktivně hledá ochranu a bezpečí, ale současně se jí bojí. Je zmatené, vyděšené, časem se u něj mohou vyvinout závažné psychické problémy, afektivní poruchy a poruchy chování. Dítě vnímá samo sebe jako špatné, nehodné lásky, ostatní jako ohrožující, nespolehlivé, svět pak vnímá jako děsivý a nebezpečný. Dítě postrádá snahu zkoumat okolní svět a učit se nové věci, jeho hlavní snahou je přežít, zabezpečit svou moc silou a agresí.

(Výukové materiály Skupinová dynamika a evaluace, 2023)

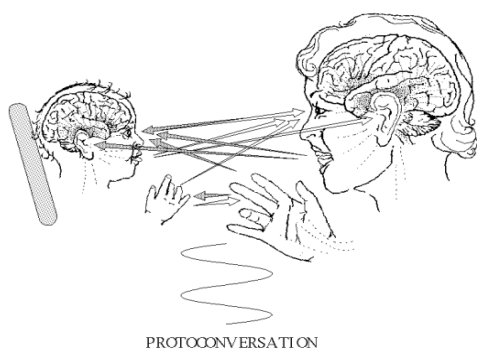
3.4.2 Teorie intersubjektivní

Intersubjektivní komunikace je dle Trevarthena "branou k učení". Dítě se jejím prostřednictvím dozvídá o sobě, rozvíjí se jeho JÁ. Důležitým faktorem této teorie je naladěná komunikace a ANO příjem iniciativ.

Colwyn Trevarthen (1931), profesor psychobiologie na univerzitě ve skotském Edinburgu, navazuje na teorii attachmentu a zároveň ji prohlubuje o důraz na kvalitu interakce mezi dvěma subjekty. Na základě analýzy mnoha set videozáznamů interakce matka – dítě rozšířil o zásadní poznatky teorii intersubjektivní.

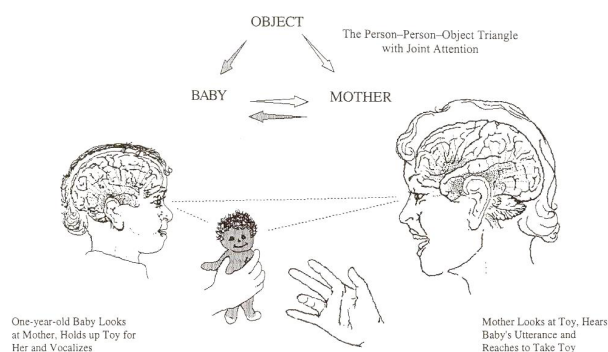
Intersubjektivitu popisuje jako: „*Spojení a propojení dvou a více subjektů, které jsou otevřeny komunikovat a jsou aktivní v přenosu porozumění, dorozumívání se mezi sebou v zájmu tohoto interagování*“. Tvrdí, že naladění mezi matkou a dítětem a rozvoj vzájemného porozumění je rozhodující pro vývoj dítěte, jeho význam je vytvářen skrz interakci s jinými osobami. Pomocí analýzy videozáznamů objevil, že matky dovedou velice citlivě vnímat iniciativy svých dětí a reagovat na ně, sledují je, napodobují, vedou atd. Tím rozvíjejí u dítěte tzv. primární intersubjektivitu (viz obrázek č. 1) Emoce jsou vzájemně sdělovány a předávány v intimním prostoru matka-dítě. Věnování pozornosti a naslouchání je základem procesů učení (Trevarthen, 1998).

Primary Inter-Subjectivity



Obrázek 1 - Primární intersubjektivita

Později (asi kolem devátého měsíce věku dítěte) se rozvíjí více kooperativní vědomí, a to skrze proces „emocionálního vztahování se“, tzn. že děti začínají nacházet zálibení v dalších osobách nebo objektech a začínají s nimi sdílet své emoce. Děti začínají více používat komunikaci a aktivně zapojují do tohoto procesu třetí stranu – další objekty. Dítě se rozhlíží, aby si vyměňovalo svou zkušenost s dalšími. Tímto způsobem jsou vlastně aktivní odpovědi dětí na okolní svět zprostředkovány jejich pečovateli. Tento proces nazývá Trevarthen sekundární intersubjektivitou (viz obrázek č. 2). Iniciativy dítěte jsou již mnohem komplexnější a dítě také vyžaduje mnohem komplexnější formy přijetí. Interakce mezi pečovatelem a dítětem se v tomto období velmi bouřlivě rozvíjí (Trevarthen & Hubley, 1978).



Obrázek 2 - Sekundární intersubjektivita

Intersubjektivní komunikace

Trevarthen (1998) je přesvědčen, že dítě se učí a myslí emocionálně a že efektivní zprostředkování tohoto procesu musí mít citovou, stejně jako kognitivní složku. Tvrdí, že principy intersubjektivní komunikace a interakce by měly stát v centru efektivních vyučovacích postupů a měly by se uplatňovat v celém rozsahu vzdělávání každého dítěte a jeho životních zkušeností (Trevarthen, 2002).

Intersubjektivní komunikace je dle Trevarthena "branou k učení". Dítě se jejím prostřednictvím dozvídá o sobě, rozvíjí se jeho JÁ. Rozvíjí, prohlubuje a organizuje svou zkušenost se světem kolem sebe, s jeho kulturou. Ústřední úlohu zde hraje "naladění se" k vzájemným interakcím ze strany dospělých (vychovávajících), které je důležitým faktorem zdravého vývoje dítěte. Pokud dospělý zachytí vysílané podněty dítěte, může dítě přistoupit k dalšímu kroku v interakčním procesu. Tímto způsobem dochází k aktivní spolupráci na vývoji a rozvoji dítěte (Šilhánová, 2014–2016). Iniciativy dítěte se v průběhu jeho vývoje stávají stále komplexnější, ucelenější a vyžadují stále citlivější a komplexnější přijetí ze strany dospělých (narůstá úloha verbálního přijetí iniciativ) (Bidlová & Gillerová, 2005).

Na základě výzkumu intersubjektivit stanovil C. Trevarthen "Principy úspěšného kontaktu", jež jsou pro vývoj intersubjektivit nutné (in Bidlová & Gillerová, 2005, s. 10):

- Věnování pozornosti: sledování druhého a toho, co dělá, např. díváním se, nasloucháním, otočením, očním kontaktem
- Příjem: dávání druhému na vědomí, že rozumím, a ujišťování se, zda mu dobře rozumím
- Dávání najevo souhlas, sympatie: pozitivní vysílání k druhému, verbálně i neverbálně
- Střídání se: dávání a brání slova, ujišťování se, že řady nejsou příliš dlouhé a že jejich začátek a konec jsou jasně signalizovány
- Kooperace: přijímání a pomáhání, doplňování se navzájem skrz střídání se
- Poskytování vedení: ujímání se iniciativ, navrhování, předkládání možností a alternativ, plánování, řešení problémů

4 OBDOBÍ BATOLETE

Fáze vývoje člověka můžeme u autorů najít různé. Budu se následně zabývat vývojovou fází batolete od 1 do 3 let. Takto omezený věk zmiňuje například Pavel Říčan ve své knize Cesta životem. Dále například Allen a Marotz rozdělují období batolete do dvou fází. První fází označují batolata ve věku 12-24 měsíců a druhou fází batolete jsou od 2 let výše.

Nejprve si odpovíme na otázku – Proč se batole uvádí právě do 3 narozenin? Ze zdroje vyplývá, že nástup do mateřské školky bývá pro děti opravdovým mezníkem. Toto období je pro rodiče velmi šťastné. Vidí svoje děti růst a mentálně se vyvíjet mílovými kroky. Den, co den se naučí něco nového. Nové slovo, chodit, běhat, odpovídat atd. Po této roztomilé fázi přichází období vzdoru, které je už pro dospělé náročnější z pohledu domluvy. Nastávají konflikty mezi batoletem a dospělým. Toto období se obvykle dostaví kolem třetího roku života (Říčan, 2004).

Batole je plné neomezené energie, nadšení a zvědavosti. Tempo růstu se v této fázi výrazně zpomaluje, ale zato se odehrávají významné vývojové změny. V jednom roce života má dítě ještě velmi omezené schopnosti. Ve dvou letech je mnohem obratnější a zdatnější s mnoha zkušenostmi. Lepší motorika umožňuje batolatům samostatně se pohybovat a prozkoumávat okolí. Díky rychlému vývoji řeči a jazyka se také rozvíjí složitější uvažování a schopnost se učit. Ke konci tohoto období je běžné, že dítě neposlouchá a je vzdorovité. Postupně si tak prosazuje vlastní nezávislost a vytváří si vědomí sebe samého jako oddělené a svébytné bytosti. Do určité míry získává kontrolu nad rodiči a pečovateli (Allen & Marotz, 2002).

Jak jsem již zmiňovala, autoři knihy Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let, Allen a Marotz rozdělují batolecí období do dvou částí. První fáze je od 12-24 měsíců a druhá fáze přichází druhým rokem života. Právě tento rok je pro dítě i pro ty, kdo se o něj starají, velkou zatěžkávací zkouškou. Rodiče o své ratolesti v té době často hovoří, jako o „nezvladatelném“ dítěti. Tvrdohlavost dvouletých dětí, jejich záchvaty vzteku a neschopnost přijmout jakákoliv omezení, patří k normálnímu vývoji. Dítě s tím většinou nic nezmůže. Na dvouleté dítě jsou kladeny vysoké nároky. Osvojuje si mnoho nových schopností a dovedností. Učí se patřičně chovat, ve všem se zdokonalovat a vyhovět dospělým. Častokrát ani nechápe, co po něm vlastně chtějí. Musí se vyrovnávat s potřebou závislosti a zároveň svébytnosti, které si vzájemně odporují. Často se pak děje, že dvouleté dítě odmítá i to, co ve skutečnosti chce. I když je tento rok náročný pro všechny zúčastněné, přináší sebou i leccos dobrého. Dvouleté děti se často spontánně smějí a umějí dávat najevo vřelé city. Osvojují si mnohé nové dovednosti a zdokonalují se v tom, co se už dříve naučily. Celkově jsou schopnější a ve svých projevech čím dál tím roztomilejší (Allen & Marotz, 2002).

Špaňhelová popsalá orientační body batolete následovně.

- „Podporujte dítě v rozlišování, co je dobré a co špatné.
- Dejte dítěti ve výchově poznat rodičovskou lásku také skrze mantinely.
- Objevujte společně s dítětem nové věci, poznávejte je, radujte se z nich spolu.
- Dělejte hodně aktivit společně jako celá rodina.
- Rozšiřujte svět dítěte o nové kamarády, přátele.
- Nebojte se nechat dítě samostatně něco dělat.
- Chvalte dítě za to, co dělá dobře“ (Špaňhelová, 2008, s. 70).

4.1 Citové vazby dítěte

Jiný bude vztah matka – dítě a jiný učitel - žák. Povaha vztahu matka – dítě bude spíše pečujícím vztahem, ale povaha vztahu učitel - žák bude spíše edukativním vztahem, budou se lišit obsahem i cílem komunikovaného (Apriasová, 2018). V této práci se budu zabývat vztahem dítě-matka a dítě-instruktor.

Komunikace je bezpochyby přirozenou aktivitou každého lidského jedince. Nejprve jedinec na začátku svého života hledá komunikaci s pečující osobou a později tento stav rozšíří na komunikaci s dalšími lidskými bytostmi v jeho okolí. Lidský jedinec je také zpočátku zcela závislý na spojení s pečující osobou ve smyslu fyzického i duševního blaha. Od prvních sekund po narození lidský jedinec a jeho přežití závisí na někom, kdo je schopný porozumět jeho potřebám, fyziologickým i emočním a tyto potřeby uspokojit. To je také začátek toho, jak se dítě učí své potřeby komunikovat, ale také jak se učí "číst" signály a odpovědi druhých osob. Je to také začátek důvěry v pečující osobu a ve svět kolem. Komunikace je tedy centrálním fenoménem lidského života (Apriasová, 2018).

Důvěra vs nedůvěra

Podle Eriksona v prvním roce života je úkolem dítěte získat základní důvěru v život a svět skrze vytvoření pevného vztahu k matce nebo zastupující osobě. Nedostatek naděje vede v dospělosti k pocitu, že nemůže věřit v uspokojení svých potřeb a bude od okolí očekávat primárně ohrožení. Erikson tento pojem označuje jako „základní důvěra × nedůvěra“. Množství důvěry nezávisí ani tak na množství poskytované potavy, ani na množství lásky, ale na kvalitě mateřského vztahu. Matky ve svých dětech vytvářejí pocit důvěry tak, že kombinují a spojují citlivou péči o individuální potřeby dítěte a upevňování vědomí dítěte o jeho hodnotě.

V pozdějším věku se tato teorie může u člověka projevit následovně:

+ důvěřuji, že dostávám, co potřebuji, a proto vracím a dávám druhým ve stejné míře

- nevěřím druhým lidem, snažím se z nich přímo nebo oklikou (manipulací) „dostat“ co potřebuji (Výukové materiály Skupinová dynamika a evaluace, 2023).

4.2 Motorický a lokomoční vývoj

Lokomoce znamená pohyb člověka v prostoru pomocí svalové činnosti. Lokomoci zajišťuje lokomoční systém, který je podsystémem pohybového systému (Říčan, 2004).

V případě batolete dochází k velké změně lokomoce. Dítě se z batolení dostává k chůzi. Tento jev nastává nejčastěji kolem druhého roku života. Kolem třetího roku života dokáže dítě už běhat, stát na jedné noze nebo zdolat schody, které jsou rozměrově uzpůsobeny pro dospělého člověka. Postupně se z těchto základních lokomocí stávají dovednosti. Jako třeba kopnutí do míče, skákání nebo lezení po nábytku (Říčan, 2004).

