



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Bakalářská práce

Přechodové objekty u dětí

Vypracovala: Kristina Janečková
Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

České Budějovice 2020

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci na téma Přechodové objekty u dětí vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 15.5.2020

Poděkování:

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Martině Komzákové, Ph.D. za její osobní nasazení, rady a čas, který mi věnovala. Dále bych ráda poděkovala respondentům, kteří byli součástí výzkumu a bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá přechodovými objekty u dětí. Cílem práce je zkoumat a popsat, jaké typy přechodových objektů děti vlastní, jak dlouho již objektem disponují a zda vlastní více než jeden přechodový objekt v určitém období. Dalším předmětem zkoumání je popis emotivity a projevů chování v souvislosti s přechodovým objektem. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou. Teoretická část obsahuje popis přechodového objektu a jeho význam pro vývoj dětské psychiky, specifika dětského vnímání světa v předškolním období, důležitost hry a v neposlední řadě vliv rodičovství na vlastnění přechodového objektu. Výzkumná část je tvořena vlastním výzkumem a jeho interpretací. Výzkumný soubor je tvořen matkami a učitelkami dětí předškolního věku. Použitou metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor s rodiči a učitelkami dětí, který je analyzován kvalitativním přístupem. V závěrečné části jsou popsány možnosti dalšího výzkumu problematiky.

Klíčová slova: přechodový objekt, předškolní období, vývoj, rodičovství

Abstract

Bachelor thesis focuses on transitional objects amongst children. The purpose of this thesis is to explore and to describe what types of transitional objects children possess, how long do they own the object and whether they possess more than one object in a given period. Next subject of research is the description of emotivity and behaviour in connection to transitional object. Bachelor thesis is divided into two sections, theoretical part and experimental part.

Theoretical part consists of description of transitional object and its significance for child's mental development, developmental specifics of preschool period, importance of pretend play and last but not least, influence of parenting on transitional object attachment.

Experimental part consists of own research and its interpretation. Research sample is created from mothers and teachers of preschool aged children. Chosen data collection method is semi-structured interviews with respondents, that is afterwards analysed by qualitative approach. In the final part, there are stated options for other possible research.

Key words: transitional object, preschool period, development, parenting

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Přechodové objekty.....	10
1.1. Přechodové objekty a přechodové jevy	10
1.2. První vlastnictví	12
1.3. Charakteristiky přechodových objektů	13
1.4. Použití přechodového objektu	15
2. Vznik vazby k přechodovému objektu	16
2.1. Teorie mentalizace	16
2.1.1. Modus psychické ekvivalence a pretend mode.....	17
2.2. Attachment.....	18
2.3. Rodičovství.....	19
2.3.1. Dost dobrá matka	20
2.3.2. Kontaktní rodičovství	20
2.4. Separáční úzkost	20
2.5. Symbolizace.....	21
2.6. Hra	22
3. Předškolní věk a jeho specifika	23
3.1. Motorický vývoj	23
3.2. Řeč	23
3.3. Myšlení	24
3.4. Paměť	25
3.5. Emoční vývoj.....	25
3.6. Socializace	26
PRAKTICKÁ ČÁST	27

4. Metodologie výzkumu	27
4.1. Výzkumné cíle	27
4.2. Výzkumný problém	27
4.3. Výzkumné otázky	27
4.4. Výzkumný design	28
4.5. Specifikace výzkumného souboru	28
4.6. Metoda sběru dat.....	29
4.7. Metoda zpracování dat.....	30
4.8. Etika výzkumu	31
5. Podrobná analýza rozhovorů	31
5.1. Charakteristiky přechodových objektů	31
5.1.1. Haptické charakteristiky	32
5.1.2. Vizuelní charakteristiky	32
5.1.3. Emocionální charakteristiky	33
5.1.4. Hra s přechodovým objektem	34
5.2. Potřeba přechodového objektu.....	35
5.2.1. Odloučení.....	35
5.2.2. Změna	36
5.2.3. Spánek a usínání	37
5.2.4. Neustálá přítomnost	38
5.3. Emoce	39
5.3.1. Kladné emoce	39
5.3.2. Záporné emoce.....	40
5.3.3. Uklidňování	40
5.4. Manipulace s přechodovým objektem	42
5.4.1. Půjčení přechodového objektu.....	42
5.4.2. Praní v pračce.....	43

5.4.3. Nepřítomnost přechodového objektu.....	44
5.5. Kontaktní rodičovství	44
5.5.1. Dotek.....	45
5.5.2. Kojení.....	45
5.5.3. Nošení dítěte	46
5.5.4. Reakce rodiče na nepohodu dítěte	46
6. Shrnutí výsledků	47
7. Diskuze	49
Závěr	52
Zdroje.....	53
Seznam tabulek	59
Seznam příloh	60

Úvod

Přechodové objekty tvoří důležitou součást vývoje člověka. Objevují se nejzřetelněji u dětí, avšak mohou člověka provázet po celý život, různými obdobími. Pomáhají zvládat stres a napětí. Přechodové objekty se vyskytují v různé formě, u dětí jsou to převážně hračky, přikrývky či jiné oblíbené předměty, postupem času se však mohou přetvářet v citáty či talismany. Pomáhají překlenout náročné situace, neboť mají uklidňující účinky na psychiku.

Tato práce pojednává o přechodových objektech u dětí předškolního věku. Cílem práce je popsání charakteristik přechodových objektů, zjištění situací, ve kterých děti přechodový objekt vyžadují a kdy na něj zapomínají a jak reagují na nepřítomnost objektu. Práce je strukturovaná na dvě části, teoretickou a praktickou. Na začátku teoretické části je představen termín přechodové objekty a přechodové jevy, dále jsou popsány konkrétní charakteristiky přechodových objektů, vývojové aspekty předškolního věku, teorie mentalizace a dotýkám se i tématu kontaktního rodičovství. V závěrečné části práce jsou popsány možnosti výzkumů, které by chápání přechodových objektů mohly ještě více prohloubit. V textu se objevují pojmy jako např. přechodový objekt (je možné se setkat i s termínem přechodný objekt), kterýžto je vysvětlen ihned v první kapitole, dále attachment, vazba, přilnutí či přimknutí k objektu nebo pečující osobě, čímž je myšlena citová vazba a je podrobněji rozveden ve třetí kapitole a dalším termínem je chápání stálosti objektu, což značí, že si je dítě vědomo existence objektu i přes momentální nepřítomnost. Tato práce se zabývá použitím přechodových objektů u mentálně i fyzicky zdravých dětí.

Téma přechodové objekty u dětí jsem si zvolila, protože mne zajímá dětská psychika a dětský svět, přechodové objekty jsou mnohdy důležitou součástí jejich bytí. Pracuji s dětmi přes 5 let a mám 4 mladší sourozence, tudíž jsem mohla vidět potřebu přechodových objektů na přímo. Zajímalo mne zejména to, zda si děti vytvářejí vztah k podobným typům předmětu, jak reagují, pokud jim je předmět odebrán či jej zkrátka nemají k dispozici. V neposlední řadě mne zajímalo, zda přechodový objekt dětem v některých aspektech usnadňuje život a zda přístup matky k dítěti může ovlivnit přimknutí k objektu. Užitečnost výzkumu vnímám v možnosti bližšího porozumění tomuto fenoménu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Přechodové objekty

Přechodové objekty zkoumal a představil Donald W. a mnozí další, existují tedy i různé definice, které však vychází z Winnicotova zkoumání. Winnicott mluví o přechodových objektech jako o předmětech, které jsou zásadní pro překlenutí prostoru mezi fantazijním a reálným světem, rozlišování mezi mnou a mně cizím.

Jedním z nejznámějších Winnicottových příspěvků oboru psychologie je právě pojem přechodový objekt, který je jakýmsi mostem mezi fantazií a realitou dětského vnímání, jedná se o předmět, který je na rozhraní vnitřní a vnější reality dítěte. Winnicott popsal přechodové objekty jako plenku, hadřík nebo kousek prostěradla, který je pro dítě (4-12 měsíců) velmi důležitý. Zejména pak při usínání či pocitech distresu. (Busch, Nagera, McKnight, & Pezzarossi, 1973) První přechodové objekty se u zdravých dětí objevují již v 6. měsíci po narození. Přechodový objekt do jisté míry nahrazuje matku a její prs a tímto je zahájena cesta dítěte k individuálnímu bytí. (Arthern & Madill, 1999)

1.1. Přechodové objekty a přechodové jevy

Přechodové objekty (*angl. transitional objects*) jsou vcelku snadno rozpoznatelné, jedná se převážně buď o všudypřítomnou plenečku, dečku, nebo plyšového medvídka. Přechodové jevy (*angl. transitional phenomena*) jsou často nepozorovatelné, chápeme je jako repetitivní chování, zvyklosti, zvuky, fantazie a myšlenky, které mají uklidňující a podpůrné funkce pro mysl dítěte. Dle Winnicotta přechodové objekty a přechodové jevy pomáhají dítěti regulovat stres a separační úzkost symbolickým propojením s matkou. (Cohen & Clark, 1984) Přechodové objekty jsou známkou zdravého attachmentu mezi matkou a dítětem v západních kulturách. (Litt, 1981)

Fonagy a Target (2005, s. 149) uvádějí, že dle Winnicotta se vývoj dítěte odvíjí od jednoty matky a dítěte, nebereme v potaz dítě samo o sobě, nýbrž jako jednotu s matkou. Tato jednota umožňuje dítěti zdravý vývoj ve 3 oblastech. První je holding-integrace, kdy matka dítě chová obrazně i skutečně a tím dítě zakouší senzomotorické vjemy a integruje je do své zkušenosti. Druhá oblast je handling-personalizace, kdy matka upřednostňuje dítě před svými osobními aktivitami, je na sebe, své tělo a své dítě více citlivá a tím reaguje na přání a gesta dítěte, které tak získává iluzi jednoho organismu (matka+ dítě). A třetí oblast se

věnuje vztahování k objektu, které ústí do přimknutí k přechodovým objektům. Dále uvádějí: „Fyzický objekt (příkrývka apod.) je kojenec (aspekt mne) i matka (aspekt mně cizí); je přechodový v tom, že usnadňuje posun od všemocného vztahování k subjektivně vytvořenému objektu, ke vztahování ke „skutečné“ matce, která je součástí vnější reality.“

V tomto poli byl rovněž uskutečněn zajímavý objev, tedy že existují dva různé předměty, ke kterým si dítě vytváří citovou vazbu a můžeme o nich mluvit jako o přechodových objektech. Pro zjednodušení jsou nazývány jako primární přechodový objekt a sekundární přechodový objekt. Přičemž primární přechodový objekt se objevuje ve věku 7 měsíců, kdy dítě ještě nemá vyvinuté chápání stálosti objektu a také nezralou paměťovou a percepční kapacitu. Sekundární přechodový objekt se objevuje ve druhém roce života dítěte, vnímání je tedy již zdokonaleno stálostí objektu a asociativní pamětí. (Busch, Nagera, McKnight, & Pezzarossi, 1973) Co se týče primárního přechodového objektu, je možné, aby některé děti měly vazbu k objektu jako celku a jiné děti pouze ke specifické části objektu. Stejně významný vztah si může dítě utvořit k vícero podobným předmětům, které mají stejnou haptickou odezvu, např. plenky s různými barvami a motivy, avšak ze stejného materiálu. (Busch, 1974) Gaddini a Gaddini (1970) vnímají dudlík jako předchůdce přechodového objektu, neboť není plně v moci dítěte, záleží většinou na pečující osobě, zda dítěti k dudlíku umožní přístup. Nicméně Passman a Halonen (1979) uvádějí, že v západní kultuře je obvykle za primární přechodový objekt považován dudlík, který je však od určitého věku společensky neakceptovatelný, proto se tvoří vztah k sekundárnímu přechodovému objektu. Sekundární přechodový objekt je typicky nějaká hračka, kousek rukávu, či nějaký předmět, který má dítě kdykoli k dispozici. Hills (2014) rovněž uvádí, že jako sekundární přechodové objekty mohou sloužit sociální média.

Primární přechodový objekt je rovněž přítomen při aktivitách jako je kojení, odříhnutí a především usínání. Je tedy možné, že si pečující osoba uvědomí důležitost tohoto předmětu až ve chvíli, kdy dítě vyjadřuje distress z jeho nepřítomnosti. (Busch, Nagera, McKnight, & Pezzarossi, 1973)

Zatímco Winnicott vnímal přechodové objekty jako známku zdravého emočního vývoje, dle Bowlbyho použití těchto předmětů slouží pouze k přesměrování vazebního chování v případě, kdy matka či jiná pečující osoba není k dispozici. (Wolf & Lozoff, 1989)

Litt (1981) uvádí, že přechodové objekty mohou být kulturně podmíněné. Objevují se především v západní, konkrétně bílé anglosaské kultuře, s čímž souhlasí Passman (1987) a dále uvádí, že přechodové objekty mohou být pro děti velmi prospěšné.

Bowlby (1983) rovněž uvádí, že v kulturách, kdy je zvykem být s dítětem v neustálém kontaktu, dítě směřuje sání bez účelu krmení (*angl. non nutritive sucking*) na matku. Dítě je tedy přimknuté pouze na matku. V jiných kulturách, které nejsou typické čtyřiaadvacetihodinovým kontaktem mezi matkou a dítětem, je v normě chování bez účelu krmení (*angl. non nutritive behaviour*) v prvních týdnech života směřované k dudlíku nebo palci. Dítě se tedy přimyká i k jiným předmětům, nejen k matce. Toto chování se většinou před koncem prvního roku života přetvoří do vztahu k dečce, plenečce či mazlivé hračce. Na tomto předmětu dítě lpí a vyžaduje jej při spánku či když je unavené nebo rozrušené. Z toho vyplývá, že děti, které jsou s matkami v neustálém kontaktu, směřují orální explorační aktivity (Brody, 1980) právě na matku a mají tedy nižší či žádné tendence přimknout se k přechodovému objektu. Zatímco děti, které s matkami netráví čas neustále, směřují aktivity právě na přechodový objekt. Nejprve tedy cucají svůj palec či ruku, poté přecházejí k předmětům v jejich nejbližším okolí.

1.2. První vlastnictví

Existují vzorce chování, které novorozenec vykazuje při používání prvních vlastnictví (*angl. not-me possessions*). V začátku můžeme pozorovat aktivity orální, kdy novorozenec cucá svou pěstičku, palec a podobně, tyto aktivity poté ústí v používání a přivlastnění plyšáka, panenky, měkké či tvrdé hračky. (Winnicott, 2018) Passman a Halonen (1979) uvádějí, že nejtypičtějším primárním přechodovým objektem je u tříměsíčních kojenců dudlík, od 18 měsíců u dětí převažuje přimknutí k dečce či jinému kusu látky. Tato změna může být způsobena právě sociálním tlakem na odstranění dudlíku z přítomnosti dítěte.

První vlastnictví je obvykle u předmětu, který dítě objevilo v prozkoumávání svého prostoru (kolébky, postýlky) a to buď orálně či manuálně. Tento objev vede ke zmírnění tenze a stane se jakousi zvyklostí. S rozvojem motorických schopností dítě prozkoumává více prostoru a přechodový objekt bere s sebou, neboť jej vnímá jako součást sebe sama. (Brody, 1980)

Cohen a Clark (1984) zkoumali vliv absence a prezence přechodových objektů v dětství na vývoj osobnosti u univerzitních studentů. Výsledky potvrdily, že přechodové objekty mají

vliv na vývoj jedincova intrapsychického prožívání. Rovněž z výsledků vyplývá, že studenti, kteří měli v dětství přechodový objekt, byli vzrušiví, netrpěliví a neklidní. Vystihovala je například tvrzení o pocitech napětí, problémy s uklidněním, nízká tolerance kritiky. Studenti, kteří v dětství neměli přechodový objekt, měli vlastnosti jako rigiditu, objektivitu, preciznost a lhostejnost. Tito studenti rovněž preferovali taková kariérní zaměření, která nevyžadovala intrapsychickou aktivitu. Autoři vysvětlují zdánlivě paradoxní vztah přítomnosti uklidňujícího objektu v dětství a netrpělivostí a neklidem v dospělosti tím, že vyhledávání vzrušení a intenzivních zážitků může být zapříčiněno snahou vytěsnit negativní aspekty své osobnosti.

Bion (2004) zavádí pojem kontejnování emocí. Tento termín označuje schopnost matky pojmout do sebe negativní emoce dítěte, které jsou pro něj velmi zatěžující až nezvladatelné, např. intenzivní úzkost, hněv a strach. Pokud je matka citlivá, dokáže tyto pocity rozpoznat, pojmout, přeměnit a následně vrátit zpět dítěti ve snesitelné formě. První prožitky dítěte jsou dle něj tzv. alfa-elementy, které matka kontejnováním dokáže přeměnit na tzv. beta-elementy, které jsou pro dítě neohrožující a srozumitelné. Pokud však ke kontejnování opakovaně nedochází, mohou tyto nezpracované emoce a prožitky vyústit až do psychotického stavu. Kontejnování emocí je významné především v průběhu prvního roku života, kdy dítě regulaci emocí ještě nezvládá a potřebuje pomoc jiné osoby. Fonagy a Target (2005) uvádí, že dítě hledá v odezvě rodiče reprezentaci vlastních emocí a duševních stavů. Spinrad, Stifter, Donelan-McCall & Turner (2004) uvádějí, že se matka v tomto období stává nástrojem, který umožňuje dítěti regulovat své emoce, dokud si samo neosvojí mechanismy seberegulace.