Vývoj lokomoce se týká i jemné motoriky. Hlavním předmětem jemné motoriky jsou ruce. V období batolete umí dítě už všechny základní pohyby. Co je potřeba doladit je klíčový úchop a jemnost pohybů. Tyto lokomoce jsou důležité pro dovednosti, jako je obracení stránky v knize, držení tužky. Když se dá jednoletému dítěti do ruky tužka, nemá představu, co s ní má udělat. Nemá v ruce cit a zmiňovanou jemnost, aby dokázal něco nakreslit. Většinou to dopadá tak, že dítě s tužkou mlátí o papír, ostatně jako téměř se vším. Ve dvou letech se tato činnost může proměnit v začátečnické kreslení. Dítě díky opakování po rodiči je schopno nakreslit například kruh nebo čáru (Říčan, 2004).

Během těchto dvou let se dokáže dítě naučit najíst samo, obléknout se s menší pomocí, samo si říct, kdy má hlad/žízeň, nebo jestli potřebuje na záchod. V dalších letech dovednosti v tomto směru hlavně zdokonaluje, ale nečekají ho žádné zásadně nové (Říčan, 2004).

Batole, kterému je do dvou let, dokáže obratně a rychle lézt. Samo stojí, nohy má při tom rozkročené a nehybně zafixované. Bez pomoci se dokáže stavět na nohy. Na konci tohoto období již většina dětí chodí i bez pomoci. Často ale padají a nezvládají obcházet překážky, jako jsou hračky nebo nábytek. Baví ho chodit a při tom tlačit před sebou nebo tahat za sebou různé hračky. Opakovaně sbírá různé předměty a hází jimi. Směr hodu přestává být pouze náhodný. Pokouší se běhat. Většinou neví, jak zastavit, a tak jednoduše spadne na podlahu. Baví ho čmárat tužkou nebo barvami. Tahy dělá celou paží. Pomáhá při vlastním krmení. Rádo drží lžičku a pije ze sklenice nebo hrnku. Ne vždy se trefí do úst. Často se stává, že něco rozlije. Pomáhá obracet stránky v knize (Říčan, 2004).

Dvouleté batole se již dokáže vyhnout překážkám, které mu stojí v cestě. V běhu si je jistější. Při chůzi nebo běhu už nepadá tak často. Bez pomoci chodí do schodů (nestřídá při tom nohy). Udrží rovnováhu na jedné noze. Skáče, i když při tom často padá. Během tohoto roku se většina dětí naučí chodit na nočník. Umí házet míč spodem a neztratit při tom rovnováhu.

Udrží hrnek nebo sklenici v jedné ruce. Tužku drží v pěsti tzv. dlaňový úchop. Baví ho hlavně přesýpat písek, nalévat, vylévat a rozlévat vodu a podobné aktivity (Allen & Marotz, 2002).

4.3 Percepčně-kognitivní vývoj

Po jednom roce života do dvou let, baví batolata schovávaná: na počátku tohoto období hledá dítě schovaný předmět stále na stejném místě, později hledá na několika místech. Když drží jednu hračku a někdo mu nabídne druhou, přendá si první hračku do druhé ruky, aby si mohlo nabízený předmět vzít. (Tento jev se považuje za důležitý mezník neurologického vývoje a bývá označován jako „překročení středové čáry“). Předměty už nestrká do úst tak často. Rádo si prohlíží obrázkové knihy. Dává najevo, že chápe vztahy mezi předměty, např. strká lžici do misky a pak předvádí, že s ní jí. Pojmenuje mnoho předmětů, s nimiž se každý den setkává. Lépe chápe tvarové a prostorové rozdíly. Nedokáže ještě dostatečně přesně napodobit výraz obličeje, ale zkouší to a mění při tom rysy (Allen & Marotz, 2002).

Ve dvou letech jsou oči a pohyby rukou koordinovanější. Batole dokáže spojovat předměty a zase je rozpojovat. Začíná užívat různé předměty k jiným účelům, než k jakým jsou určeny. Např. jezdí po zemi s kostkou, jako by to byla loď. Dokáže třídít předměty podle jednoho kritéria, např. roztřídí autíčka od zvířátek. Dlouhé chvíle zůstává upřeně zírat. Určité situace ho fascinují, upoutávají jeho veškerou pozornost. Snaží se přijít na odpověď, např. kam se odkutálel míček. Delší dobu vydrží u činností, které si samo vybralo. Objevuje vztah mezi příčinou a následkem. Ví, kde by měli být lidé, které dobře zná a registruje jejich nepřítomnost. Když hledá schovaný předmět, dívá se nejprve tam, kde byl ukryty posledně. Pojmenovává předměty na obrázcích v knížkách. Umí dát najevo, když ho něco bolí, a určit, kde bolest cítí (Allen & Marotz 2002).

4.4 Vývoj řeči a jazyka

Dítě začíná mluvit už v kojeneckém období. První slova, která začne používat, jsou nejčastěji „má-ma“, „tá-ta“ nebo citoslovce jako je „brm-brm“. Těmito slovy se dítě dožaduje pozornosti, než aby ještě chápalo, co to slovo znamená. Obrovský posun v řeči u dítěte vznikne právě v batolecím období, někdy kolem roku a půl. V tomto věku dítě začne chápat, že různé věci mají svůj název. Nadále, přibližně kolem dvou let, začne skloňovat, sestavovat věty z několika slov nebo se učí krátké říkanky (Říčan, 2004).

Batole mluví tzv. holofrastickou mluvou: jedno slovo používá k vyjádření celé myšlenky. Později používá věty o dvou slovech např. ještě ham. Začíná poslouchat jednoduché pokyny. Zvládne popsat některé části těla a ví, kde jsou. Žádosti jsou často provázena naléhavými gesty. Odpovídá na jednoduché otázky. Uvědomuje si charakter konverzace. Aktivně užívá 55 slov.

Často jsou to slova, která se vztahují ke zvířatům, jídlu a hračkám. Při mluvě si pomáhá gesty, taháním nebo ukazováním, aby nasměroval pozornost dospělých. Rádo se přidává ke zpívání říkanek nebo k rytmickým písním (Allen & Marotz 2002).

Ve druhém roce života si už uvědomuje, že jazyk je účinný nástroj, jak vyjádřit své potřeby a přání, aby na něj ostatní mohli reagovat. Rádo si nechává číst a u toho předvádí různé zvuky nebo ukazuje na obrázky. Slovní zásoba se neustále zvyšuje. Dokáže skládat věty z 3 až 4 slov. Hovoří stále ucelněji a věty dávají větší smysl. Téměř vše, co říká, má už pro něj konkrétní význam. Většina dvouletých dětí rozumí výrazně více, než kolik dovedou vyjádřit. Opakovaně se ptá: „Co je to?“ Někdy se mu podaří použít správně věty s množným číslem. Začíná mluvit i o nepřítomných předmětech a událostech, které zrovna neprobíhají (Allen & Marotz 2002).

4.5 Hra batolete

Hra batolete je trochu hůře specifikovaná. Pro nás dospělé je jasně dané kdy si hrajeme a kdy pracujeme. Pro nás je hra, když děláme něco jen tak pro radost, bez dalšího účelu. U dítěte začíná hra už v období kojence. Jsou to pro nás jednoduché pohyby, které jako hru rozhodně nepovažujeme. Pro kojence začíná být hra například kývání hlavou nebo děláním různých zvuků. Tyto věci se jim líbí, opakují je, a proto je zařazujeme do hry (Říčan, 2004).

Batole potom posune hru dále. Vnímá ve hře záměr. Miluje smyslové hry. To můžou být různé zvuky, voda nebo pískoviště. Co se týká pohybových her začíná batole ovládat válení sudů, chodit pozpátku, chodit po kládě, kutálení nebo chycení míče. Dítě velice rádo napodobuje. To nám přináší další skupinu her, a to jsou *napodobivé hry*. Dítě opakuje to, co vidí u dospělých: mytí nádobí, kouření, zametání. Vyšší stadium hry zaznamenáváme jako symbolické hry. Batole se více odpoutá od reality. Používá různé předměty jako „jídlo“, hraje si na draka, princeznu nebo se stane nějakým zvířetem (Říčan, 2004).

4.5.1 Funkce batolecí hry

Dítě při hře rozvíjí svoje schopnosti. Hra je přípravou na práci a zastávání jiných úloh, kterým čelí dospělý. Hra také pomáhá batoleti s vyrovnáváním citových těžkostí. Dítě čelí spouště situacím, kde je bezbranné. Dospělí jsou v těchto situacích v přesile. Jsou to situace například u doktora. Proto můžeme zastihnout prostou hru dítěte, jak si hraje na doktora. V tu chvíli je on tím, kdo to má pod kontrolou a situace je v jeho rukách. Nemá se pak čeho bát. Hra splňuje přání dětí. Ve hře může být dítě v podstatě vším, kým si přeje být. Třeba nejkrásnější princeznu. Batolecí hra rozvíjí fantazie, které nám dospělým nepřipadají smysluplné. To, že si můžeme myslet, že žijeme jako dospělý bez hry s fantazií, není úplně tak pravda. V dospěláckém životě nám fantazie hraje také velkou roli. Z dětských her se akorát přesune

do románů, televize nebo třeba kina. Proto je hra s fantazií v dětství tolik důležitá. Budujeme při ní svět fantazie, ve kterém jako dospělí budeme trávit spoustu času. Nesmíme zapomínat, že batole si rádo hraje samo. Chce samo objevovat svět. Neměli bychom ho v těchto chvílích rušit (Říčan, 2004).

Hry jsou pro dítě dobré i jako rozvoj emoční inteligence. Té se zabývá L. E. Shapiro v knize *Emoční inteligence dítěte a její vývoj*.

„Anna Freudová, dcera Sigmunda Freuda a sama známá dětská terapeutka, to jednou vyjádřila slovy, že hra je práce dětí“. Ve své profesionální kariéře jsem si tuto větu vzal k srdci, a proto učím děti novým emočním a sociálním dovednostem prostřednictvím zábavných a stimulujících her. Hry představují zvláště dobrý způsob k učení dovednostem souvisejícím s EQ, protože děti je rády hrají pořád dokola. Prostřednictvím her můžeme dát dětem příležitost učit se novým způsobům myšlení, cítění a jednání a získávat v tom praxi a svou účastí v těchto hrách se můžeme sami stát integrální součástí procesu emoční výuky“ (Shapiro, 1998, s. 11).

4.6 Osobnostně-sociální vývoj

Batole si pomocí zlepšení pohyblivosti obohacuje společenský život. Vytváří si vztahy se všemi členy domácnosti, včetně zvířat. Tento vztah se odvíjí od toho, jakou daný člověk nebo zvíře na dítě zanechalo zkušenost (Říčan, 2004).

Kolem druhých narozenin si dítě vytvoří takzvanou rodinnou identitu. Pavel Říčan ve své knize *Cesta životem* zmiňuje následující výrok. Matějček (in Říčan, 2004, s. 106) uvádí *„batole pochopí, že patří ke „svým lidem“ a že za hranicemi této malé pospolitosti je velký svět „cizích“ lidí. Hranice ovšem nemusí být ostrá, jsou zde příbuzní a přátelé, kteří jsou jaksi „napůl naši“.*

V batolecím věku se i prohlubuje projevoování citů. Dítě se dovede vztekat, křičet, dupat nebo tlouci ty, kteří mu v činnosti brání (Říčan, 2004).

Sociální život vede už i u ostatních dětí. V kojeneckém období se dítě o hračku s druhými dětmi přetahuje a nechápe, že by se mohl rozdělit. V batolecím věku je dítě schopno si s ostatními hrát a zajímat se o ně. Pořád je ale na prvním místě ten, koho má nejvíce u sebe. Nejčastěji je to matka (Říčan, 2004).

Batole do dvou let se k ostatním lidem chová obvykle přátelsky. Je méně ostražitě vůči cizím osobám. Pomáhá sbírat a uklízet hračky. Umí si hrát chvíli samo. Při hře často napodobuje chování dospělých. Má rád pozornost dospělých a je rádo, když je někdo dospělý nablízku. Umí objímat a dávat pusu. Je rádo v přítomnosti jiných dětí, ale nezapojuje se ještě do společných her. Prosazuje vlastní nezávislost. Všechno chce zkusit samo bez pomoci.

Když se mu něco nedaří nebo když je příliš unavené, popadne ho někdy záchvat vzteku. Rádo se zajímá o své okolí a lidi kolem sebe (Allen & Marotz, 2002).

Ve dvou letech se už dítě dokáže vcítit do druhých lidí. Dává najevo, že se o ně zajímá. Utišuje jiné dítě, které něco bolí nebo má strach. Někdy svou náklonnost k druhým dětem projevuje až přílišným objímáním a pusinkováním. Může je přemoci pocit vzteku nebo bezmoci a to potom vede k tělesnému násilí. Agresivita se zlepšuje zdokonalením verbálních prostředků. Záchvaty vzteku dosahují v tomto období maxima. Během záchvatu nelze s dítětem rozumně mluvit. Je netrpělivé. Zato rádo „pomáhá“ v domácnosti a napodobuje různé každodenní činnosti. Rádo sleduje, jak si hrají ostatní děti, a snaží se pečlivě napodobit jejich hry, ale většinou se k nim nezapojuje. Je spokojené, když si hraje samo. Nabízí hračky druhým dětem, ale stále s nimi zachází majetnický. Není pro ně snadné se rozhodnout. Chce mít nejraději všechno. Často je vzdorovitě. „Ne“ se stává první automatickou reakcí na cokoli. Vyžaduje zaběhaný pořádek. Chce, aby se všechno dělalo tak, jak je zvyklé, aby všechno bylo na „svém“ místě atp. (Allen & Marotz, 2002).

„Děti mají silné nutkání napodobovat jiné lidi, a jak si více a více uvědomují cíle a touhy jiných lidí, způsob napodobování se odpovídajícím způsobem mění a odráží jejich nové sociální porozumění“ (Murray, 2016, s. 74).