Děti, které jsou přimknuty, nejsou více ani méně nejisté a bázlivé než děti bez attachmentu k objektu. (Passman, 1987)

1.3. Charakteristiky přechodových objektů

Typickým přechodovým objektem nemluvnat je dle Winnicotta (1953) měkký předmět v intimním prostředí dítěte. Obvykle se jedná o část příkrývky, povlečení, plenečky či jiné měkké látky, kterou matka používá při péči o dítě. Dále uvádí, že přechodovým objektem může být též měkké (plyšové) zvířátko, které je příjemné na dotyk a dobře se drží. Slouží k naplnění orálních potřeb a tím zastupuje matku, respektive její prs. Brody (1980) však vyvrací Winnicottovo tvrzení, že přechodový objekt je náhradou za matku či její část. Pokud by přechodový objekt byl skutečně náhradou matky, tak by jej dítě neustále drželo

v její nepřítomnosti a po jejím příchodu by si přechodového objektu okamžitě přestalo všimnat. Přitom je zjevné, že dítě využívá přechodový objekt v různých situacích a různými způsoby, nezávisle na přítomnosti matky. Pro některé děti může být v určitých situacích důležitější přítomnost přechodového objektu než přítomnost matky. (Litt, 1986)

Aby se předmět mohl považovat za přechodový objekt, musí splňovat určitá kritéria. Nejedná se o tvar, materiál či barvu předmětu, nýbrž o vztah dítěte k předmětu. Přechodový objekt je pro dítě životně důležitý, neboť se k němu uchyluje při usínání, v situacích vzbuzujících úzkost, při depresivní náladě nebo když se cítí osamělé. Zde je rozdíl mezi pocitem osamění, který není pro dítě příjemný, a pouhou samotou, kdy dítě přechodový objekt samo prozkoumává, zde může být přítomna i matka, ovšem za předpokladu, že dítě ze hry nevyrušuje. Tím, jak dítě předmět samo prozkoumává, se u něj rozvíjí pozitivní pocity ze hry. U některých dětí není přítomen přechodový objekt v jiné podobě než jako matka a u specificky narušených dětí se nevyskytuje přechodový objekt vůbec. (Winnicott, 2018) Aby se mohl vytvořit vztah k objektu, musí mít dítě a matka jistý attachment, neboť předmět nahrazuje bezpečí a péči, kterou běžně poskytuje matka. (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978)

Specifika vztahu dítěte k přechodovému objektu jsou následující. (volně dle Winnicotta, 2018)

- Dítě si nárokuje právo na objekt a rodiče s tím souhlasí.
- Dítě předmět miluje i ničí.
- Předmět se nesmí změnit, pokud změnu neprovede samo dítě.
- Předmět musí přežít lásku, nenávist a případně i agresi.
- Předmět musí dítěti dávat pocit tepla, možnost s ním hýbat, mít texturu nebo dělat něco, čím dává najevo, že má vlastní životnost či reálnost.
- Předmět nepochází zevnitř ani zvenčí a nejedná se o halucinaci.
- Osudem předmětu je napomáhat uvolňování psychické energie a postupně ztrácí svůj význam tím, že dochází k rozptýlení přechodových jevů mezi psychickou realitu a vnější svět.

V okamžiku, kdy přechodové jevy jako takové ztratí význam, dochází k navázání vztahu či přisouzení důležitosti např. umění, snění, náboženskému cítění, nebo se může přetvořit do lhaní, kradení, fetišismu, závislosti atd. (Winnicott, 2018)

Litt(1986) uvádí, že pro Mahlerovou (1972) tkví hodnota přechodového objektu ve schopnosti dítěte se vzdálit od matky a zároveň mít u sebe její část. Dítě je tedy symbolicky ve spojení s matkou, zatímco fyzicky a psychicky jí není na blízku.

Pro děti je důležitá především textura objektu, obecně jsou preferovány měkké, hebké anebo chlupaté předměty. (Lehman, Arnold & Reeves, 1995)

1.4. Použití přechodového objektu

Mahalski (1983) uvádí, že děti se emočně přimknou ke specifické hračce či příkrývce, kterou objímají při usínání či při pocitech rozrušení. Uvádí také, že přimknutí k přechodovým objektům je závislé na kultuře a na věku dítěte. Rovněž naznačuje, že rodiče mnohdy nevnímají či nejsou schopni odhadnout míru důležitosti, jakou dítě předmětu přisuzuje. Intenzita vztahu, kterou si dítě k předmětu vytvořilo se často projevuje, až když předmět chybí, proto jej někteří rodiče nevnímají jako důležitou součást života dítěte.

V používání přechodových objektů není viditelný rozdíl mezi chlapci a dívkami, avšak v typech předmětů u chlapců převažují tvrdé předměty, zatímco dívky jsou více zaměřené na rodinnou tematiku. (Winnicott, 2018) Avšak Shafii (1986) uvádí, že přechodovými objekty disponuje více dívek (88 %) než chlapců (71 %) a rovněž dívky mají větší tendenci přechodové objekty pojmenovávat.

K přechodovému objektu se děti během dne uchylují především při stresu, jakým je například separace. Při separaci mají děti tendenci rituálně neboli opakovaně sahat na přechodový objekt, to znamená, že jej hladí, třou a mazlí, což je typický projev přechodového fenoménu. Tímto si samy zmírňují pocit úzkosti a usnadňují si tak separaci. (Triebenbacher & Tegano, 1993)

2. Vznik vazby k přechodovému objektu

V této kapitole budou popsány faktory a vývojová specifika, která mají vliv na vznik vazby dítěte k přechodovému objektu.

2.1. Teorie mentalizace

Porozumění teorii mentalizace je významné k pochopení vývoje psychických modalit u dítěte.

Mentalizace je schopnost vnímat pocity a myšlenky své i druhých lidí a umět tyto vjemy použít. (Morton & Frith, 1995) Mentalizace umožňuje dítěti reagovat nejen na chování druhého, ale také mu umožňuje představit si plány, záměry či postoje. Tím dítě začíná chápat, že jednání druhých je předvídatelné a má svůj význam. (Fonagy & Target, 1998)

Fonagy a Target (2005, s. 273) popisují mentalizaci jako „schopnost pochopit interpersonální chování z hlediska duševních stavů je klíčovou determinantou sebeorganizace a regulace afektu a jedinec ji získává v kontextu raných vztahů přimknutí.“ Dále také uvádějí, že se strukturou vnímání psychologického self (vnímání sebe sama, jako by mělo mysl) se dítě nenarodí, tato struktura se vyvíjí od kojeneckého věku po celé dětství postupně v interakci s laskavými, reflektivními a vyzrálými jedinci. Dle nich k mentalizaci dochází v průběhu bezpečné hry s rodiči či staršími sourozenci, a také pokud dítě vnímá, že se jeho psychickými stavy někdo zabývá. Rovněž dítě „své duševní stavy může vnímat a chápat natolik, nakolik mu to naznačilo chování rodiče...“. (s. 278)

Mentalizace však není pouze kognitivním procesem, mentalizace těsně souvisí se schopností regulovat emoční stavy. Jakmile je dítě schopné mentalizace, je schopné přizpůsobovat afektivní stavy a používá je k regulaci self. (Fonagy & Target, 2005) Významný je přístup pečující osoby, neboť to, jak ona sama projevuje své psychické stavy ovlivňuje schopnost dítěte porozumět těm svým. „Způsob, jakým dítě vnímá duševní stavy v sobě a druhých, tedy záleží na jeho pozorování duševního světa pečující osoby.“ (Fonagy & Target, 2005, s. 278)

Fonagy a Target (1998) uvádějí, že zkoumání významů jednání ostatních jedinců je pro dítě velmi zásadní hlavně z toho důvodu, že je poté samo schopné označit a považovat za významné své vlastní psychické prožitky. Tato zkušenost dítěti následně umožňuje mimo jiné regulaci afektu a schopnost sebekontroly.

2.1.1. Modus psychické ekvivalence a pretend mode

Fonagy a Target (2005) hovoří o modu psychické ekvivalence, jako o dětském chápání a prožívání světa ve smyslu, že to, co existuje v myslí, musí existovat i ve vnějším světě a naopak. Toto chápání světa může být doprovázeno silnou úzkostí, neboť fantazie dítěte mohou být velmi děsivé a tímto modem se stávají pro dítě reálné. Je tedy nutné, aby dítě získalo schopnost rozlišovat mezi fantazijním a reálným světem. V tomto rozdělování jsou dítěti nápomocni rodiče, kteří se nenechají zahltit emocemi dítěte, tím pomáhají dítěti snadněji rozdělit tyto dva světy. Pokud má však dítě rodiče, kteří se snadněji rozladí a nechají se zahltit emocemi dítěte, je tím narušen jeho vývoj regulace afektu.

Gopnik (1993) uvádí, že přibližně od 4let věku dítě začleňuje modus psychické ekvivalence a pretend mode, tím dochází k reflektivnímu modu nebo také mentalizaci. Reflektivní mode umožňuje prožívání duševních stavů jako reprezentací, v určitých aspektech se tedy vnitřní i vnější realita slučují, avšak mají své zřetelné rozdíly.

Vavrda (2005, s. 98) tvrdí, že „Dítě zpravidla operuje v ‘modu psychické ekvivalence’, kde ideje nejsou zažívány jako reprezentace, ale jako přímé repliky reality, a musejí být tudíž vždy správné. Tyto děti nicméně disponují i druhým- tzv. ‘pretend’ modem.“ V pretend modu se dítě může projevat vyzrálejší, než je jeho vývojová úroveň, a stejně tak se může projevat méně vyzrále. Rovněž se v tomto stavu může projevat odlišně verbálně i neverbálně.

Klíčový aspekt pretend modu dle Livneyho (2008) spočívá v tom, že v dané chvíli dítě neporovnává zkušenost ze hry s reálným vnějším světem.

Weinberg (2006) uvádí, že pečující osoba musí přesně porozumět dětskému duševnímu stavu a musí tento stav zrcadlit či předat dítěti tak, aby pochopilo, že se jedná o jeho vlastní duševní stav, nikoli o duševní stav pečující osoby. Pokud je toto zrcadlení narušeno, dochází k porušení integrity dětského vnímání interního stavu a externí reality. Tím je pak ovlivněn kognitivní vývoj dítěte, ve kterém začíná převažovat „pretend mode“. Při prožívání pretend modu je obtížné nacházet spojení mezi vnitřním prožíváním a vnější realitou. Pokud u dítěte převažuje bytí v pretend modu, vnitřní realitu buď potlačuje, nebo je pro něj až příliš reálná.