Děti potřebují ke správnému vývoji osobnosti pocit jistoty. Ten se získává hlavně z upřímného a milujícího vztahu rodičů. Dítě se pak nebojí prozkoumávat své okolí, protože ví, že rodiče ho povzbuzují a dohlíží na něj. Dítě je malinké stvoření, které se nachází ve velkém světě. Je potřeba s dítětem komunikovat i o strachu. Nerozpozná ještě realitu od fantazie. Příšery v pohádkách jsou pro ně skuteční (Rheinvaldová, 1997).

Pelikán (2007) zmiňuje, že důležitým sociálním aspektem je empatie. Tu je potřeba rozvíjet už od útlého dětství.

„Empatie je nesporným předpokladem k altruistickému chování“ (Pelikán, 2007, s. 146).

Goleman (in Pelikán, 2007, s. 147) uvádí popis situace patnáctiměsíčního Michaela.

„Michael odešel pro svého medvídka, aby jej podal svému plačícímu kamarádovi Paulovi. Když pak přesto Paul plakal dále, snažil se jej Michael ochránit tím, že jej přikryl dekou.“

Šulová (in Hoskovcová, 2006, s. 28) „Dítě procvičuje vzdalování se od matky, která je však stále významným referenčním bodem, ke kterému se dítě vrací pro podporu, nebo s ní aspoň udržuje zrakový či sluchový kontakt. Po chvíli uklidnění a načerpání energie, případně ujistění, že zázemí funguje podle očekávání, se dítě vydá k dalším exploracím okolí. Mahlerová to nazývá elastickým poutem“.

4.6.1 Období Jáství

Vědomí o sobě samém nabývá u batolat. Najednou dokáže prosazovat kromě řeči a zkušeností také svoji vůli. Jak se toto nové vědomí sebe samého projevuje? Uvedu 9 známek, které popsal americký psycholog Kagan (in Říčan, 2004, s. 113).

- 1) Sebechvála: dítě často říká, že je hodné, hezké atd., zabývá se tedy hodnocením vlastní osoby.
- 2) Sebeovládání, při kterém batole užívá řeči. Když má např. chuť udělat něco zakázaného, řekne si někdy: „To neudělám!“
- 3) Citlivost k selhání, k nezdaru.
- 4) Snaha udělat samo, na co jen trochu stačí, např. při oblékání.
- 5) Vítězný úsměv, který se objeví na tváři batolete, když se mu podaří nějaký nový výkon.
- 6) Poznání vlastní osoby v zrcadle.
- 7) Ve hře batolat se objevují některé nové prvky: batole např. nahradí svou vlastní osobu hračkou, „nechá“ medvídku za sebe telefonovat.
- 8) Věty v první osobě a užívání zejména já. Užítí první osoby znamená, že dítě o sobě mluví zcela jiným způsobem než o komkoli jiném
- 9) Dětský vzdor.

4.6.2 Dětský vzdor

„Výrazné projevy ‚vlastní vůle‘ pozorujeme u dětí už od tří čtyř měsíců. Omezují se většinou na zlostné výbuchy odporu proti zásahům vychovatelů – když mu brání v nějaké činnosti, když ho překvapí nějakým náhlým zásahem (chtějí mu např. vyčistit nos) nebo když nesplní nějaké jeho očekávání. Po navázání takzvaného specifického citového vztahu po sedmém měsíci života je samozřejmě k takovým výbuchům nelibosti příležitostí více – když matka jde kolem a dítěte si nevšimne, když ho vytrhne ze zajímavé hry, když ho nutí do jídla a podobně. A po jednom roce bývá rozhodně ‚ne‘ trvalou součástí slovníku“ (Říčan, 2004, s. 114).

Období dětského vzdoru můžeme nazvat jako negativistické stadium ve vývoji batolete. Nastává mezi druhým a třetím rokem. Průběh může být delší nebo kratší, těžší nebo mírnější. Záleží na jedinci. Václav Příhoda (in Říčan, 2004, s. 115). *„Zde jsou kořeny k růstu osobnosti, která chce žít podle své individuality a odmítá být loutkou, s níž se může libovolně jednat. Dítě chce být přesvědčováno, nikoli komandováno. Tohoto sebecitu a snahy po uplatnění je možno užít k výchově charakteru, ale také surovým lámáním vůle k zárodečné fázi skety“.*

Dospělí si nedokáží častokrát připustit, že v konfliktu mezi dítětem a dospělým může mít pravdu právě dítě. Dospělý rádi využívají moci, kterou nad batoletem mají. Rodiče, kteří tuhle moc využívají, si jí nedokáží připustit, proto při radách v poradenství zaznívá, aby vzdor jednoduše ignorovali. Mnohdy si tito rodiče neuvědomují, že se svým dítětem jednají spíše jako s majetkem než s potomkem (Říčan, 2004).

5 CÍLE

5.1 Hlavní cíl

Zachytit a popsat, jaká je interakce mezi batoletem a dospělým při pohybové aktivitě.

5.2 Dílčí cíle

- 1) Popsat úspěšné a neúspěšné vzorce interakce dítě-dospělý, které můžeme během pohybové aktivity sledovat.
- 2) Popsat rozvoj úspěšných interakcí v kontextu pohybové aktivity.
- 3) Popsat rozdíl chování dítěte při organizované a neorganizované pohybové aktivitě.

5.3 Výzkumné otázky

- 1) Jakou interakci můžeme sledovat mezi batoletem a dospělým při pohybové aktivitě?
- 2) Jak reaguje dítě na instruktora při pohybové aktivitě a naopak?

6 METODIKA

6.1 Výzkumný design

Švaříček (2007) uvádí, že pro výběr výzkumného designu je důležité si nejprve přesně definovat výzkumný problém. S ohledem na cíl a výzkumnou otázku jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum.

Podstatou kvalitativního výzkumu je široký rozsah sběru dat. Výzkumný projekt není závislý na teorii. Základem je prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm co nejvíce informací. Kvalitativní výzkum se řídí logikou induktivní.

„Pomocí kvalitativního přístupu můžeme získat nejenom jiná data (terénní poznámky, dlouhé výpovědi respondenta), ale že tato data musíme analyzovat a interpretovat jinými postupy, než využívá kvantitativní přístup, a díky tomu získáme zcela jiné typy závěrů“ (Švaříček, 2007, s. 15).

Pro můj výzkum jsem zvolila metodu analýzy z videodat a zúčastněné pozorování.

6.2 Výzkumný soubor

Data pro tuhle bakalářskou práci jsem sbírala ve cvičení The Little Gym Brno. Konkrétně se jednalo o cvičení rodiče s dětmi od 20-35 měsíců. Na lekcích jsem fungovala jako instruktorka, Neměla jsem lekci na starost, v lekci jsem pouze pomáhala s dovednostmi. Tudíž jsem měla čas na natáčení videí a na zúčastněné pozorování. Sběr dat probíhal v průběhu měsíců říjen a listopad 2022.

Výzkumný soubor byl tvořen z 8 dětí a jejich zákonnými zástupci, kromě jedné babičky. Děti jsou ve věku 20-35 měsíců.

Rákosníček	Cvičí maminka	26 měsíců
Amálka	Cvičí maminka	35 měsíců
Šebestová	Cvičí babička	22 měsíců
Mach	Cvičí maminka	24 měsíců
Karkulka	Cvičí tatínek	20 měsíců
Ferda	Cvičí maminka	27 měsíců
Křemílek	Cvičí maminka	32 měsíců
Škubánek	Cvičí maminka	35 měsíců

6.3 Výzkumné prostředí

Výzkum probíhal v tělocvičně The Little Gym. Tělocvična je vybavena podle pravidel franšizy The Little Gym viz. Příloha č. 1. Nacházejí se zde zejména gymnastické pomůcky. Nástroje tělocvičny jsou hrazdy, žíněnky, malá lezecká stěna, kladina, bradla, kruhy atd. Při lekcích se využívají i pomůcky na procvičení jemné motoriky, zejména šátky, paličky, obruče nebo třeba malé míčky. Stavba tělocvičny se každý týden mění podle následujícího programu. Prostory tělocvičny včetně vybavení je barevně zařízeno. Jsou zde vytvořeny tzv. opičí dráhy, které si děti mohou prolézat, podle toho, jak je zaujmou. To si často získává mnoho pozornosti dětí.

Lekci vede jeden instruktor a s každým dítětem cvičí jeden dospělý. Zpravidla je to matka, otec případně prarodiče. Lekce začínají v kroužku s rolničkami. Děti se v této části představují ostatním (spíše se o to pokouší). Následuje rozcvička a práce ve skupině, která je vedena s pomůckami. Po tomhle společném cvičení mají děti prostor právě na prozkoumání tělocvičny a vyzkoušení si všemožných přichystaných opičích drah. Dále má instruktor 3 hlavní dovednosti, ke kterým si děti svolává. Většinou si každé dítě tyto dovednosti vyzkouší, popřípadě zopakuje a ihned běží zpátky k překážkám, které si vybere samo.

Dítě častokrát zaujme něco jiného, než je organizovaná aktivita. Cílem organizované aktivity je udržení pozornosti dětí a výuka konkrétního cvičení.

6.4 Technika sběru dat

Data pro tuto bakalářskou práci jsem sbírala pomocí nahrávání videí a zúčastněného pozorování. Videá jsem nahrávala na mobilní telefon Iphone 12 mini, který má na zadním fotoaparátu 12 Mpx (f/1,6) + 12 Mpx. Videá dále byly uloženy do mého počítače, který je zaheslovaný a přístup k němu mám pouze já. Videá jsem vložila i do Google disku, který máme společný s mojí vedoucí práce, a také se do něj nikdo jiný bez hesla nedostane.

6.5 Metody sběru dat

Data jsem sbírala prostřednictvím videonahrávek. Průcha (in Najvar, Najvarová, Janík & Šebestová, 2011, s. 29). „V rámci výzkumného přístupu, který sledujeme a rozvíjíme, je video využíváno jako prostředek zkoumání edukační reality. Edukační realitu lze vymezit jako úsek objektivní skutečnosti zahrnující edukační jevy a proces“.

Nadále jsem data sbírala pomocí zúčastněného pozorování. Lekcí jsem se osobně zúčastnila a zapojovala se do nich. Měla jsem i možnost určité situace s rodiči diskutovat.

Přehled dat, která jsem pořídila

Čas strávený sběrem dat	6 h
Počet natáčení	8
Počet videí	38 videí/175 min
Počet použitých videí	22, zbytek nebyl použit pro jejich špatnou kvalitu
Velikost videí	11 GB

6.5.1 Postup realizace videostudie

- Přípravná fáze – přípravná fáze zahrnuje plánování výzkumu (rozpracování teoretických východisek a časového plánu). Příprava videostudie je podřízena jejím cílům a výzkumným otázkám. S ohledem na ně je stanoven výzkumný vzorek.
- Fáze pořízení videozáznamu.
- Fáze kódování (sběru) dat – převádění informací z jednoho systému znaků do jiného nazýváme kódováním. Jedná se o proces, kdy výzkumník přiřazuje pozorované jevy z video záznamu k jednotlivým kategoriím z kategoriálního systému.
- Fáze analýzy a vyhodnocení dat – Analýza a vyhodnocení dat přináší odpověď na otázku, co se z video nahrávek zjistilo.
- Dokumentace k videostudiím – Výzkumná data je třeba archivovat přehledně a systematicky (Najvar, Najvarová, Janík & Šebestová, 2011).

6.5.2 Výhody videodat

- Spolehlivost videodat – dalším široce uznávaným nástrojem zkoumání edukační reality jsou dotazníky. Ty mohou být často nepřesné, protože výuka probíhá velice rychle a některé jevy se následně špatně reflektují. Videodata tyto nedostatky kompenzují.
- Videodata zachovávají komplexitu.
- Videodata umožňují studovat komplexní procesy – video záznamy umožňují nahlížet na procesy komplexněji, než dokáže člověk pouze lidským okem. V reálném

čase je výzkumník schopen zaznamenat výrazně méně aspektů interakce. Videozáznam navíc může být rozčleněn do sekvencí, které se dají analyzovat přesně a podrobně.

- Videodata umožňují zachytit a analyzovat simultánnost (jevy, které se dějí v jeden moment).
- Videodata usnadňují kódování stejné situace z více perspektiv.
- Videodata jsou trvanlivá – Video lze zachovat a později se k nim vrátit a udělat tzv. (re)analýzu. Trvanlivost je omezena pouze technickou kvalitou datových nosičů. Data lze dále znovu kódovat a analyzovat i k jiným účelům, než byly vytvořeny.
- Videodata umožňují dosahovat vysoké shody mezi pozorovateli pro potřeby spolehlivosti dat.
- Videodata usnadňují zácvik pozorovatelů — pozorovatelé musí do hloubky porozumět danému problému/otázce. Příklady, které se ve videoanalýze vyskytují jsou pozorovány izolovaně, tudíž mohou pozorovatelé ihned hlasitě komentovat dané nejasnosti.
- Videodata usnadňují integrování (proces spojování ve vyšší celek) kvalitativních a kvantitativních výzkumných postupů.
- Videodata umožňují komunikovat výsledky výzkumu skrze video.
- Videodata umožňují analyzovat videodata opakovaně (Najvar, Najvarová, Janík & Šebestová,2011).

6.5.3 Metodologické problémy řešené v souvislosti s videodaty

- Video může narušit pozorovanou výuku.
- Videodata nemusí dobře reprezentovat edukační realitu – například do jaké míry je zaznamenaná výuka reprezentativní pro výuku daného učitele, výuku v dané třídě.
- Videodata s sebou nesou problém redukce komplexity – například na koho se kameraman hlavně zaměřuje, jestli není zaměřen jen na jednu osobu.
- Videodata otevírají specifickou otázku jednotky analýzy – komplexnost videodat přináší problém stanovení analytické jednotky.
- Pořizování a analyzování videodat je časově a technicky náročné (Najvar, Najvarová, Janík & Šebestová,2011).

6.6 Vstup do terénu a pobyt v terénu

Výzkumný terén byl v prostoru tělocvičny The Little Gym. Na místě jsem působila jako pomocný lektor. Druhý instruktor lekci vedl a já měla prostor pro natáčení potřebných videí a k přímému pozorování.