Fonagy a Target (2007) uvádějí, že pretend mode se objevuje, pokud dítě nesdílí vědomí či zájem s pečující osobou, na druhou stranu pretend mode je narušený, pokud je dítě

vyrušeno a následně zaujato podnětem z externí reality. Uvádějí, že je zásadní, aby dítě bylo ve hře podporováno, aby s ním někdo zakoušel alternativní realitu a tím se pretend mode stal sdíleným. A právě v pretend modu je umožněn vývoj osobní mysli (*angl. private mind*).

K tématu mentalizace a attachmentu Fonagy a Target (2005, s. 278) uvádějí: „Vyhýbavé dítě se tedy naučí vyvarovat emočních stavů, kdežto resistantní dítě se soustředí na vlastní strádání a vylučuje blízké intersubjektívni výměny... Dezorganizovaní kojenci; s přepjatou bdělostí reagují na chování pečující osoby, používají všechny dostupné náznaky predikce a jsou zvýšeně citliví na intencionální stavy.“

2.2. Attachment

Základem kvalitního rodičovství je vazba matky a dítěte. Teorii attachmentu představil John Bowlby, který tvrdí, že kvalita rané vazby čili připoutání mezi dítětem a matkou je zásadní pro zdravý psychický vývoj dítěte. (Vrtbovská, 2010) Ve spolupráci s Mary Ainsworth, která se zabývala experimentální částí konceptu, formulovali teorii attachmentu. Vycházeli především z evoluční potřeby pocitu bezpečí skrze sociální kontakt. Pokud se dítě (či některé druhy mláďat) cítí ohroženo, vyčerpáno či nemocné, obrací se k vazebné osobě. Jako možnost zjištění typu citové vazby uvedla Ainsworth testovou situaci „*Strange situation*“, která se skládá ze 3minutových úseků separace dítěte od matky. Dle reakcí dítěte na separaci a následné shledání se s matkou můžeme rozpoznat typ vazby. (Holmes, 2017) Typy vazebného chování je možné rozčlenit na vazbu jistou a nejistou, přičemž nejisté přimknutí dále dělíme na vyhýbavé, ambivalentní a dezorganizované. (Ainsworth & Bell, 1970)

Jistá citová vazba usnadňuje porozumění tomu, když mají ostatní jiné pocity či názory. (Fonagy, Redfern & Charman, 1997) Rovněž děti s jistým citovým připoutáním mají tendenci se více usmívat a smát, dokáží se delší dobu a více intenzivně soustředit na podnět a jsou otevřenější přizvat do hry dospělého člověka. Také jsou více radostné při exploraci a hře. (Bowlby, 1973)

Jistá citová vazba poskytuje bezpečnou základnu, ze které děti vycházejí explorarovat a kam se zase mohou kdykoli navrátit. Pokud však není navázána jistá vazba, není vybudována

ani bezpečná základna. Děti s nejistou citovou vazbou nemají tendenci explarovat, neboť jim chybí již prvotní pocit bezpečí. (Ainsworth, 1970)

Pokud se dítě přimkne k přechodovému objektu, je velmi pravděpodobně jistě navázáno i na rodiče. Dítě s vazbou k přechodovému objektu nemusí být nutně nejisté a obtížně zvládatelné, přechodový objekt jim poskytuje určité pohodlí a pocit jistoty v případě potřeby. (Lehman, Arnold, Reeves & Steier, 1996) Pokud je mezi dítětem a rodičem jistá citová vazba, dítě lépe rozpozná negativní emoce, neboť v takovém vztahu je bezpečné otevřeně komentovat a vnímat emoce. (Laible & Thompson, 1998)

Pro mentalizující organizaci self, je pro dítě nejdůležitější zkoumat duševní stav pečující osoby, která však musí být citlivá. Skrze toto zkoumání může dítě nalézt zobrazení sebe sama ve svém obraze myslí pečující osoby. Tento proces je typický pro jistě přimknuté děti. Děti s dezorganizovanou vazbou sledují psychické stavy pečující osoby, protože je to zdroj ohrožení jejich vlastního self. Dezorganizovaní kojenci mohou, za určitých podmínek, správně určovat a rádi sledovat psychické procesy pečovatelů, avšak špatně se orientují ve vlastních psychických stavech. (Fonagy & Target, 2005)

2.3. Rodičovství

Studie prokázaly, že děti s přimknutím k měkkému předmětu jsou obecně kojeny po kratší dobu, spí v jiném pokoji než rodiče a mají matky, které podporují rozvoj nezávislosti dítěte. Z toho můžeme usuzovat, že míra fyzického kontaktu mezi matkou a dítětem je podmiňující pro vznik vztahu k přechodovému objektu. (Gaddini & Gaddini, 1970) Můžeme spekulovat, do jaké míry spolu souvisí 2 proměnné, tedy jistá citová vazba matky a dítěte a fyzický kontakt. Pokud je vybudována jistá citová vazba a matka poskytuje blízký fyzický kontakt, tak dítě není motivováno k přimknutí k jinému objektu. Avšak pokud je vybudována jistá citová vazba bez přítomnosti blízkého fyzického kontaktu, anebo se jedná o matku prosazující nezávislost dítěte, dítě je motivováno k přimknutí k objektu. (Lehman, Denham, Moser & Reeves, 1992)

Z výzkumu vyplývá, že děti, které tráví více hodin v dětských pečujících zařízeních, se jako ochranu před stresem přimknou k přechodovému objektu, děti, které v těchto zařízeních tráví jen polovinu dne takovou tendenci nemají. (Fortuna, Baor, Israel, Abadi & Knafo, 2014)

2.3.1. Dost dobrá matka

Dost dobrá matka neboli dost dobré mateřství je termín užívaný v kontextu přístupu pečující osoby k dítěti a jeho potřebám. Samozřejmě není vhodné dítě zanedbávat, ale příliš velká snaha mu také škodí. Winnicott (1953, 1989) dost dobrou matku popisuje jako takovou pečující osobu, která se adaptuje na potřeby dítěte, uspokojuje je, a tím umožňuje dítěti zdravý vývoj self a postupnou expresi sebe sama. S tím, jak dítě roste, matka snižuje míru uspokojování potřeb a tím dítě vystavuje frustraci, čímž tvoří podmínky pro přimknutí k přechodovému objektu. Rovněž tím matka vytváří podmínky pro to, aby se dítě samo učilo regulovat své emoční stavy. V seberegulaci dítěti pomáhá právě přechodový objekt, který se nachází v potenciálním prostoru mezi vnitřní a vnější realitou. Ritualizovanými pohyby směrem k přechodovému objektu je dítě schopno samo sebe uklidnit. V případě, že je dítě vystaveno vysoké míře frustrace, kterou pečující osoba nezvládne utlumit, čímž přestává být takzvaně dost dobrou matkou, se dítě k předmětu nepřimkne. (Jonsson & Taje, 1983)

Litt (1981) uvádí, že dle Winnicotta (1953) se k objektu přimknou pouze ty děti, které mají takzvaně dost dobrou matku. Dále uvádí, že Provence a Lipton (1962) zjistily, že děti v ústavní péči k objektům netvoří vztah, nedisponují tedy přechodovými objekty.

2.3.2. Kontaktní rodičovství

Kontaktní rodičovství je specifické intuitivním přístupem k dětem. Jde především o citlivý přístup k potřebám dítěte a jejich naplňování. Vše by mělo plynout přirozeně bez tlaku s cílem navázat pevný vztah mezi rodiči a miminkem. Nejsou zde přesná pravidla, která je nutné dodržovat, jde o přizpůsobení principů kontaktního rodičovství konkrétním potřebám rodiny. Z počátku je doporučováno mít s miminkem co nejbližší fyzický kontakt, a to ihned po porodu a následně upevňovat vztah právě přítomností v blízkém kontaktu, jako např. kojení, nošení miminka v šátku, spaní ve stejné místnosti či posteli. Blízký kontakt umožňuje rychlé naplňování aktuálních potřeb a také emoční naladění na miminko, tím se upevňuje důvěra novorozence v pečující osobu. Rodiče by neměli zapomínat ani na sebe a měli by vnímat i své potřeby. V kontaktním rodičovství jde především o nalezení harmonie ve společném fungování rodiny. (Sears & Sears 2016)

2.4. Separační úzkost

Vágnerová (2012) uvádí, že mezi 6. a 7. měsícem lze u dítěte rozlišit projevy strachu a úzkosti. Dítě okolo 7. měsíce života rozpozná a reaguje na osoby známé a cizí. Úzkostně

reaguje při odloučení od nejdůležitější osoby, tedy matky, tomuto stavu úzkostných projevů říkáme separační úzkost. Na neznámé lidi reaguje strachem. Bowlby (2010) upozorňuje, že strach z cizích lidí a separační úzkost jsou dvě odlišné a nezávislé formy chování a je tedy potřeba mezi nimi rozlišovat. Strach z cizích lidí je stavem, kdy se dítě chce od cizích lidí vzdálit, zatímco separační úzkost je typická touhou zůstat či se znovu přiblížit pečující osobě.