V některých případech nahrávání jsem si kameru připravila už před lekcí, na místě, ze kterého byl nejlepší rozhled. Nahrávání jsem spustila až ve chvíli, kdy děti začaly vcházet do tělocvičny. Nechtěla jsem totiž, aby děti poznaly, že je v tělocvičně kamera, která natáčí. Hned po zapnutí nahrávání jsem tedy si sedla k ostatním do kroužku a kamery si nevšímala. V průběhu lekce jsem kameru vypínala a zapínala podle potřeby. Tím, že jsem natáčela na telefon, tak se zvědavost dětí omezila. Telefon moc dobře znají a spousta maminek natáčí na telefon, jak jejich děti cvičí. Natáčení jsem zapínala podle zrovna konaných akcí nebo jej nechala běžet bez obsluhy. Tím se mi vytvořil prostor na cvičení s dětmi. Ve videích je tedy, jak moje interakce s dětmi, tak druhého lektora i rodičů.

Někdy při manipulaci s telefonem a zapnutou kamerou děti natáčení poznaly a na kameru třeba zamávaly. Většinou je ale natáčení nijak nerozrušilo. Toho jsem chtěla při natáčení dosáhnout.

6.7 Analýza dat

Data jsem sbírala pomocí videonahrávek a zúčastněného pozorování. Analýzu jsem tvořila metodou tvorby trsů (Miovský, 2006). Tuto metodu jsem si zvolila až po přehrání všech videí. Ve videích jsem našla spoustu interakcí, které se navzájem prolínaly. Před přehráním videí jsem už předem věděla, že budu PA dělit na organizovanou a neorganizovanou. K tomuto rozdělení jsem dospěla při zúčastněném pozorování. První přehrání videí jsem pozorovala v kuse bez zastavování. Chtěla jsem vidět plynulý chod situací. Při přehrávání videí jsem si všimla, že děti vykazují značný rozdíl v různých částech tělocvičny. Proto jsem vytvořila další trs, a to dítě v prostoru tělocvičny. Nadále jsem se chtěla držet hlavního výzkumného cíle. Proto jsem další trsy označila podle něj. Zaměřila jsem se tedy na interakci dítě-rodíč a dítě-instruktor. Druhé přehrání videí už bylo zaměřené na vytvořené trsy. Zároveň jsem se držela i mých dílčích cílů, takže jsem se už zaměřila na úspěšné i neúspěšné vzorce interakce. Každou interakci, která se hodila do mého rozdělení, jsem si zaznačila, abych se k ní mohla později vrátit a podrobněji popsat. Značila jsem číslo videa, ve kterém se nachází a čas. Po přehrání videí napodruhé jsem si začala pouštět označené situace. Ty jsem nadále postupně rozdělovala do již vytvořených trsů. Některé situace jsem nikam nezařadila, protože neměly dostatek obsahu, např. ve videu

byl jen úryvek, jak dítě pláče, chyběly interakce, které se děly předtím. Některé situace jsem nezařadila, protože se neshodovaly s mými vytvořenými trsy. Po zařazení úryvků do trsů, jsem si musela videa přehrát znovu. To už jsem v konkrétních situacích hledala klíčové momenty interakce. Videa jsem si hodně zastavovala a přehrávala znova. Bylo důležité najít každou drobnost, která mohla ovlivnit danou interakci. Hledala jsem způsoby komunikace, chování dítěte před nebo po PA. Zapisovala jsem si jen krátké poznámky. Poté, co jsem měla vytvořené trsy s příklady, jsem si videa pouštěla ještě jednou, a detailně popisovala co se v situaci odehrávalo. Důležitý moment jsem „vyscreenovala“ a přidala jsem ho k příkladu, abych ho následně mohla použít i jako názornou ukázkou. Data ze zúčastněného pozorování jsem rozdělovala až do vytvořených trsů. Po lekcích, ve kterých probíhalo natáčení, jsem si sepisovala situace, kde jsem zaznamenala interakce. Následně jsem vybrala ty, které se hodily do vytvořených trsů, přiřadila je k nim a popsala je s větší podrobností.

6.8 Etické aspekty výzkumu

Výzkum byl schválen etickou komisí. Potvrzení viz příloha č. 2. Měla jsem podepsané Informované souhlasy od zákonných zástupců dětí o účasti na výzkumu. Vždy před lekcí, na které se konalo natáčení, jsem obeznámila účastníky o přítomnosti kamery.

Zároveň jsem vytvořila Informovaný souhlas o provádění výzkumu v lekcích The Little Gym. Ten mi podepsala ředitelka organizace Mgr. Lenka Navrátilová, viz příloha č. 3.

Videa byla uchovávána v mém počítači, který je zaheslován, a ke kterému mám přístup pouze já. Během natáčení jsem měla vypnuté zálohování dat. Dále jsem videa zálohovala na Google disk, který máme společný s mojí vedoucí práce PhDr. Janou Hoffmannovou, Ph.D. Disk byl přístupný pouze mně a PhDr. Hoffmannové. Děti jsou v této práci uváděny pod pseudonymy pohádkových bytostí. Tímto se zachovala jejich anonymita.

7 VÝSLEDKY

Po důkladné analýze video dat a dat ze zúčastněného pozorování, budu prezentovat vzniklé kategorie/trsy. Nadále výsledky popíši a rozeberu důležité momenty interakce, které se mezi dítětem a dospělým odehrály. Pro lepší znázornění momentů, přiložím i fotografie. Ty jsem získala pomocí „screenshotů“ z nahraných videí.

7.1 Dítě v prostoru tělocvičny

Interakce	Příklad č.	Projev v pohybové aktivitě (PA)
Vysvětlení = pochopení, zájem	1	Proběhla PA
Žádné vysvětlení = nezájem	1	Neproběhla PA
Pochvala s nevěnovanou pozorností	2	Nejistota, jestli PA byla správná
Pochvala s věnovanou pozorností	3	Očekávaná pochvala po PA, ujištění správnosti
Časté používání slova NE	4	Nechtěná organizovaná PA

Děti se v prostoru tělocvičny chovají velmi rozdílně. Velkou zásluhu na tom mají i rodiče. Záleží, jestli jim nechávají úplnou volnost nebo se je snaží přesvědčit ke cvičení.

První momenty v lekci je potřeba se s dětmi seznámit. Seznámení probíhá v kroužku. Zde už jsou vidět jasné rozdíly. Některé dítě odběhne hned do jiného prostoru tělocvičny, některé zůstane s rodičem v kroužku. Tady záleží hodně na postoji rodičů a toho, jak je dítě na rodiče fixováno. Dítě, které musí mít v blízkosti rodiče, tohle nedělá. Raději zůstane v bezpečí, tam kde je rodič, než aby šlo někam samo. Dále u dětí, které utíkají do jiné části tělocvičny, se rodiče dělí na dvě skupiny. Jedna skupina rodičů dítě nechá běhat, kde ono samo chce a druhá skupina dítě vezme a domluví mu, aby zůstalo v kroužku.

Druhá část tělocvičny, kam spousta dětí odbíhá hned od začátku, jim může připadat mnohem zajímavější. Jsou zde „opičí dráhy“, spousta barevného nářadí a žíněnek. To je hlavním důvodem, proč děti odbíhají. Také ale nemusí dělat aktivity, které se ukazují, ale mohou si prolézat kde chtějí, dokud je rodiče nezastaví. Ve většině případů se také jedná o pohybovou aktivitu, ale v tomto případě jde instruktorovi a rodičům o organizovanou pohybovou aktivitu. Dítě je při ní schopno rozvíjet jiné dovednosti, schopnosti a motoriku, než když se pohybuje samo po tělocvičně. Na neorganizovanou pohybovou aktivitu je čas vyhrazen v druhé části lekce.

Děti se v tomhle věku pozornosti teprve učí, proto není samozřejmé, že každé dítě bude poslušně sedět, kde má. Je ale důležité to s nimi trénovat.

Vysvětlení = pochopení, zájem

Žádné vysvětlení = nezájem

Příklad č. 1

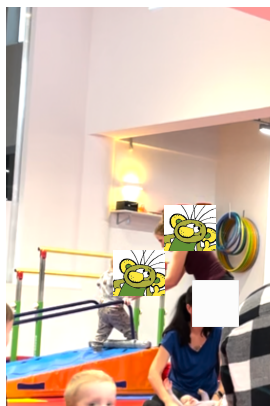
Na obrázku č. 3 můžeme vidět, že dva chlapci odběhli do prostoru, kde se ještě necvičí. V tuto chvíli je zaujaly prolézačky a chtějí být raději tam. V kroužku se s dětmi právě koná organizovaná pohybová aktivita. Jedna z maminek (Obrázek č. 4) si pro dítě (Rákosníček) přišla a beze slova jej chytla a dovedla do kroužku. V tento moment zde neproběhla žádná komunikace. Dítěti se mohlo říct například „můžeš si to tu prozkoumat třeba za chvíli, pojď si vyzkoušet, to co ukazuje pan instruktor“. Při komunikaci s dítětem je důležité se zaměřit na tzv. “ano” příjem (namísto tzv. ne příjmu).

Druhá maminka (Obrázek č. 5) se snaží ukázat dítěti (Křemílkovi), kam může jít a co se tam dělá. Křemílka to zaujme a běží sám od sebe za ostatními si cvik vyzkoušet.

Máme tady teda dva stejné příklady dětí s odlišnou reakcí maminek a následně s odlišnou reakcí dětí. Na tomto příkladu je zřejmé, že druhá maminka byla s její interakcí úspěšnější. Šlo o oslovení, oční kontakt a ukázání na místo, kde se koná cvik.



Obrázek č. 3



Obrázek č. 4



Obrázek č. 5

Pochvala s nevěnovanou pozorností

Příklad č. 2

Příklad nám bude sloužit k ukázce, jaké má dítě možnosti v tělocvičně. V rámci organizované pohybové aktivity si dítě může vyzkoušet daný cvik. Je to možné s instruktorem nebo s rodičem. Dále pak může prolézat místa, kde samo chce v rámci neorganizované pohybové aktivitě.

Amálka zkouší vis a změnu úchopu na hrazdě s instruktorem a u toho se dívá na maminku. Zároveň to může být reakce i na telefon, který maminka drží v ruce (Obrázek č. 6). Dceru si u cviku natáčí. Takže reakce Amálky může být vedena více na kameru než na maminku. Po dokončení cviku, jde Amálka zpátky za maminkou. Nejspíše si šla pro pochvalu a ubezpečit se, že maminka tam je. Následně ji stačilo se maminky pouze dotknout (Obrázek č. 7). Maminka si zrovna schovávala telefon, takže ji jen slovně pochválila, ale nestačila se ani na dceru podívat. Jakmile se Amálka maminky dotkla a ubezpečila se, že je maminka s ní, tak vyběhla do tělocvičny. Zaujalo ji něco jiného, co si chtěla vyzkoušet. Maminka ji pouze následovala.



Obrázek č. 6



Obrázek č. 7

Pochvala s věnovanou pozorností

Příklad č. 3

Další ukázka je podobná té předchozí. Maminka své dítě natáčí na telefon, Mach si toho všimne a z telefonu nechce spustit zrak. Nakonec se ale na pokyn instruktora otočí na druhou stranu (Obrázek č. 8), kam měl pokračovat daný cvik. Poté, jak cvik dokončí, dostane od instruktora „placáka“, jak to skvěle zvládnul a hned běží za maminkou. Nejspíše, aby se jí přišel ukázat, že to zvládnul. Očekával také pochvalu. Maminka ho obejmula a slovně pochválila. Potom se Mach rozběhnul dál do tělocvičny a maminka ho následovala.



Obrázek č. 8

Časté používání slova NE

Příklad č. 4

Ukázka znázorňuje, jak Ferda zaujmul prostor v tělocvičně. Nejprve se chtěl vydat na průzkum opičích drah, ale maminka ho chytla za ruku (Obrázek č. 9), on se jí vysmeknul a běžel do tělocvičny (Obrázek č. 10). Následně si pro něho maminka přišla a vzala ho do náruče a odnesla k ostatním. Tam mu ukázala cvik, který má udělat (Obrázek č. 11). U toho se na něj koukala a usmívala se, říkala mu, co má dělat. Ferda se rozhodl to po mamince zopakovat (Obrázek č. 12). Po dokončení cviku se na maminku otočil s výrazem „už jsem dokončil, to, co si chtěla, můžu si jít hrát jinam?“ Mamince stačil jen jeho výraz, aby poznala, co chlapec chce. Řekla mu, ať ještě chvíli posedí (Obrázek č. 13). To se mu ale nelíbilo. Hned ukázal, kam chce jít (Obrázek č. 14) a rychle se tam rozutekl. Dále je na videu slyšet, jak maminka na něj mluví „Ferdo NE“, tuhle větu zopakuje tak 3x. Ferda už nereaguje. Maminka se znovu zvedne a znovu pro dítě jde. Takle situace se zopakuje ještě jednou. Maminka by mohla zkusit omezit „Ne příjem“ k dítěti a kvalitnější komunikací zaujmout jeho pozornost.



Obrázek č. 9



Obrázek č. 10



Obrázek č. 11



Obrázek č. 12



Obrázek č. 13



Obrázek č. 14

Tyto ukázky sloužily k tomu, abychom měli představu, jak lekce může probíhat, včetně chování rodičů.

Děti mají v lekci prostor i pro sebe. V podstatě se dá říct, že lekce se skládá z organizované pohybové aktivity i neorganizované. Instruktoři dávají rodičům i dětem na výběr. V čase, kdy je lekce organizovaná se jedná vyloženě o pohybovou aktivitu. Ve chvíli, kdy mají děti prostor si dělat co se jim líbí, se pohybová aktivita může změnit na rozvoj myšlení. Na to je prostor uzpůsoben a jsou zde vylepené pomůcky i k na podporu rozvoje myšlení.