Ve třetím až pátém roce života obvykle probíhá nejvýznamnější separace od matky v předškolním zařízení. Separace by měla probíhat postupně bez zbytečného nátlaku, neboť pokud by dítě cítilo nejistotu, fixace na matku by se ještě umocnila. Na separaci má také vliv kvalita vztahu mezi dítětem a matkou, neboť pouze pokud dítě zažije jistotu a spolehlivost v tomto vztahu, je možné se od matky či pečující osoby odloučit. V průběhu osamostatňování si dítě může vytvořit vztah právě k přechodovému objektu, který do jisté míry matku zastupuje a stává se dočasnou součástí dítěte. (Vágnerová, 2012)

2.5. Symbolizace

Přechodový objekt, jako je např. kus přikrývky symbolizuje určitý částečný objekt, stejně tak jako prs symbolizuje matku a její péči. Dítě musí jasně rozlišovat mezi realitou a fantazií, mezi vnitřním a vnějším, aby mohlo uplatnit symbolizaci. Přechodový objekt „otevřítá prostor pro nabývání schopnosti přijmout rozdílnost a podobnost...popisuje cestu nemluvněte od čistě subjektivního k objektivitě.“ (Winnicott, 2018, s.21)

Vágnerová (2012, s.185) uvádí: „Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu.“

Pro správné pochopení symbolizace je nutné zmínit pretend mode, který je typicky přítomný při symbolické hře (*angl. pretend play*). Vavrda (2001) popisuje následovně. Symbolická hra je hra na „jako“, je velmi důležité rozlišit, co je jen ve hře a co je reálné, proto si dítě potřebuje hrát s někým, kdo mu pomáhá udržovat tyto světy oddělené. Jinak by fantazijní svět mohl být pro dítě příliš děsivý. Pokud je dítě v pretend modu, často si do hry promítá zatěžující a traumatické události. V této chvíli je podstatné, aby druhá osoba ve hře tento obsah unesla a zůstala dál ve hře, neboť není vhodné, aby hra měla pro dítě dopad do reálného světa. Dítě se poté může v určité oblasti pretend modu vzdát a přestat tak řešit nezpracované niterné problémy. Konkrétně to Vavrda (s. 503) uvádí na tomto příkladu: „Dítě může například zpracovávat téma úmrtí jednoho z rodičů, což druhého

ohrožuje, může na to reagovat depresivně apod., takže hra má najednou bezprostřední dopad v realitě - dítě se vzdává 'pretend modu'“.

2.6. Hra

Pro malé děti je charakteristické velké zaujetí do hry. Hrající si dítě je do hry ponořeno, není pro něj snadné hru opustit a těžce nese její narušení. Při hraní si dítě přizpůsobuje reálný svět svému snovému a fantazijnímu, jedná se tedy o jakýsi meziprostor mezi intrapersonální a interpersonální rovinou reality. Hraní vyvolává pocit uspokojení. (Winnicott, 2018)

Hra představuje využití potenciálního prostoru mezi dítětem a matkou. Hraní podporuje růst a tím i zdraví, je přirozené a všudypřítomné. Hraní je prostředkem navazování vztahů a komunikace ve skupině. (Winnicott, 2018)

Winnicott (2018, s. 71-73 volně) představuje specifické vztahy herního procesu. Nazývá je herní teorie, jsou také označovány jako prvotní období poznávání hry.

- ❖ Dítě a objekt splývají v jeden celek. Nemluvně vnímá objekt subjektivně a matka směřuje k tomu, aby udělala skutečným to, co je dítě připraveno najít.
- ❖ Objekt je zapuzen, znovu přijat a je vnímán objektivně (důležitá fáze pro zkušenost s magickou kontrolou).
- ❖ Schopnost být sám v přítomnosti druhého. Jedná se o dostupnost milované osoby při vzpomnutí si na ni i poté, co byla zapomenuta.
- ❖ Nyní začíná být dítě připraveno na další stadium, kterým je umožnit překrývání dvou oblastí hraní a těšit se z toho. Nejprve si hraje matka s dítětem dle jeho pravidel, později vnáší do hry i svou iniciativu.

Tyto stadia si dítě i pečující osoba osvojují a společně tím tvoří společné hraní si ve vztahu. Hra je nezbytnou součástí zdravého vývoje jedince. (Winnicott, 2018)

3. Předškolní věk a jeho specifika

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že předškolní věk je mnohdy považován za období od narození (či prenatálního období) do začátku školní docházky, což může být především z psychologicko-vývojového hlediska matoucí a nepřesné. Užším chápáním předškolního věku je období, kdy dítě chodí do mateřské školy. Matějček (2005) považuje předškolní období od zhruba čtvrtého do šestého roku života dítěte. Vágnerová (2012) specifikuje, že předškolní období není dáno pouze věkem, ale také sociálně. Jedná se tedy o období od 3 do 6-7 let dle nástupu dítěte do školy. Dítě chápe svět pomocí fantazie, uvažuje intuitivně a jeho hlavním úkolem je stabilizovat svou pozici ve světě. Poznání sebe i světa je upravováno dle možností a schopností dítěte, stále převládá egocentrismus poznávání i komunikace. Dále má dítě potřebu dokázat si své schopnosti a kvality tím, že něco vytvoří, vybuduje samo. V sociálním ohledu dítě vystupuje mimo rodinu a navazuje vztahy s vrstevníky, setkává se s autoritami (např. učitelky MŠ). Důležité je, aby si dítě osvojilo řád a pravidla různých sociálních situací, naučilo se spolupracovat i prosadit se.

V následujících odstavcích budou popsány relevantní oblasti vývoje a vývojové úkoly, které k předškolnímu věku náleží.

3.1. Motorický vývoj

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) se v předškolním věku motorika dítěte zdokonaluje, zlepšuje se pohybová koordinace, hrubá i jemná motorika a dítě začíná být více samostatné v sebeobsluze. Předškolní dítě již zvládá aktivity jako chůzi a běh i po nerovném terénu a do schodů bez držení, již se nenachází v kritických vývojových fázích a změny ve vývoji nejsou tak markantní, jak tomu bylo doposud.

3.2. Řeč

Řeč na začátku předškolního období může obsahovat nahrazování hlásek jinými, patlavost či nesprávnou výslovnost. Tyto výchyly by měly částečně či zcela vymizet při nástupu do školy. Řeč dítěte se neustále zdokonaluje nejen ve výslovnosti, ale i ve větné stavbě. Rozvoj řeči umožňuje rozšíření hranic poznání, dítě zná své celé jméno, své pohlaví, základní barvy, rádo vypráví, umí přeříkat základní číselnou řadu apod. Dítě je po třetím roce života schopné regulovat své chování prostřednictvím řeči. (Langmeier & Krejčířová, 2006) Řeč nám umožňuje poznat, na jaké vývojové úrovni se dítě nachází, respektive

jakým způsobem přemýšlí. Tyto vnitřní procesy se projevují větinou skladbou či otázkami, na které se dítě táže. Předškolní dítě zajímají odpovědi na otázky typu „proč a jak?“ a díky nim má možnost porozumět kauzálním souvislostem. Vývoj řeči je kritický pro následnou socializaci. (Vágnerová, 2012) Dítě předškolního věku užívá zejména řeč egocentrickou, která má 3 různé způsoby užití a významu, jedná se o egocentrickou řeč expresivní, kdy dítě vyjadřuje své pocity, regulační, díky které řídí své jednání různými pokyny a připomínkami, a v poslední řadě se jedná o egocentrickou řeč kognitivní, která slouží k lepšímu uvědomování a řešení problémů. Dítě se lépe orientuje v situaci, pokud o ní hovoří a rovněž si informace snáze zapamatovává, pokud je verbálně komentuje. (Vágnerová, 2012, s. 217)

3.3. Myšlení

Myšlení předškolního dítěte je stále nepřesné, neboť se neřídí zákony logiky a je zatíženo poznávacím egocentrismem. Poznávací egocentrismus se vyznačuje ulpíváním na svém vlastním názoru a nepřijetím názorů odlišných. Příjem a zpracování informací probíhá selektivně. Dítě předškolního věku není schopné pochopit pluralitu názorů, má dojem, že jeho osobní názor je jediný možný a platný. Svět je pro dítě takový, jaký se mu jeví, čemuž říkáme fenomenismus, kdy jsou viditelné znaky ztotožňovány s podstatou. Dalším specifikem je prezentismus, tedy vázanost dítěte na přítomnost, která je pro něj hmatatelná. Dítě zpracovává a interpretuje informace skrze magičnost, tedy chápe realitu pomocí fantazie a tím své poznání zkresluje. V tomto období ještě zcela nerozlišuje mezi fantazií a realitou. Zpracování a interpretace informací dítěte je rovněž ovlivněna antropomorfismem, dítě přisuzuje lidské vlastnosti a chování neživým předmětům či zvířatům. Poznání dítěte je typické absolutismem, tedy přesvědčením, že poznání má absolutní platnost. Můžeme tomu rozumět jako potřebě jistoty. Pro mladší děti předškolního věku je obtížné porozumět změnám vnějšího vzhledu u jedné podstaty, tedy, že objekt může měnit svůj vzhled a znovu se vracet do původní podoby a jedná se stále o ten samý objekt. Starší děti kolem 5 let již dokážou některé proměny rozpoznat. Dalším typickým znakem mysli dítěte předškolního věku je konfabulace, vzpomínky na reálné události splývají s fantazií a tvoří dětskou skutečnost. Dále jsou typickými znaky myšlení nekoordinovanost, nepropojenost a útržkovitost. (Vágnerová, 2012, s. 177-185)

Vavrda (2005, s. 98-99) uvádí: „Tříleté děti berou myšlenky a přesvědčení své a druhých jako přesně odrážející okolní svět... (ve 4 a 5 roce) Dítě již nejen dokáže rozumět chování svému i druhého v termínu duševních stavů, ale také chápe, že tyto stavy jsou pouze

reprezentacemi, které mohou být chybné a také se mohou měnit, protože je zde řada možných úhlů pohledu.“

3.4. Paměť a vnímání času a prostoru

Vágnerová (2012) uvádí, že v kojeneckém období převládá implicitní paměť, která sice umožňuje uchovávat podněty, avšak není možné je dekodovat. Postupně se rozvíjí paměť explicitní deklarativní, jež umožňuje uložené poznatky dekodovat a verbálně popsat. Explicitní deklarativní paměť se rozvíjí v závislosti na úrovni jazyka a myšlení, rovněž umožňuje základní kategorizaci těchto poznatků. Paměť se skládá z komplexu nezávislých specifických schopností, na jejichž rozvoj má vliv zrání hipokampu a prefrontální mozkové kůry. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že v předškolním věku se jedná především o zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací.