7.2 Dítě a rodič při pohybové aktivitě

Interakce	Příklad č.	Projev v pohybové aktivitě (PA)
Příjem – držení za ruku	5	Podpora
Příjem – úsměv	6	Dodání odvahy
Příjem – slovní ujištění + držení za ruku	7	Pocit bezpečí
Dávání prostoru = více pohybu	8	Rozvoj pohybu, které si dítě samo vybere
Méně prostoru = méně pohybu	9	Méně pohybu
Organizace matky může být příčina ignorace dítěte	10	Svobodná volba v PA

Dítě potřebuje jistotu, že v jeho okolí je osoba, ke které má blízko. Nejčastěji je to matka nebo otec. V některých případech se může stát, že dítě takovou potřebu nemá. V tu chvíli je to pro instruktora lehčí s dítětem pracovat. Dítě cvičí samo a nebojí se s instruktorem komunikovat.

Skoro každé dítě, když se při rozcvičce běhá do kroužku, se poohlíží kolem sebe, jestli tam je jeho blízká osoba. Jsou případy, kdy dítě tuhle potřebu nemá. Většinou se děti v tomto věku potřebují ujistit, že od nich například maminka neodešla a je stále přítomná.

Příjem – držení za ruku

Příklad č. 5

Při rozcvičce se cvičí na velké červené žíněnce. Zde se většinou dělají dovednosti v pohybu. Ve videu se objevila situace, kdy Karkulka nechtěla běžet bez držení se za ruku s tatínkem. Interakce proběhla neverbálně. Karkulka natáhla ruku směrem k tatínkovi, ten hned pochopil, že bez držení za ruku Karkulka nepoběží a chytil ji za ni.

Příjem – úsměv

Příklad č. 6

Šebestová běžela dokola, konal se cvik, kdy měly děti běžet s upažením, dítě si v jednu chvíli uvědomilo, že babička není vedle něj, poohlédla se za sebe a tam ji uviděla. Stačil jen úsměv babičky a Šebestová věděla, že tam není sama a ve cviku pokračovala dál.

Příjem – slovní ujištění + držení za ruku

Příklad č. 7

Mach si během rozcvičky všiml, že maminka není v jeho blízkosti, začal ji hledat. Když ji okem spatřil, nestačilo její zamávání. Mach se zastavil a natáhl směrem k ní ruku. Zakřičel: „Mamiii“. Maminka k němu přišla a řekla: „Co se děje, vždyť jsem tady!“ Podle natažené ruky poznala, že ho musí držet, aby cvičil. Chytila ho za ruku a začala s ním cvičit.

Předcházející 3 ukázky nám znázorňují rozdílnost každého dítěte. Všechny 3 příklady můžeme zařadit do úspěšné komunikace. Dítě dalo jasně najevo, co potřebuje k tomu, aby cvičilo. V ukázce č. 5 bylo vidět použití neverbální komunikace. Dítě nemuselo ani nic říct, ale z pohledu a postoje tatínek rozpoznal, co mu chce dítě říct. Ukázka č. 6 nám poskytuje příklad Šebestové, která na babičku není tolik vázaná. Evidentně ji cvičení zaujmul a dá se i říct, že by mohla být v období, kde se snaží dělat věci po svém. To nemění nic na tom, že i tohle dítě nějakou tu jistotu blízké osoby potřebuje. Tu získala právě z pohledu a pousmání babičky. Poslední Ukázka č. 7 vypovídá o tom, že Mach potřebuje jistotu, že je matka blízko něj téměř v každé situaci. Z jeho výrazu bylo vidět až zděšení, panika a strach. Interakce, která mezi těma dvěma proběhla, nebyla velká. Ale maminka dosáhla toho, aby Mach cvičil.

V těchto třech ukázkách interakce proběhla. Dokonce úspěšně. Ve všech případech dítě cvičilo.

Dávání prostoru = více pohybu

Příklad č. 8

Při téhle dovednosti měly děti poznat barvu a stoupnout si na ni. U takhle malých dětí je v pořádku, že barvy ještě neznají. Můžou se jim ale už začít ukazovat a snažit se tak v dětech rozvinout novou dovednost. Je dobré k sobě barvy přiřazovat a říkat jim jaká věc má stejnou barvu jako ta kterou hledáme. Instruktor říkal příklad „teď zkuste najít červenou barvičku, jako třeba je červená jahoda“ dítě si takhle lépe dokáže barvu představit a rozpoznat.

Na následujícím obrázku č. 15, můžeme vidět, že jedna maminka nechala Rákosníčka, ať si barvy hledá samo a jen přihlížela opodál. Rákosníček si chvilku běhal a hledal, ale nakonec se na té barvě zastavil. Možná, že kdyby si stouplo na špatnou barvu, maminka by zakročila a poradila mu. Nicméně tato situace nenastala.



Obrázek č. 15

Méně prostoru = méně pohybu

Příklad č. 9

Druhá maminka nenechala Škubánka nad barvou ani popřemýšlet a hned, jak se barva řekla mu ukázala, kam má jít (Obrázek č. 16). V tomhle případě Škubánek neměl prostor na přemýšlení a spojení si barev a představivosti. Dokonce ho držela i za ruku, přímo ho na barvu postavila. V této situaci, kdyby Škubánek měl více prostoru, možná by dokázal sám barvu najít a sám si na ni stoupnout. Maminka mu mohla dát trochu prostoru.



Obrázek č. 16

Organizace matky může být příčina ignorace dítěte

Příklad č. 10

Další ukázkou nám tvoří Škubánek s maminkou. Škubánek cvičí dovednost s instruktorem a na videu není vidět, že by se nějak na maminku podíval nebo ji hledal. Po dokončení cviku maminku oběhne a ani se na ni nekoukne a běží jiným směrem. Maminka na něj zavolá, řekne mu a ukáže mu, kam má jít (Obrázek č. 17). Škubánek jde tam, kam maminka řekla. Možná jeho reakce, že si jí nevšímal, byla na to, že předtím mu také korigovala, kam má jít. To bohužel na videu není zachycené. Může zkusit taktiku, že když se mamince vyhne, může jít, kam chce on. Ostatní děti, když dělaly ten samý cvik, šly hned za maminkou, třeba se jí jen dotknout, nebo se na ni podívat. Hlavně se k mamince přiblížit, aby cítily bezpečí. Dále je na tom videu vidět, že maminky, ke kterým dítě takhle přišlo, je dále nechaly jít po svém a pouze je následovaly.



Obrázek č. 17

7.3 Dítě a instruktor při pohybové aktivitě

Interakce	Příklad č.	Projev v pohybové aktivitě (PA)
Oční kontakt, oslovení jménem, maminka v blízkosti = důvěra a následná PA	11	Pocit bezpečí
Nejistota dítěte		Neproběhla PA
Oslovení jménem, verbální pobídka, matka v blízkosti = úspěšná PA	13	Pocit bezpečí
Vlastní rozhodnutí PA = úspěšné konání PA Organizace PA = neúspěšné konání PA	14	Rozvoj PA u dítěte PA nebyla uskutečněna
Málo prostoru pro odpověď dítěte = nezájem ve cvičení	15	Neproběhla PA

Během pozorování a natáčení byli přítomni dva instruktoři. Jeden instruktor byl muž a druhý žena (autorka). Oba lektori měli stejný věk 21 let. Pro instruktora může být někdy složité získat u dítěte důvěru. Děti v tomhle věku bývají často upnuté na rodiče. Někdy musí instruktor vyvinout velké úsilí skrze komunikaci, aby s ním šlo dítě cvičit. Ani to se bohužel častokrát nepodaří. Z analýzy dat vyplynuly tyto příklady, na kterých je zachycena interakce mezi dítětem a instruktorem.

Příklad č. 11

Oční kontakt, oslovení jménem, maminka v blízkosti = důvěra a následná PA

Mach získal důvěru v instruktorovi zejména díky očnímu kontaktu, oslovení jménem a natažené ruky přímo k němu. Mach se tedy rozhodl následovat instruktora a cvičit s ním. Vylezl pomocí schodů na kladinu a nechal se vést. Mezitím vedle něj stála maminka, která ho chválila (Obrázek č. 18). Na konci kladiny seskočil mamince do náruče.



Obrázek č. 18

Příklad č. 12

Nejistota dítěte

Na Obrázku č. 19 máme příklad interakce dítěte s instruktorkou (autorkou práce). Ferda byl na schodech, které vedly na kladinu. Na kladině se právě odehrávala organizovaná pohybová aktivita. Konkrétně přechod přes kladinu a kotoul. Ferda viděl před sebou jiné dítě, jak cvik plní. Seděl už nachystaný na schodech a vypadalo to, že čeká, až mu někdo pomůže vyjít nahoru. Instruktorka mu z druhé strany kladiny podala ruku a měla ji celou dobu nataženou před sebou. Oslovila ho jeho jménem a vyzvala ho nahoru. Instruktorka mu ještě pověděla, že to spolu zvládnou. Ať si to jde zkusit. Snažila se s dítětem navázat oční kontakt. To se moc nedařilo. Ferda se snažil kontaktu vyhýbat. Z analýzy videodat vyplynulo, že oční kontakt se podařilo navázat v momentě, kdy na něj instruktorka mluvila. Jakmile dořekla slovo nebo větu, zase se otočil. Jeho pozornost bylo možné upoutat, ale nestačilo to k akci. Jeho maminka stála vedle něj. Jakmile viděla, že Ferda na její volání nereaguje, chytila ho za ruce a zvedla ho nahoru k instruktorce. On se v tu chvíli rozešel za ní. Potom ho obě držely a instruktorka mu ukazovala, kam má jít. U toho na něj mluvila. Ferda se sice po díval, kam instruktorka ukazuje a co říká, ale hned se otočil k mamince a skočil do její náruče. Tím jeho zájem skončil. Maminka ho vzala do náruče a odešla s ním pryč. Ferda měl spíše unavený výraz. Jeho ochotu cvičit mohla ovlivňovat únava, popřípadě jiné vstupy před lekcí, o kterých nevíme. To mohlo mít velký vliv na jeho náladu v lekci.



Obrázek č. 19

Oslovení jménem, verbální pobídka, matka v blízkosti = úspěšná PA

Příklad č. 13

Křemílek už při ukazování cviku seděl vedle instruktora, který cvik ukazoval společně s jiným dítětem. Jednalo se o vis na hrazdě, přitažení a zachycení o spodní žerd. Křemílek se celou dobu upřeně koukal na instruktora (Obrázek č. 20). Jakmile získal prostor, zvedl se a šel za maminkou, která seděla na druhé straně. Ta se zvedla, pustila jeho ruku a šla na druhou stranu hrazdy, aby při cviku na ni Křemílek viděl. Tím si získala maminka Křemílkovu jistotu a pozornost. Zároveň na něj mluvil instruktor. Zavolal ho jménem a řekl mu, ať si jde cvik vyzkoušet. To Křemílkovi přimělo, aby hned začal cvik dělat. U toho měl jistotu, že jeho maminka je tam s ním. Na obrázku č. 21 můžeme vidět, jak je maminka naproti synovi a pomáhá mu cvik udělat. On právě veškerou svoji pozornost věnuje instruktorovi, který vedle pouze sedí ale zároveň ho i slovně chválí. To se Křemílkovi zřejmě hodně líbí, protože při každé pochvaly, kterou od instruktora dostane, tak se usměje. Jakmile cvik skončí, dostane od instruktora „placáka“, že to tak parádně zvládnul. Křemílek se usměje a v tu chvíli ho už drží maminka za ruce a říká, že půjdou dál. Z příkladu můžeme vidět úspěšnou interakci, jak z pohledu instruktora, tak maminky. Dítě se muselo při cviku cítit dobře a zřejmě mělo i vnitřní motivaci ho udělat.



Obrázek č. 20



Obrázek č. 21

Vlastní rozhodnutí PA = úspěšné konání PA

Organizace PA = neúspěšné konání PA

Příklad č. 14

Další příklad stejného cviku. Ferda šel cvičit hned po Křemílkovi z předchozí ukázky. Ještě, než instruktor stačil ukončit interakci s Křemílkem, tenhle už se na hrazdě houpal. To se mu podle výrazu obličeje líbilo. Potom ale instruktor s Ferdou začal manipulovat, aby k houpání přidal ještě ty přitažené nohy, co měly děti zkusit, a to už se mu moc nelíbilo (Obrázek č.22). Začal se na instruktora šklebit. Lektorova reakce byla taková, že začal Ferdovi

říkat, ať ještě zabere a zvedne nohy výš. K tomu mu pomáhal nohy dostat nahoru na žerd'. V tento moment přišla maminka a ukázala Ferdovi, kam má posunout nohy. To se už Ferda začal dostávat zpět na zem na nohy, pustil se, a odešel. Ferdovi se nejspíše líbilo pouze houpání. Dalšího cviku, co se po něm chtěl se lekl, a rozhodl se ho neudělat. Celou dobu byl mezi instruktorem a Ferdou oční kontakt. To hodnotím kladně. Je dost možné, že díky tomu očnímu kontaktu a tomu, že instruktor na dítě pořád mluvil, se dítě nevzdalo hned na začátku a aspoň se o cvik pokusilo.



Obrázek č. 22

Málo prostoru pro odpověď dítěte = nezáměr ve cvičení

Příklad č. 15

Instruktor potřeboval s nějakým dítětem ukázat dovednost. Nedařilo se mu navázat interakci už se dvěma dětmi. Oslovil ještě jednoho chlapečka (Škubánka), natáhl k němu ruku a vyzval ho, aby mu šel pomoci cvik ukázat. Ten mu pouze dal na nataženou ruku „placáka“ a odešel. Potom se snažil instruktor o navázání interakce s jednou holčičkou. To také nevyšlo. Maminka Škubánka, který dal instruktorovi předtím „placáka,“ oslovuje jménem a pobízí ho k ukázce. Dovede ho ke stanovišti a instruktor si ho vezme za boky, řekl jeho jméno, a že to spolu ukáží (Obrázek č. 23). Nedal mu prostor na jeho odpověď. Od začátku bylo zřejmé, že Škubánek dovednost dělat nechce, nespolupracoval. I přes to instruktor pokračoval dál. Na konci ukázky měl být kotoul. Škubánek se v tu chvíli svalil na zem a odmítal kotoul ukázat (Obrázek č. 24). Přistoupila maminka a společně s instruktorem ho do kotoulu dostali. Potom, jak se Škubánek zvedl, tak se usmíval a vypadal, že se mu to líbilo.

Nejspíše bylo potřeba lepší komunikace před daným cvikem. Nebo ho dovednost nenechat ukazovat před dětmi ale jen ho nechat cvičit s ostatními. Popřípadě zkusit na jiném místě. Kde by nebyl Škubánek tolik na očích ostatních v tělocvičně.



Obrázek č. 23



Obrázek č. 24

7.4 Organizovaná pohybová aktivita

Interakce	Příklad č.	Projev v pohybové aktivitě (PA)
Pozornost rodičů = méně strachu při cvičení	16	Pocit bezpečí
Stejná úroveň výšky očí = nebojácný	17	Pocit jistoty
Očekávaná pochvala	18	Podpořená
Dítě odmítá organizovaně cvičit	19	Neorganizovaná PA
Nenechání rozhodnutí na dítěti = vztek	20	Neproběhla, tam kde chtěla maminka, proběhla jinde
Zahlédnutí plačícího dítěte = strach, nejistota	21	Odběhnutí jinam

Následující kapitola se bude zabývat organizovanou aktivitou v lekci. Aktivity tohoto typu s dětmi cvičí rodiče i instruktoři. Instruktor nejprve cvik ukáže. Někdy je potřeba cvik ukázat

s dítětem, aby rodič věděl, jakou pomoc má dítěti poskytnout. Dále se snaží cvičit s dalšími dětmi. Rodiče mezitím cvik mohou zkoušet v jiné části tělocvičny s dětmi sami.

Pozornost rodičů=méně strachu při cvičení

Příklad č. 16

Karkulka má problém se cvičením bez rodičů. Dokáže cvičit pouze s nimi. Pro instruktora je velice složité si k ní najít cestu. Při téhle lekci s ní cvičila maminka i tatínek. Na tomhle stanovišti dokázala cvičit s instruktorem. Karkulka se nebála nejspíše proto, že jí maminka pomáhala v jedné části a pod skluzavkou na ni čekal tatínek (Obrázek č. 25). Měla jistotu, že nebude bez rodičů ani v jeden moment.



Obrázek č. 25

Stejná úroveň výšky očí=nebojácný

Příklad č. 17

V téhle fázi cvičení potřeboval Křemílek ujištění, jestli je všechno v pořádku a může pokračovat. Byl ve stejné výškové úrovni očí (Obrázek č. 26) jako instruktorka. Proběhl oční kontakt. Podíval se na instruktorku a ta mu pokynula, že je všechno v pořádku, a že může pokračovat dál. Následně cvik provedl a na konci ho čekala maminka, která ho hned obejmula a zatleskala mu.



Obrázek č. 26

Očekávaná pochvala

Příklad č. 18

Ferda poté, co provedl cvik, se hned podíval na mě, jestli za to dostane pochvalu. Jakmile viděl, že se usmívám a tleskám a říkám „paráda“ (Obrázek č. 27) otočil se a běžel dál. Potřeboval ujištění, že se mu to podařilo. To pro něj může být motivací do příště, když si půjde něco vyzkoušet.



Obrázek č. 27

Dítě odmítá organizovaně cvičit

Příklad č. 19

Škubánek hned po vstupu do tělocvičny si běží hrát, tam kam on sám chce a maminka nebo instruktor těžko nacházejí způsob, jak ho přesvědčit ke cvičení. V tělocvičně si začal skládat pomůcky. Matka za ním přišla a pokoušela se ho slovně přesvědčit „Škubánku, pojď to aspoň jednou vyzkoušet.“ Škubánek nereagoval, dělal, že ji neslyší. Maminka ho vzala

do náruče a odnesla ho k instruktorovi na daný cvik (konkrétně výmyk). Škubánek se zapříčil a nechytil se ani žerdi a v mžiku odběhl zase jinam.

Může se jednat u dítěte o období vzdoru. Matka v tuhle chvíli nedokázala dítě přesvědčit, aby cvičilo. S dítětem dle mého názoru málo komunikovala a nenechala ho, aby se rozhodnul sám.

Příklad jsem zachytila při zúčastněném pozorování. S maminkou jsem si po výstupu Škubánka chvíli povídala a rozebírala jeho chování. Její slova zněla tak, že Škubánek takhle reaguje často, i doma. Nechce dělat věci, které se mu řeknou ale dělá jen to, co on chce. Může to být období vzdoru dítěte nebo příliš častý „ne příjem“.

Nenechání rozhodnutí na dítěti = vztek

Příklad č. 20

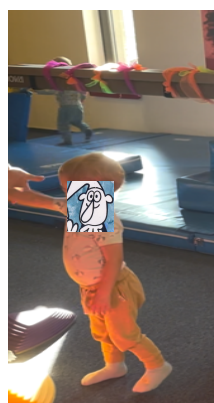
Maminka drží Křemílka a snaží se ho i přes jeho jasný nesouhlas donutit ke cviku (Obrázek č. 28), on se vzpírá a křičí. Na videu není slyšet, co mu maminka říká. Nadále se ho snaží držet a dělat s ním určený cvik. Křemílek se potom ze sevření matky dostane a lehne si na zem (Obrázek č. 29). Začíná brečet a křičet. Následně ho maminka pustí a on popojde kousek dál. Zavolá na něho jménem. On se hned zvedne, otočí se a uvidí ji. Maminka k němu natáhla ruku. V tu chvíli ji dá najevo svůj vztek tím, že jí po té ruce plácne (Obrázek č. 30). Možná tím i vyjadřuje, že nechce jít s ní za ruku, protože by musel jít tam, kam chce ona. Hned se vydá na jiné místo, nejspíše na to, na které chtěl už předtím (Obrázek č. 31). Maminka ho následuje beze slova.



Obrázek č. 28



Obrázek č. 29



Obrázek č. 30



Obrázek č. 31

Zahlédnutí plačícího dítěte = strach, nejistota

Příklad č. 21

Ferda chce cvičit sám od sebe, matka mu jen pomáhá při cviku (Obrázek č. 32). Následně se z něho nic vytrhne z rukou mámy, zakřičí a běží pryč (Obrázek č. 33). Možná to je důsledek toho, že viděl před sebou plačící dítě. V situaci vznikl přenos emocí pomocí zrcadlových neuronů. Matka jde za ním beze slova.



Obrázek č. 32



Obrázek č.33

7.5 Neorganizovaná pohybová aktivita

Interakce	Příklad č.	Projev v pohybové aktivitě (PA)
Zvuková návnada = podpora ve zvědavosti Maminka jako návnada = jistota, bezpečí	22	Proběhla PA
Vysvětlení proč ne = pochopení	23	Proběhla jiná PA
Radost ze hry	24	Chtění pokračovat v PA
Není vše nebezpečné, jak se zdá	25	Opakování PA
Opakování dovedností, zrcadlové neurony Rozvinutější komunikace	26	inspirace novými formami PA

Neorganizovaná pohybová aktivita je také součástí lekce. Děti mají prostor prozkoumat to, co je v tělocvičně zajímavé. Každý týden je tělocvična jinak přestavěná, takže mají pokaždé co objevovat. Rodiče se často staví do pozice organizátora a nedokáží nechat dítě, aby samo místa objevovalo. V téhle kapitole se tedy zaměřím na to, jak děti a dospělí interagují během pohybové aktivity.

Zvuková návnada = podpora ve zvědavosti

Maminka jako návnada = jistota, bezpečí

Příklad č. 22

Karkulka má možnost si v tělocvičně jít, kam chce. Rozuteče se k jednomu tunelu a chce jej podlézt. Před ním se zastaví a jde na jejím výrazu vidět, že se bojí. Maminka si lehne na druhou stranu a zavolá ji jménem a zaťuká prsty na zem. Tím se jí snaží nalákat. Karkulka si stále není jistá, jestli chce překážku podlézt. Hlavičkou zatřásla, jako kdyby říkala, že nechce. Maminka to nevzdávala, a to stejné zopakovala ještě dvakrát. Po chvíli rozmýšlení se tedy Karkulka odvážila a rozhodla se, že tunel podleze. Ve chvíli, kdy se Karkulka rozhodla pro čin, už bylo na jejím výrazu poznat, že si je jistá. Strach byl pryč a objevil se jí na tváři zvědavý úsměv. Jakmile

dorazila na druhou stranu, vrhla se do maminičina náručí. Pevně se navzájem objaly. Karkulka potřebovala mít fyzickou jistotu, že tam maminka je.

V příkladu je krásně ukázán rozvoj interakce při pohybové aktivitě. Aby Karkulka vykonala pohybovou aktivitu, musela být ze strany matky snaha a komunikace. Karkulka ještě moc nemluví, proto jasné signály předávala neverbální formou. Tento příklad jsem získala pomocí zúčastněného pozorování.

Vysvětlení proč ne = pochopení

Příklad č. 23

Jednalo se o tunel, který Amálka chtěla podlézt. Tentokrát Amálka byla kreativnější, chtěla nejprve tunel přelézt ze shora. Maminka by ji v tom klidně nechala, ale nejprve šla na druhou stranu si vyzkoušet, jestli by Amálku žíněnka udržela. Nebyla si jistá, jestli ano, proto Amálce řekla, ať tunel raději podleze. V tuhle chvíli jsem na videu nezaznamenala nějaké vysvětlení, proč Amálka nahoru nemůže. Proto Amálka na tunelu zůstala a maminka ji musela přenést sama. Chytila ji za pas a nastavila ji na začátek tunelu. Amálka patří mezi starší děti a tunel by podlezla bez maminičiny pomoci, i tak se maminka na konci tunelu sklónila a čekala na ni (Obrázek č. 34). Koukala na ni a volala ji jménem. Amálka věděla, že na konci ji maminka čeká a vůbec se nebála překážku překonat. Tuhle interakci hodnotím skvěle z pohledu maminky. Potom vznikla další skvělá reakce maminky na Amálku. Nechala ji totiž ať si sama vybere, kam chce jít dál a pouze jí následovala. To je pro dítě velice přínosné, protože jde opravdu tam, kde ho to zajímá. Může takhle objevovat mnohem pro něj zajímavější věci.



Obrázek č. 34

Radost ze hry

Příklad č. 24

Ukázka znázorňuje maminku s Machem, jak si společně hrají. Mach se houpe na kruzích. Maminka k němu přijde a začne ho více rozhoupávat. Jde vidět, že se mu tahle hra hrozně líbí. Začne se ještě víc smát a s maminkou naprosto spolupracuje. Třeba tím, to můžeme vidět i na fotografii, že nohy krčí, tak aby se nedotýkaly země a on se mohl nadále houpat (Obrázek č. 35). Jejich hru ukončí instruktor, který hlásí další dovednost, kterou si mají děti vyzkoušet. Macha hlas instruktora hned zaujal a kouknul se tím směrem. Maminka ukázala, kde se další dovednost odehrává. Mach se pustil kruhů a utíkal za instruktorem. Maminka ho následovala.



Obrázek č. 35

Není vše nebezpečné, jak se zdá

Příklad č. 25

Maminka s Křemílkem jsou spolu u malé hrazdy. Křemílek vyleze po schodech nahoru, chytne se horní žerdi a zhoupne se dolů. Neudrží se, a spadne přímo pod maminku (Obrázek č. 36). Začne se tomu smát. Maminka se na něj taky usmívá. Křemílkovi se to tak zalíbilo, že akci jde zopakovat (Obrázek č. 37). Celou dobu, co Křemílek leze nahoru nebo se houpe je mezi nimi oční kontakt. Maminka stojí přímo naproti něj a dívá se celou dobu na něj. Tohle se Křemílkovi zřejmě líbí, že celou dobu na maminku vidí. Maminka reaguje na Křemílkův pád, tak že se na něj směje, že o nic nejde. Tím Křemílek nemá po pádu nutkání se rozbrečet, ale naopak zkusit dovednost ještě jednou, třeba s úmyslem, že se mu to tentokrát podaří.



Obrázek č. 36



Obrázek č. 37

V některých případech, které jsem vyzorovala, se stává, že po pádu rodič na dítě reaguje přehnaně. To pro dítě znamená, že se stalo něco hrozného. Nemusí ho nic bolet ale tím, jak reaguje rodič, většinou matka, tak dítě si myslí, že má také takhle reagovat. Je dobré dítěti nechat jeho emoce. Když vidíme, že dítě opravdu škaredě spadlo, tak mu jeho křik a emoci neshazovat větami, že to nic není, to nemůže bolet ale pokoušet se dítě uklidnit a říct mu spíše něco ve smyslu „vím, že to může bolet, pojd', půjdeme si sednout bokem a zkusíme to pofoukat nebo pohladit, třeba to potom bude lepší“.

Opakování dovedností, zrcadlové neurony

Rozvinutější komunikace

Příklad č. 26

Křemílek se houpe na ¹půl donutu, druhé dítě (Amálka) dělá hlavní cvik u instruktora. Jakmile tento cvik dodělá, dostane pochvalu a všimne si Křemílka, jak se houpe na půl donatu (Obrázek č. 38). Hned se bez rozmyšlení rozběhne k druhému půl donatu a začne opakovat akci po Křemílkovi (Obrázek č. 39). To se ale z nějakého důvodu Křemílkovi, který tam byl první, nelíbí. Nejspíše, protože ta „hračka“ už není jen jeho. Děti se v tomhle věku ještě neumí dělit o něco nebo o někoho. Křemílek tedy odběhne pryč. Maminka na něj zavolá a ukáže mu, kam by měl jít (Obrázek č. 40). Směřuje rukou na cvik, který s dětmi cvičí instruktor. Křemílka to ale nezaujme a hned běží jinam (Obrázek č. 41). V tomhle případě mohla matka s Křemílkem navázat větší interakci a ukázat mu, o co se ve cviku jedná.