V 5 letech děti dokáží porozumět souvislosti mezi začátkem, koncem a průběhem určitého dění. V chápání prostoru u předškolních dětí hraje roli egocentrické vnímání, děti mají tendenci přeceňovat velikost blízkých objektů a podceňovat velikost vzdálených objektů, neboť posuzují věci tak, jak se jim jeví. Chápání času probíhá pomaleji, stále je nejdůležitější přítomnost a delší časové úseky nebo více vzdálený čas si obtížněji představují, a především to není objektem jejich zájmu (Vágnerová, 2012)

3.5. Emoční vývoj

Období předškolního věku je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností emočního vývoje, celkové naladění bývá pozitivní. Prožitky jsou stále vázané na přítomnost, a proto můžeme pozorovat reakce zejména na aktuální pohodu či neuspokojení potřeb. Rovněž se rozvíjí emoční inteligence, a tak děti lépe rozumí svým pocitům, i pocitům druhých, jsou do jisté míry schopny regulace emocí či oddálení uspokojení, pokud je to nezbytné. U dítěte se rozvíjí sociální pocity jako je např. hrdost či vina, které souvisí s vývojem morálního uvažování. Nově se objevuje i pocit sounáležitosti či soucit. Obecně lze říci, že u dítěte převládá takové emoční naladění, jaké má jeho okolí. (Vágnerová, 2012) Dítě přebírá emoční ladění svého okolí. Toto téma souvisí s modelem psychické ekvivalence, ve kterém dítě tohoto věku nejčastěji operuje. (Fonagy & Target, 2005) Porozumění emocím může napomáhat určitým projevům prosociálního jednání. (Carlo, Knight, Eisenberg & Rotenberg, 1991) V průběhu předškolního období se děti učí mentalizaci, jsou tedy schopny rozpoznávat emoce a užívat je při hře, stejně tak jako přesněji odhadovat emoce druhých. (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986).

3.6. Socializace

Emoční vývoj dítěte je ovlivněn především socializací mimo rodinu, i když stále zůstává primárním prostředím socializace dítěte. (Langmeier & Krejčířová, 2007) Předškolní období je chápáno jako věk přípravy jedince na život ve společnosti. Rozvoj dítěte probíhá v interakci s jinými lidmi, jedná se o tzv. proces socializace a individuace. Dítě se také učí novým sociálním dovednostem, jako je sebezprosažení či spolupráce nebo také navázání vztahů mimo rodinu. (Vágnerová, 2012) Podmínkou pro kvalitní socializaci jedince je jistá citová vazba k pečující osobě. Jistý attachment umožňuje zažívat jistotu i v dalších vztazích, zatímco nejistý attachment má za následek nejistotu. (Bowlby, 2010)

Liszkowski, Carpenter, Henning, Striano & Tomasello (2004) uvádějí, že dvanáctiměsíční děti nejsou spokojeny, když ukazují na nějaký předmět a pečující osoba se pouze podívá tím směrem, podívá se na dítě s pozitivním naladěním či nedělá vůbec nic. Jsou však spokojeny, pokud se pečující osoba podívá na předmět, poté na dítě a pozitivně předmět okomentuje. Dítě touží poznávat svět spolu s rodičem, mít společný objekt pozorování, společný zájem. Motiv dítěte je v tomto čistě sociální. Je tedy možné poukázat na skutečnost, že externí realita člověka je tvořena sdílenými pocity, záměry a společnými plány.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce se zaměřuje především na charakteristiky přechodových objektů dětí předškolního věku.

4. Metodologie výzkumu

4.1. Výzkumné cíle

Cílem výzkumného šetření je zjistit a popsat, jaké jsou charakteristiky přechodových objektů dětí předškolního věku. Dále se snažím zjistit, jak dlouho děti objektem disponují a zda vlastní více než jeden přechodový objekt v určitém období, jak reagují, pokud jim je předmět odebrán či jej nemají k dispozici. Zajímá mne především vzhled, používání a specifické situace, kdy děti potřebují mít přechodový objekt u sebe.

4.2. Výzkumný problém

Výzkumný problém je odvozen z výzkumných cílů. Tedy prozkoumat, jaké jsou charakteristiky přechodových objektů dětí předškolního věku a jaký má přechodový objekt vliv na dětské prožívání. Dále mne zajímá, jak dlouho dítě přechodový objekt vlastní, v jakých situacích jej vyžaduje a v jakých na něj zapomíná a zda přístup matky k dítěti může ovlivnit přimknutí k objektu.

4.3. Výzkumné otázky

Aby byly naplněny cíle výzkumu, byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Jaké jsou základní charakteristiky přechodových objektů?

VO2: Jaký vliv má přechodový objekt na emotivitu dítěte?

SVO1: Mění se chování dítěte, pokud někdo s PO manipuluje, pokud ano, jak?

VO3: Má dítě potřebu neustálého kontaktu s přechodovým objektem?

SVO2: V jakých situacích dítě přechodový objekt vyžaduje?

SVO3: V jakých situacích dítě na přechodový objekt zapomíná?

VO4: Jak vypadala péče o dítě od narození po současnost?

4.4. Výzkumný design

S ohledem na výzkumný problém jsem zvolila kvalitativní výzkum, ten jakožto nenumerické šetření dodává potřebnou hloubku a konkrétnost získávaných informací. Tento přístup umožňuje náhled na problém z různých perspektiv. (Ferjenčík, 2015) Další výhodou tohoto výzkumného designu je také pružnost, je tedy možné upravovat a měnit výzkumné otázky v průběhu zpracování dat. Čímž se otevírá prostor pro specifičtější zachycení výsledků a snazší směřování celé práce právě v souvislosti s velkým množstvím proměnných. Je tedy žádoucí zkoumat jev ve všech jeho šířích a rozměrech a v průběhu pozměňovat formální náležitosti. Strauss a Corbinová (1999, s. 11) uvádějí, že kvalitativní metody mohou být použity „...k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.“

4.5. Specifikace výzkumného souboru

Výzkumným souborem tohoto výzkumu byli plnoletí jedinci, kteří sdíleli svá pozorování a interakce s dětmi předškolního věku, které vlastnily či vlastní přechodový objekt. Byly to matky těchto dětí a učitelky v mateřské škole, kam tyto děti pravidelně docházejí.

Osobně či telefonicky jsem oslovila maminky všech dětí v MŠ, vysvětlila jim, co je přechodový objekt a snažila jsem se s nimi přijít na to, zda jejich dítě takový předmět vlastní. Rovněž jsem vysvětlila i cíle výzkumu. Dále jsem ty matky, jejichž děti přechodovým objektem disponovaly či disponují, požádala o nahrávaný rozhovor.

S celkem čtyřmi matkami a dvěma učitelkami jsem provedla polostrukturovaný rozhovor osobně či přes telefon. Všechny byly předem informovány o všech náležitostech a souhlasily s poskytnutím rozhovoru. Vzhledem k počtu oslovených matek v mateřské škole bylo překvapivé, že většina matek tvrdila, že jejich dítě přechodovým objektem nedisponuje.

V následující tabulce jsou základní údaje, které prošly tzv. denonymizací, aby bylo dostáno ochraně osobních údajů.

Respondent	Věk	Dítě	Sourozenci	Přechodový objekt	Délka vlastnění PO
EH	37	Eliška 2,5 roku	Bratr 5 let, 4 nevlastní starší sestry 15 let a výše	Kojící polštář	6m-2,5 roku (současnost)
RV	40	Ráďa 5 let	Bratr 3 roky, nevlastní bratr 18 let	1. Dřevěná tyčka 2. Dinosaurius	10m-18m 1,5-3 roky
IS	39	Anežka 5 let	Bratr 2 roky	Plyšový medvěd	1-2,5 roku
RS	40	Simonka 5 let	Sestra 3 roky	Plyšový drak	4-4,3roku

Tab. č. 1- Přehled respondentů (matky)

Respondent	Věk	Pozice v MŠ	Délka praxe v MŠ	Čas trávený s dětmi
VU	47	Vedoucí učitelka	8 let	7,5-8 hod/den
PU	20	Učitelka	8 měsíců	7,5-8 hod/den

Tab. č. 2- Přehled respondentů (učitelky)

Specifické u matek těchto dětí je fakt, že jsou všechny na mateřské dovolené a dítě nechávají ve školce 2 nebo 3 dny v týdnu, zároveň také mají více než jedno dítě. Neméně podstatnou charakteristikou těchto matek je také domácnost, kterou sdílí s otcem dítěte, všechny děti tedy pochází z úplných rodin. Rodina Rádi je specifická v tom že, jeho otec velmi často nebývá doma kvůli zaměstnání. Rodiny Elišky a Rádi jsou rovněž rodinami, kde jeden z rodičů má již děti z předchozích vztahů, které nežijí ve společné domácnosti. Dalším specifikem je rodina Anežky, která má matku Slovenku a otce Čecha.