¹ Žíněnka v tělocvičně, která má tvar půl měsíce



Obrázek č. 38



Obrázek č. 39



Obrázek č. 40



Obrázek č. 41

8 DISKUSE

V rámci této části bakalářské práce diskutuji výsledky s odbornými poznatky. Následně pomocí výsledků odpovím na výzkumné otázky a cíle.

Hlavním cílem práce bylo zachytit a popsat, jaká je interakce mezi batoletem a dospělým při PA. Ve výsledkové části jsem uvedla výsledky analýzy dat (videodat a dat ze zúčastněného pozorování). Výsledky představují úspěšné i neúspěšné interakce a popis toho, jak se projevují ve kvalitě a rozvoji PA. Při sběru dat jsem si uvědomila, že je do práce důležité ukázat, jaké mají děti v tělocvičně možnosti a co cvičení v ní obnáší. „Pravidla“, které jsou v tělocvičně nastavena, mohou totiž ovlivnit chování dítěte během PA. Během práce jsem pracovala i se dvěma výzkumnými otázkami „Jak reaguje dítě na instruktora při pohybové aktivitě a naopak?“ „Jakou interakci můžeme sledovat mezi batoletem a dospělým při PA?“

Při sběru dat a následné analýze jsem dospěla k tomu, že děti ve věku, který tato práce obsahuje, jsou interakce z pohledu dítěte hlavně formou neverbální komunikace nebo popřípadě jednoho slova. Tuto skutečnost již potvrdili autoři Allen & Marotz (2002). Děti ještě nemají dostatečně vyvinutou řeč. Interakce se tedy skládá z verbální a neverbální komunikace dospělých a téměř neverbální komunikace dětí. Dospělí také přidávají do interakce neverbální formu. Snaží se zapojit i sluchová vjemy u dítěte (například klepání o podložku).

První část výsledkové kapitoly proto tvoří ukázky toho, jak se dítě chová a pohybuje v prostorách tělocvičny. Kapitola může nastínit formu lekce, ze které výzkum vychází. Hned v prvních příkladech je znázorněna situace, kdy si dítě raději vybere formu neorganizované PA místo organizované PA. V tento moment je řada na rodiči, aby díky komunikaci dítě přesvědčilo o vyzkoušení organizované PA. Výsledky ukazují, že když se rodiči povede dítě zaujmout, je větší šance úspěchu. V případě, kdy rodič bez jakékoli komunikace dítě vezme a odnese na místo, na kterém mají cvičit, nemusí se podařit dítě přesvědčit ke cvičení.

Jedním ze tří dílčích cílů práce bylo „Popsat úspěšné a neúspěšné vzorce interakce dítě-dospělý, které můžeme během pohybové aktivity sledovat.“ Úspěšné interakce v práci znamenají momenty, kdy se dítě rozhodlo cvičit nebo provést jakoukoli PA po interakci s dospělým. Na tento dílčí cíl z výsledků vplynulo hned několik interakcí. Nejprve uvedu vzorce úspěšné interakce. O významu podpory úspěšných vzorců svědčí práce Šilhánové (2014–2016), která s videoanalýzou pracuje v rámci videotréninku interakcí. V mé práci se soustředím na popis těchto úspěšných momentů při pohybové aktivitě. Z výsledků vyplývá, že je potřeba rozlišovat interakci mezi dítětem a rodičem a interakci mezi dítětem a instruktorem. Z pohledu rodiče je důležité být dítěti na blízku, při provádění cviku s instruktorem. Dítě musí vidět a nejlépe i slyšet, že je jeho blízká osoba v nedohledu. Dítě se snaží během cvičení s instruktorem

navazovat oční kontakt s rodičem/blízkou osobou. Proto je důležité tento signál vracet zpátky. Nadále je z výsledků patrné, že vysvětlování hraje také velkou roli. Rodiče/blízká osoba, kteří cvik ukázali, a přitom s dítětem komunikovali, měli větší úspěšnost. Při komunikaci je dobré mít k dítěti blízko, nejlépe se k němu snížit. Pro instruktora jsou úspěšné vzorce podobné. Velký rozdíl je ten, že děti nemají takovou důvěru jako k rodiči/blízké osobě. Tuto skutečnost potvrzuje i Bowlby (1969), který tento jev popsal jako teorii attachmentu. Pro instruktora jako úspěšné vzorce platí oční kontakt, komunikace, snížení se k dítěti, mít blízkou osobu nablízku a usmívat se. Dalším důležitým bodem je pochvala. Tu dává jak instruktor, tak i rodič. Z výsledků můžeme vidět, že někdy dítě už pochvalu očekávalo. Tato forma interakce je také velice důležitá. Dítě chápe, že udělalo něco správně a jeho strach nebo nejistota se může odlehčit.

Neúspěšná interakce vznikla při nedostatečné komunikaci, nebo ne přijmu. Občas se rodič nechal unést svými emocemi a nezůstal trpělivý. Vznikl emoční přenos na dítě a situace dopadla neúspěšně. Emoční naladění popisuje i autor Goleman (2014). Přílišné organizování dětí také nedopadlo ve výsledcích dobře. Dítě potom nechtělo cvičit organizovanou PA. Také se stala situace, kdy se dítě matce raději vyhnulo, protože vědělo, že ho bude směřovat, kam má jít. Do neúspěšných vzorců řadím i momenty, kdy blízká osoba věnovala svoji pozornost mobilnímu telefonu a ne dítěti. Dítě potom necvičilo, protože nemělo dostatečnou pozornost a pocit jistoty a bezpečí. Jistota a bezpečí je pro nás velice důležitá. Definoval to i Maslow jako druhé místo ve své pyramidě potřeb Maslow (1943).

Druhým dílčím cílem bylo „Popsat rozvoj úspěšných interakcí v kontextu pohybové aktivity.“ Úspěšné interakce, které se ve výsledcích ukázaly byly velice spjaté se zrcadlovými neurony a empatií rodiče/blízké osoby. Zrcadlové neurony jsou spojené s intuicí Bauer (2016). Porozumění dítěti vedlo k rozvoji interakce.

Třetím dílčím cílem bylo „Popsat rozdíl chování dítěte při organizované a neorganizované pohybové aktivitě.“ Dítě při organizované PA nemusí chtít cvičit. Z výsledků důvodů vyšlo více. Může se stydět před instruktorem. Chce být zrovna někde jinde. V takovém případě lze s dítětem situaci vykomunikovat, „nalákat ho na dovednost“. Stud je obrovské téma tohoto věkového období, což potvrzují autoři Erikson (2022) a Říčan (2004). Když se dítěti nechtělo cvik dělat, jasně se to na něm poznalo. Nespolupracovalo, snažilo se odejít nebo se i rozběčelo, popřípadě dostalo záchvat vzteku. Z pozorování jsem zároveň zjistila, že když dítě nechtělo daný cvik udělat, mohl být důvodem i strach. Například z kladiny, protože je vysoká a úzká. Tady bylo důležité ukázat dítěti, že je v bezpečí. Hlavně tím, že je jeho blízká osoba nablízku. Potřebu své blízké osoby zdůrazňuje i autor Říčan (2004)

Při neorganizované aktivitě si děti mohly vyzkoušet, co samy chtěly. Rodiče jim mohli pomoci při jakémkoli cviku. Z pozorování šlo jasně vidět, že děti hlavně zaujmul prostor

v tělocvičně s opičími dráhami. Děti si zkoušely spoustu dovedností, které si samy vymyslely. Všechny dovednosti dělaly nekolektivně. Nejsou ještě v tomhle věku připraveny se dělit. V jednom případě dokonce chlapeček odešel, když se k němu holčička chtěla přidat. Pokud blízká osoba při neorganizované PA dítě následuje, je větší pravděpodobnost, že dítě bude cvičit a zkoušet nové věci. Děti v batolecím věku rádi objevují, a přitom nacházejí nové způsoby řešení situací. To potvrzují i autoři vývojové psychologie Langmeier & Křejiřová (2006).

8.1 Limity práce

Jedním z limitů mojí práce byla přítomnost kamery, která mohla ovlivnit chování dětí. Tuto skutečnost jsem se snažila vyřešit tím, že jsem natáčela na telefon, na který jsou děti zvyklé. Tudiž se mi opravdu málokdy stalo, že se dítě na telefon zaměřilo. Když už tato situace nastalo, dítě na telefon zamávalo a šlo dál. Mohlo se ale také stát, že bude dítě telefon, který natáčí, natolik fascinovat, že nebude chtít cvičit. To potvrzují i Najvar, Najvarová, Janík & Šebestová, (2011). Tyto případy jsem ošetřila tak, že jsem telefon položila a nechala natáčení spuštěné nebo jsem se snažila natáčet z větší dálky. Dalším limitem, který mohl ovlivnit výsledky, byla skutečnost, že jsem nevěděla, jak probíhaly chvíle před lekcí. Například se mohlo stát, že dítě na lekcí přišlo rozespale. Z práce nebylo ani jasné jaké mají děti prostředí doma. To se mohlo na výsledcích také projevit. Tyto skutečnosti jsem mohla vyřešit dotazníkem nebo vstupním rozhovorem se správně položenými otázkami.

9 ZÁVĚRY

Hlavním cílem práce bylo zachytit a popsat interakci mezi batoletem a dospělým při PA. Vzorce interakcí, které jsem sledovala, byly úspěšné i neúspěšné. Zaměřila jsem se i na rozdíly mezi organizovanou a neorganizovanou PA. Tyto výsledky vychází z analýzy videodat a ze zúčastněného pozorování. Výsledky jsem analyzovala metodou tvorby trsu.

Podle už zmiňované analýzy tvorbou trsu, jsem výsledky rozvrhla do částí. První část tvořilo popsání ukázek dětí v prostoru tělocvičny. V této kapitole jsem se věnovala hlavně ukázkám, které dobře znázorňovaly pohyb dítěte v tělocvičně. Ze získaných zdrojů jsem se dostala k výsledkům, že děti jsou velice zaujaty částí tělocvičny, která je vytvořena z mnoha prolézaček. Lákalo je barevné prostředí a možnosti PA, kterou si mohly samy vybrat. Bylo pro ně těžké vytrvat na jedné velké žíněnce. V tomto momentu bylo na rodičích, jestli pomocí svých komunikačních schopností i dovedností dokáží dítě nasměrovat k organizované PA, která se odehrávala na velké žíněnce. Mezi úspěšnou interakcí z výsledků vyplynula hlavně komunikace a předvedení cviku. Neúspěšný vzorec byl například žádná komunikace a rovnou fyzická manipulace.

Další analyzovaný trs byla interakce dítě-rodíč, dítě-instruktor. Dítě má k rodiči velice blízko. Potřebuje cítit jeho kontakt, nebo ho alespoň vidět. V takovém věku pro ně rodič (blízká osoba) znamená bezpečí. Tohle bezpečí vyhledávají i při cvičení s instruktorem. Vyžadují blízkost rodiče. Úspěšná interakce jak u rodiče, tak i u instruktora byla hlavně v komunikaci. Je důležité na dítě mluvit s klidným hlasem a snažit se mu situaci vysvětlit. Ujišťovat ho, že např. matka je vedle něj nebo popřípadě ho může držet i instruktor i matka zároveň. Také se jako úspěšná interakce ukázalo, čekání rodiče za dovedností. Zároveň při cvičení dovednosti bylo důležité děti chválit. Děti z toho poznaly, že dělají něco správně a pokračovaly v tom nadále. Mezi úspěšné prvky musím zařadit i stejnou výškovou úroveň a koukání se do očí. Oční kontakt se projevil jako značný úspěch při interakci u PA. V dítěti to mohlo vyvolat větší pocit jistoty a bezpečí. Z výsledků vychází momenty, kdy dítě zareagovalo až na oční kontakt a stejnou výškovou úroveň. Dále napomáhala natažená ruka směrem k dítěti. Jako neúspěšné interakce se objevily takové, kde se dítěti dalo málo prostoru pro rozhodování. To souvisí i s přílišnou fyzickou manipulací, která se ukázala také jako neúspěšná.

Poslední trs se zabýval rozdíly v interakcích při organizované a neorganizované PA. U organizované PA z výsledků vyplývá, že děti PA nevykonaly, pokud to dítě dostatečně nezaujmulo. Zájem v dítěti se dal podpořit ukázkou, očním kontaktem nebo komunikací. Zejména hrálo důležitou roli slovní ujištění a podporu. U neorganizované PA to měla být jejich volba, kam půjdou, kolikrát a na jak dlouho. To se ale ne vždy uskutečnilo. Odehrály se značné

rozdíly u rodičů. Pouze někteří rodiče se uměli naladit na dítě a jeho potřeby. Někteří jim cestu určili. Při určování cest se u dětí často objevil vztek a nesouhlas se cvičením.

10 SOUHRN

Dnešní doba nese stále ještě spoustu problémů z období COVIDU-19. V případě téhle práce uvedu problémy, které se týkají PA. Nové studie ukazují, že doba „pocovidová“ nese následky z oblasti PA u dětí. Nejedná se pouze o Českou republiku, ale tento problém je celosvětový. Pro hodně dětí byl jediný pohyb ve škole, a to v tělesné výchově. Díky karanténám se i tento způsob PA omezil. Děti se během karantén méně pohybovaly a zvykly si na přílišné sedavé chování. To si přenesly do dnešní doby. Proto podle studií je vyšší procento dětí, které vůbec nesportují nebo nesplňují doporučenou PA podle World Health Organization (WHO), než před dobou karantény. Doba bez karantén je už na námi, ale problémy s PA u dětí bohužel ne. Je potřeba děti ke sportu vést, a to nejlépe od útlého věku. Ukazovat jim různé druhy sportů a dělat jim sportování zábavné.

Tato práce se zaměřuje na PA u batolat ve věku 20-35 měsíců. Je v ní tedy vidět, že rodiče, kteří s dětmi takhle cvičí, se snaží dětem PA přiblížit už od nízkého věku. Všechny dovednosti, které se děti na cvičení naučí, jim přidají základ do dalších odvětví sportu. V mé práci jsem se konkrétně věnovala interakci mezi batoletem a dospělým při PA. Výzkum probíhal v tělocvičně The Little Gym Brno. Tělocvična je vybavená podle pravidel franciezy (Příloha č. 1). Jednalo se o organizovanou i neorganizovanou PA. Výzkum probíhal v měsících říjen, listopad 2022. Proběhlo 8 natáčení po 45 minutách. Dohromady jsem natočila 38 videí, které dohromady trvaly 175 minut. V práci vystupuje 8 dětí, cvičících s blízkou osobou. Hlavním cílem bylo zachytit a popsat, jaká je interakce mezi batoletem a dospělým při pohybové aktivitě. Cvičení se účastní nejčastěji matky, ale ve výzkumu vystupovali i jeden otec a babička. Toto cvičení vede instruktor, který musí s dítětem také čelit interakci, proto tuto interakci také budu sledovat. Jednalo se o interakci dítě-rodíč, dítě-babička a dítě-instruktor. Všechny tyto interakce jsem popsala a uvedla několik příkladů. Zkoumala jsem úspěšné ale i neúspěšné vzorce interakce. Interakce v mé práci znázorňovala vzájemné ovlivňování batolete a dospělého. Zároveň jsem se zaměřila i na jednání a chování jedinců vůči sobě. V komunikaci jsem sledovala způsob dorozumívání, výměnu informací a formu odpovědi. PA je v rámci výzkumu organizovaná i neorganizovaná. Zaměřuji se i na rozdíly v těchto dvou odvětvích. Rozdíly konkrétně v chování dítěte u organizované nebo neorganizované aktivity. Rozdíly bylo možné pozorovat i u rodičů. V rámci formy aktivity mohou reagovat jinak.

Nástroj pro sběr dat jsem byla videa natočená v lekcích. Všechny lekcí jsem se osobně účastnila, takže proběhlo i zúčastněné pozorování. Video byla z poloviny natočena mnou a z poloviny byla kamera nastavena na samostatné natáčení. Následně jsem provedla analýzu, která se z těchto dat skládala.

Práce se dělí na teoretickou část a na praktickou část. V teoretické části najdeme přehled poznatků, ze kterých vycházejí základní definice pojmů, potřebných k praktické části. Pojmy jsou zaměřeny na oblasti PA, interakce, komunikace a batolecí období. Praktickou část tvoří kapitoly s metodikou a výsledky. V metodické části jsou uvedeny metody, které byly prováděny během výzkumu. Ve výsledkové části jsou zkatégorizovány interakce. Všechny vzorce interakce jsou výsledky z videonahrávek nebo ze zúčastněného pozorování. Výsledky nám slouží i jako odpovědi pro hlavní nebo dílčí cíle práce. Také v nich najdeme odpovědi na výzkumné otázky.

Hlavním zjištěním práce bylo, že pokud dospělý s dítětem dostatečně komunikuje a vysvětluje, tak je větší pravděpodobnost k úspěšné PA. Dále k tomu může pomoci i dostatek prostoru ve výběru PA u dítěte.

Tato práce přinesla spoustu poznatků úspěšné i neúspěšné PA u batolat. Výsledky budu aplikovat do mých interakcí s batolaty. Výsledky se mohou řídit i rodiče, kteří chtějí vylepšit interakci se svým dítětem.

Moje doporučení pro další výzkum je dotazník nebo rozhovor s rodičem před nebo po cvičení. V dotazníku by se mohly objevit otázky ohledně chování dítěte mimo tělocvičnu a průběh dne před cvičením. Další možností výzkumu, který by zahrnoval PA a batolata, je dlouhodobější výzkum rozvoje PA u batolat. Dalo by se sledovat, co je podpořilo nebo pomohlo při jejich rozvoji PA. Sledování jejich pokroků nebo úspěchů v rámci PA. Zároveň se zaměřit na sledování interakcí, které při PA probíhají. Pro přehlednější analýzu si vytyčit pouze organizovanou nebo neorganizovanou PA.

11 SUMMARY

Today still carries a lot of problems from the time during COVID-19. In the case of this work, I will present problems related to PA. New studies show that the "post-covid" period has consequences in the area of PA in children. It is not only the Czech Republic, but this problem is worldwide. For many children, the only movement was in school, and that was in physical education. Thanks to the quarantines, even this method of PA has been reduced. Children moved less during the quarantines and got used to excessive sedentary behavior. They carried that over to the present day. Therefore, according to studies, there is a higher percentage of children who do not do sports at all or do not meet the recommended PA according to the World Health Organization (WHO) than before the quarantine period. The time without quarantines is already upon us, but problems with PA in children, unfortunately, are not. It is necessary to guide children to sports, preferably from an early age. Show them different kinds of sports and make sports fun for them.

This work focuses on PA in toddlers aged 20-35 months. It can therefore be seen that parents who practice with their children in this way are trying to introduce PA to their children from an early age. All the skills that the children learn at the practice will give them a foundation for other areas of the sport. In my work, I specifically focused on the interaction between a toddler and an adult during PA. The research took place in The Little Gym Brno. The gym is equipped according to the rules of the franchise (Appendix No. 1). This involved both organized and unorganized PA. The research took place in the months of October and November 2022. There were 8 filmings of 45 minutes each. In total, I shot 38 videos, which took a total of 175 minutes. The work features 8 children exercising with a close person. The main goal was to capture and describe the interaction between a toddler and an adult during physical activity. Mothers most often participate in the exercises, but one father and one grandmother also participated in the research. This exercise is led by an instructor who also has to face interaction with the child, so I will also monitor this interaction. So it was child-parent, child-grandmother and child-instructor interaction. I have described all these interactions and given several examples. I researched both successful and unsuccessful patterns of interaction. The interaction in my work depicted the mutual influence of a toddler and an adult. At the same time, I also focused on the actions and behavior of individuals towards themselves. In communication, I observed the way of communication, the exchange of information and the form of the answer. PA is both organized and unorganized within research. I also focus on the differences in these two industries. Differences specifically in the child's behavior

in organized or unorganized activity. Differences could also be observed in parents. Within the form of activity, they can react differently.

The data collection tool was the videos recorded in the lessons. At the same time, I personally participated in the lessons, so participant observation also took place. The videos were half shot by me and half the camera will be set to shoot independently. Subsequently, I performed an analysis that consisted of this data.

The work is divided into a theoretical part and a practical part. In the theoretical part, we will find an overview of knowledge, which is based on the basic definitions of terms needed for the practical part. Concepts are focused on the areas of PA, interaction, communication, and toddlerhood. The practical part consists of chapters with methodology and results. In the methodological part, the methods that were carried out during the research are presented. Interactions are categorized in the results section. All interaction patterns are results from video recordings or participant observation. The results also serve us as answers for the main or partial objectives of the work. We also find answers to research questions in them.

The main findings of the work were that if the adult communicates and explains sufficiently with the child, there is a greater probability of successful PA. In addition, sufficient space in the child's choice of PA can help with this.

This work brought a lot of knowledge about successful and unsuccessful PA in toddlers. I will apply the results to my interactions with toddlers. Parents who want to improve interaction with toddlers can also follow the results.

My recommendation for further research is a questionnaire or interview with the parent before or after the exercise. The questionnaire could include questions about the child's behavior outside the gym and the course of the day before exercise. Another possibility for research that would include PA and toddlers is a longer-term study of the development of PA in toddlers. One could trace what supported or helped them in their PA development. Tracking their progress or achievements within PA. At the same time, focus on monitoring the interactions that take place during PA. For a clearer analysis, select only organized or unorganized PA.

12 REFERENČNÍ SEZNAM

- Allen, K. E. & Marotz L.R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha:Portál.
- Apriasová, M. (2018) *Komunikace učitel – žák a možnosti jejího rozvíjení pomocí metody videotrénink interakcí*. Nový Jičín.
- Auer, P. (2014). *Jazyková interakce*. Praha: NLN.
- Bauer, J. (2016). *Zrcadlové neurony*. Praha: Grada Publishing.
- Bidlová, E., & Gillerová, I. (2005) *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí*. Praha.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Calcaterra, G., & Fanos, V., & Cataldi, L., & Cugusi, L., & Crisafulli, A., & Basareo, P. P. (2022). Need for resuming sports and physical activity for children and adolescents following COVID-19 infection. *Sport Sci Health* 18, 1179–1185 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11332-022-00930-3>
- Dvořáková, H. (2001). *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. Praha: Olympia.
- Dvořáková, H. (2002). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál.
- Ginott, H. (2015). *Umění komunikace s dětmi: láska a selský rozum nestačí*. Praha: Portál.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha:Grada Publishing a.s.
- Hájek, J. (2012). *Antropomotorika*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hoffmannová, J. (2023) *Výukové materiály Skupinová dynamika a evaluace*. Olomouc: UPOL.
- Hoskocmová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing.
- Choutka, M. (1983) *Teorie a didaktika sportu: vysokoškolská učebnice*. Praha: Státní.
- Kovacs, v. A., & Brandes, M., & Suesse, T., & Blagus, R., & Whiting, S., & Wickramasinghe, K., & Okely, a. D. (2022). Are we underestimating the impact of COVID-19 on children's physical activity in Europe?—a study of 24 302 children. *European Journal of Public Health*, Volume 32, Issue 3, June 2022, Pages 494–496, <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckac003>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie 2*. Praha:Grada Publishing.
- Levine, A., & Heller, R. (2010). *Citové pouto*. Praha:Synergie Publishing SE. pedagogické nakladatelství.
- Maráček, M. (2023). *Výukové materiály Zdraví a životní styl*. Olomouc:UPOL.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha:Grada.
- Murray, L. (2016). *Psychologie malých dětí*. Praha:Triton.

- Mužík, V., Šeráková, H., & Janošková, H. (2019). *Abeceda pohybové aktivity dětí*. Získáno 25.3.2023
z:<https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pdf/js19/abeceda/web/pages/kapitola1.html>
- Najvar, P. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Neville, R. D., & Lakes, K., & Hopkins, W. G., & Tarantino, G., & Draper, C. E., & Beck, R., & Madigan, S. (2022). Global Changes in Child and Adolescent Physical Activity During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatr.* 2022;176(9):886-894. doi:10.1001/jamapediatrics.2022.2313
- Oliveira, R. M., & Sudati, P. I., & Konzen, M. V., & Vampos, C. A., & Wibelinger, M. L., & Correa, C., Miguel, M. F., & Silva, N. R., & Borghi-Silva, A. (2022). Covid-19 and the impact on the physical activity level of elderly people: A systematic review. <https://doi.org/10.1016/j.exger.2021.111675>
- Pávek, F. (1988) *Encyklopedie tělesné kultury*. Praha: Olympia.
- Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Průcha, J. Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. 3. Praha: Portál.
- Rheinwaldová, E. (1997). *Jak vychovat šťastné dítě*. Praha: Motto.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Shapiro, L. E. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- Šilhánová, K. (2014-2016). *Základní výcvik ve VTI, materiály a prezentace pro účastníky kurzu*. Praha: SPIN.
- Špaňhelová, I. (2008). *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada.
- Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte* (3.vyd). Praha: Karolinum.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Trevarthen, C. (1998). *The concept and foundations of infant intersubjectivity*. New York: Cambridge University.
- Trevarthen, C. (2002). *Learning in Companionship*. Education in the north.
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978). *Secondary Intersubjectivity: Confidence, Confiding, and Acts of Meaning in the First Year*. Londýn: Academic Press.
- Vágnerová, M. (1996). *Vývojová psychologie "I"*. Praha: Karolinum.
- Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace.

WHO. (2022). *Physical activity*. Získáno 20.4.2023 z <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/physical-activity>

13 PŘÍLOHY


13.1 Fotografie tělocvičny The Little Gym Brno

Příloha č. 1



13.2 Potvrzení etické komise

Příloha č. 2

 Fakulta tělesné kultury

Vyjádření Etické komise FTK UP

Složení komise: doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D. – předsedkyně
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
Mgr. Michal Kudláček, Ph.D.
Mgr. Filip Neuls, Ph.D.
prof. Mgr. Erik Sigmund, Ph.D.
doc. Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.
Mgr. Jarmila Štěpánová, Ph.D.

Na základě žádosti ze dne **20. 02. 2023** byl projekt bakalářské práce

Autor /hlavní řešitel/: **Veronika Svobodová**

s názvem **Rozvoj interakce mezi batoletem a dospělým při pohybové aktivitě**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: **23 / 2023**
dne: **29. 3. 2023**

Etická komise FTK UP zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory** s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrnici pro výzkum zahrnující lidské účastníky.

Řešitelka projektu splnila podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.

za FTK UP
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.
předsedkyně

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury
Komise etická
třída Míru 17 | 771 11 Olomouc

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci
třída Míru 17 | 771 11 Olomouc | T: +420 585 636 009
www.ftk.upol.cz

13.3 Informovaný souhlas ředitelky The Little Gym Brno


Příloha č. 3

Informovaný souhlas

Svým podpisem stvrzuji, že souhlasím s využitím nahrávání v lekcích The Little Gymu. Byla jsem obeznámena, že nahrávky a případné rozhovory jsou pro potřeby vědeckého výzkumu k bakalářské práci. Tazatel se zavazuje, že získané nahrávky nebudou poskytovány jiným osobám mimo rámec výzkumu k bakalářské práci. Nahrávky budou použity pouze k výzkumným účelům, a to v souladu s obvyklými etickými zásadami vědeckého výzkumu.

V Brně, 23. 11. 2022

Podpis ředitelky The Little Gym Podpis tazatele


IMOS s.r.l. s. r.o.
Gajdošova 3392/7, 615 02 Brno
IČ: 26917453, DIČ: CZ26917453
Předměstí/Brno-NO táborový park
Kilgusova 2, 627 00 Brno