Učitelky jsou matka s dcerou, které společně mateřskou školu založily a otevřely, jedná se o školku soukromou s 1 třídou o 9 dětech s otevírací dobou úterý až čtvrtek od 8 do 16 hodin. Vedoucí učitelka je příznivcem waldorfského vzdělávání a má za sebou praxi v předškolních zařízeních waldorfského a montessori typu.

4.6. Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat byl v této práci zvolen polostrukturovaný rozhovor, neboť poskytuje možnost úpravy otázek na míru a tím zajišťuje plynulost a přirozenost rozhovoru, což vede k uvolnění atmosféry a příjemnějšímu naladění respondenta. Zároveň

má polostrukturovaný rozhovor výhodu v pevné kostře, o kterou se rozhovor opírá, a tudíž nehrozí opomenutí důležitých témat. Respondenti byli seznámeni s cílem práce, možnosti ukončit účast, i nakládání s poskytnutými údaji pomocí informovaného souhlasu.

Zpočátku probíhala krátká zdvořilostní výměna na uvolnění atmosféry, dále byli respondenti uvedeni do problematiky a poté, co bylo vše řádně vysvětleno, začalo zvukové nahrávání rozhovoru.

Rozhovory byly vedeny osobně či telefonicky s délkou trvání od 12 do 40 minut. Sběr dat probíhal v březnu 2020 dle časových možností respondentů.

Bylo stanoveno několik základních otázek, ze kterých se rozhovor skládal. Otázky pro rodiče a učitelky se odlišovaly vzhledem ke specifikům vycházejících z těchto rolí. Pro lepší dynamiku byly voleny otevřené i uzavřené otázky (viz Příloha č. 2- Otázky polostrukturovaného rozhovoru).

Dotazování rodičů vypadalo například takto: *„Jak Vaše dítě předmět používá? Musí mít předmět neustále u sebe? Jak dítě reaguje, když někdo jiný manipuluje s předmětem (půjčení, praní v pračce)? Mělo Vaše dítě dudlík nebo plenečku na hraní už jako miminko? Jak dlouho jste byla s dítětem doma před nástupem do MŠ?“*

Dotazování učitelek vypadalo například takto: *„Jsou ve školce děti, kterým dělalo nebo dělá potíže odloučení od přechodového objektu? Jaké jsou chvíle, kdy dítě na přechodový objekt zapomíná? Kdy jej naopak vyžaduje? Je rozdíl v sebeuklidnění dítěte s přechodovým objektem a bez něj? Půjčují děti své přechodové objekty jiným dětem?“*

4.7. Metoda zpracování dat

Zásadním krokem pro zpracování rozhovorů byla transkripce, tedy převod mluveného projevu do písemné podoby, která umožnila následné zpracování dat. V této práci byla použita technika doslovné transkripce. (Hendl, 2005) Rovněž prepis nebyl upravován do podoby spisovné češtiny, ale ponechán ve svém původním znění. Výzkumník tak zvolil proto, aby neunikla data, která se mohou zpočátku zdát nedůležitá, ovšem s odstupem času a analýzou mohou vyústit v data podstatná. Jeden rozhovor byl však upraven, neboť výzkumník neovládá slovenský pravopis, do českého jazyka. Jedná se o rozhovor s Anežčinou maminkou.

Transkripce rozhovorů byly následně kódovány otevřeným kódováním v programu Atlas.ti. Tento proces je charakteristický označováním podstatných významových celků transkripce rozhovoru kratšími a výstižnými kódy.

4.8. Etika výzkumu

Jak uvádím výše, data byla denonymizována k dodržení anonymity respondentů a jejich blízkých, tudíž jména, objevující se v této práci jsou zcela náhodně pozměněna, aby nemohlo dojít ke zpětné identifikaci respondentů.

Etiku výzkumu dokládá informovaný souhlas, který popisuje průběh výzkumu, výzkumné cíle, a především ochranu osobních údajů. Podpisem respondenti souhlasili s provedením výzkumu a jeho podmínkami, jakož i výzkumník se zavázal k dodržení všech povinností a etických náležitostí (viz Příloha č. 1- Vzor informovaného souhlasu).

5. Podrobná analýza rozhovorů

Analýza dat probíhala rozborem jednotlivých rozhovorů a tvorbou subkategorií, které byly základem pro následnou tvorbu kategorií.

Kategorie	Subkategorie			
Charakteristiky PO	Haptické	vizuální	emocionální	hra s PO
Potřeba PO	Odloučení	změny	spánek a usínání	neustálá přítomnost
Emoce	kladné emoce	záporné emoce	zklidňování	
Manipulace s PO	půjčení PO	praní v pračce	nepřítomnost PO	
Kontaktní rodičovství	Dotek	kojení	nošení dítěte	reakce rodiče na nepohodu dítěte

Tab č. 3- Přehled kategorií a subkategorií

Pozn. PO=přechodový objekt

5.1. Charakteristiky přechodových objektů

Zjištění charakteristik přechodových objektů dětí je jedním z hlavních výzkumných cílů. Je kladen důraz především na vizuální a haptické charakteristiky, jakožto i na specifický způsob hry dítěte s přechodovým objektem.

5.1.1. Haptické charakteristiky

Podle specifických vlastností materiálu děti svůj přechodový objekt poznají hmatem. Přechodové objekty nejsou všechny hebké a měkké. Jedná se o individuální preference dítěte. Ovšem obecně můžeme říci, že mladší děti preferují hebké a měkké předměty. (Winnicott, 1953)

Pro děti jsou haptické vjemy velmi významné při identifikaci svého přechodového objektu.

Například Eliščina maminka uvádí: „...ona má zásadní problém i s tím, když jenom vyměním ten povlak, jo. To je strašnej boj. Ona přesně ví, jak by to mělo být na omak a když to jenom maličko se změní, tak to jako není úplně ono... Ona, když byla menší, tak byla úplně závislá. Takže jsem si koupila ještě jeden (kojící polštář), abych teda měla jeden doma a jeden třeba kdybychom někde zapoměli nebo tak. A ten prostě měl hladký bavlněný povrch a byl o malinko menší no a prostě ne, no ne, ne.“ Dále také mluví o výplni přechodového objektu: „ona se naučila právě ručičkou jakoby hrabat do těch kuliček, a to jí uklidňovalo, no.“ Pro Elišku byl tedy důležitý povrch i výplň přechodového objektu.

Rád'ova maminka zase říká, že: „...nebyl úplně měkkej, taková tvrdší guma a dobře se mu držel v ruce prostě.“

Simončina maminka uvádí: „Jo, je to prostě měkkej plyšák... No jako není chlupatej, že to není takovej ten klasicej chlupatej plyšák prostě. Je takovej hlad'oučkej a jo, jako myslím si, že to je příjemný do ruky.“

5.1.2. Vizuální charakteristiky

Přechodový objekt je samozřejmě rozpoznáván i podle vizuálních charakteristik, ovšem není možné říci, že určitá vizuální charakteristika je společná všem přechodovým objektům.

Eliščina maminka popisuje vzhled přechodového objektu takto: „Je to klasický kojící polštář. To znamená takový velký jakoby účko, který je naplněný takovýma těma kuličkama.“ U Elišky byla i změna barvy zaznamenána a nesetkala se s úspěchem. Její

maminka uvádí: „*No já jsem právě musela hledat takovou barvu, aby to odpovídalo. Protože jiná jako nepřipadá v úvahu.*“

Simončina maminka mluví o charakteristikách přechodového objektu plyšáka Bezzubky takto: „*Plyšák je prostě takovej černej drak s bílejma očima... a pro ní to je asi, že vypadá úplně stejně jako v tom seriálu... Takže ona ho zná vlastně z toho seriálu i filmu, ona to zná z televize prostě, takže asi je hodně podobný tomu originálu, jak je nakreslená.*“

Vzhled přechodového objektu může být rozhodující pro dítě při přivlastnění.

Ráďa měl předměty dva: „*...míval tu dřevěnou tyčku a dinosaura T-Rexe. Ta tyčka dřevěná byla od kačeny, takový tý, co tlačí před sebou, tak si z ní vytáhl tu tyčku... T-Rex malej takovej akorát do ruky.*“ Dále jeho maminka popsala, jak přišel ke svému dinosaurovi. „*On si ho vybral sám v hračkárně potom, co ho viděl.*“

Anežčina maminka popisuje přechodový objekt své dcery takto: „*Takový plyšový medvěd, hnědý a měl nějaký pletený svetr.*“

5.1.3. Emocionální charakteristiky

Jedná se o popis vztahu dítěte k přechodovému objektu. Někteří respondenti vnímali intenzivnější citové připoutání svého dítěte k předmětu než jiní.

Eliščina maminka uvádí: „*...ona, když byla menší, tak byla úplně závislá... Ona ho musí mít jakoby u sebe a vždycky ho musí mít jakoby k dispozici, takže když třeba se rozpláče nebo to, tak ho hned začne hledat a lehne si k němu a začne ho takhle tou rukou jako prohrabávat.*“ Také mluví o období, kdy vztah k předmětu vznikl. „*když byla jako úplně miminko v těch prvních měsících, tak že si jako neuvědomuju, že by jako ho úplně vyžadovala. Až když vlastně třeba jsem začala mít tu tendenci, že jsem jí chtěla uspávat bez toho abych současně spala vedle ní.*“

Simončina maminka popisuje: „*má někdy asi od svých 4 let zhruba, plyšovýho draka Bezzubku, protože se úplně zbláznila do toho filmu a seriálu, takže Bezzubka jeden čas vlastně bez Bezzubky se nepodniklo vůbec nic, všude chodila s náma.*“

Paní učitelka popisuje: „*Občas je teda spíš problém, když třeba se těm hračkám něco stane nebo když se jako třeba nějak rozbijou nebo roztrhnou, tak to je třeba jakoby problém.*“
Dále popisuje situaci spojenou s Anežčiným přechodovým objektem. „*...ztratila se, tak jsme jí hledali a taky bylo vidět, že by to byl velký problém, kdyby se nenašla.*“

5.1.4. Hra s přechodovým objektem

Způsob hry s přechodovým objektem je rovněž specifický. Prostřednictvím hry děti s přechodovým objektem komunikují či jej jinak využívají. Respondentky popisují, jak si dítě hraje doma a jak ve školce.

Rád'ova maminka uvádí: „*Držel ho za nohu a běhal s nim a vrčel na lidi nebo na děti, jakože je T-Rex.*“

Paní učitelka uvádí: „*Rád'a, když si teda s těma dinosaurama hraje on, tak většinou tak nějak spíš poklidně nebo si třeba vezme nějakýho třeba kamaráda ještě k němu a hrají si nějak třeba spolu jako jenom takhle ve dvou.*“

Simončina maminka tvrdí: „*Hraje si s nim bud' ten klasickej příběh prostě jakože drak lítá a nějaký ty postavičky prostě z toho, že si jako, že tvoří ten příběh podle toho filmu nebo seriálu. A musím říct, že když začala vlastně chodit do školky, tak mi přišlo, že ho tam brala s sebou jakože to je ten její kamarád prostě.*“

Paní učitelka uvádí: „*No Simonka s tou Bezzubkou musí být nejvíc prostě nejvíc v tom středu pozornosti všech. Tak musí to být všude slyšet Bezzubka a musí být všude vidět, takže ta úplně není schovaná někde v rohu...běhá s tou Bezzubkou nebo lítá jakoby, jestli to takhle můžu říct a s ostatními dětmi si jí půjčují a prostě je ráda, když si všichni na tu Bezzubku jakoby hrají, když se všichni zapojí do tý její hry.*“

Anežčina maminka uvádí: „*Ona si povídá s věcmi. A ona nemá ráda, když to já vidím. Takže ona to dělá tajně. Takže já vím, že si s nimi povídá anebo si hraje, že ty věci jí něco povídají. Tak tak si s ním hrála, že je jako živý no.*“

Vedoucí učitelka uvádí: „*Anežka měla hračku spíš pro sebe, než aby to zapojovala nějak do hry a pak měla právě ten batůžek, kam si jí nějak uložila. Přinesla jí třeba ráno a pak jí tam vrátila, aby byla v bezpečí.*“

Eliščina maminka uvádí: „*ona si na něj jakoby lehne a vlastně si ho, většinou bokem si jako lehne, takže si ho jakoby z boku drží v náručí anebo alespoň jednu ruku na tom má položenou a pořád ručičkou jako prohrabává.*“

Paní učitelka uvádí: „*Eliška ta má toho toho ten velkej polštář a ten většinou má vždycky jenom ona. S tím se jakoby ani hrát nedá a myslím, že by to ani neměla ráda, kdyby tam do toho lehaly jiné dětičky.*“

5.2. Potřeba přechodového objektu

Zde uvádím příklady situací, kdy dítě vyžaduje přechodový objekt, které z rozhovorů vyplynuly.

5.2.1. Odloučení

Zde jsou popsány první situace odloučení dítěte od matky. U některých dětí bylo první větší odloučení až při nástupu do MŠ. V této podkapitole uvádím pouze první odloučení od matky, které mnohdy nemělo dlouhého trvání.

Eliščina maminka uvádí: „*že třeba od roka babička odpoledne pohlídala nebo to, tak byla v pohodě. Jediný problém mohl nastat, když jsem odjížděla, tak třeba v tu chvíli, jakože trošku zaplakala.*“

Simončina maminka mluví o prvním odloučení takto: „*někdy kolem 6 měsíce Simonky jsem tenkrát zkoušela mít pár hodin na angličtiny. Tak to jí začal hlídat tatínek...No a bylo to hrozný, že kdykoliv jsem jakoby odcházela, tak ona prostě strašně plakala... Takže takhle maličká to snášela jako hodně špatně.*“

Ráďova maminka mluví o tom, jak Rád'a reagoval na hlídání jinou osobou. „*Brečel. Brečel a brečí teda někdy i dneska, ale ne úplně pravidelně.*“

Anežčina maminka hovoří o prvním odloučení takto: „*Já jsem jí poprvé dala asi jí bylo 2 a třičtvrtě roku, když šla do školky ale to bylo jako na 2-3 hodiny s kamarádkou. Tak to vím, že jakoby první 2-3 dny plakala, ale potom už byla jako v pohodě.*“

5.2.2. Změna

Jednou z nejvýznamnějších změn pro děti předškolního věku obecně, je nástup do předškolního zařízení. Velmi náročné je ranní loučení ve školce s rodiči, přičemž pro mnohé z dětí byl nástup do školky prvním delším odloučením od pečující osoby vůbec. U každého dítěte je loučení s rodiči doprovázeno různě intenzivními emocemi. Ovšem poté, co si jejich dítě na změnu zvyklo, přestaly být projevy emocí při loučení tak intenzivní. Maminky uvádějí, že děti potřebovaly přechodový objekt i u situací jako např. dovolená či přespávání u prarodičů.

Paní učitelka se k loučení s rodiči vyjadřuje takto: „*Třeba když děťátko ráno přijde do školky a loučí se s tím rodičem a ten rodič odejde, tak to je taková ta chvíle, kdy ty dětičky mají občas ještě problém s tím, nechat toho rodiče odejít, tak jsou takový zasmutnělý, tak většinou vyžadují právě nějaký tyhle věci. A je to buďto nějaká hračka nebo třeba fotografie, kde jsou s rodiči.*“

Pro Simonku byla školka prvním delším odloučením, při nástupu jí přechodový objekt změnu usnadnil. Maminka ji komentuje takto: „*...Že když začala vlastně chodit do školky, tak mi přišlo, že ho tam brala s sebou, jakože to je ten její kamarád prostě. Že to je ta známá věc, kterou si bere s sebou jako do té školky a vim, že Bezzubka potom... na ní čekal chvíli jako v autě, že jsme ho museli vozit s sebou, že prostě Bezzubka tam byl... Takže to bylo taky jako ten moment na začátku.*“

Paní učitelka hovořila o ranním loučení poté, co si Simonka zvykla mezi ní a rodiči takto: „*Tam to odloučení ráno je to bezproblémové, že občas se zapomene i rozloučit s těmi rodiči a už prostě utíká tam k ostatním dětem a utíká tam s tou Bezzubkou a už je ve víru hry a takže tam vlastně není žádný problém.*“

Pro Elišku byl nástup do školky takovýto: „*od října chodí, to znamená, že jí bylo 2 a čtvrt roku, a začala chodit teda do školky na ty dva dny v týdnu. A já mam pocit, že to taky proběhlo docela v pohodě, tak jako sem tam si zaplakala, ale vždycky jenom v tu chvíli, než jsem zmizela z očí, pak už ne... To jsme vozili ten polštář no.*“

Vedoucí učitelka uvádí, že: „*Eliška taky úplně v pořádku to rozloučení. Ty první dny, když tady začínala chodit jako 2 a půl letá, tak to bylo... zase záleželo, když přivedla maminka, tak to bylo emotivnější, ale trvalo to krátkou dobu. Musely jsme jí třeba i vzít do náruče, že křičela, ale po chvíli dobré. v tom začátku to bylo takhle tedy náročné.*“

K Eliščinu rannímu loučení uvádí paní učitelka: *Tak ona má takovýho velkýho plyšáka, tak toho plyšáka vyžaduje určitě, protože je taková rozesmutnělá, tak ho potřebuje, potřebuje se do něčeho, k něčemu takhle od rodičů asi zamuchlat, když to tak řeknu.*“

Anežčina maminka uvádí: „*... první 2-3 dny plakala, ale potom už byla jako v pohodě. Jakože nechodila z toho nějak vystresovaná a taky se tam těšila.*“

Paní učitelka to komentuje takto: „*Anežka má třeba teď období, kdy je víc jako posmutnělá, když se třeba loučí s rodiči, takže třeba ráno prostě bývá taková ne moc jako, jak to říct, aktivní. Radši si prostě něco maluje pro mamku jo, nebo se upne třeba někdy vlastně i k té panence... Anežka má náročná rána někdy s loučením.*“

Rádi maminka k reakci na nástup do školky uvádí: „*(reagoval) hrozně dobře, protože on to tam miluje. Hned od první chvíle.*“

Paní učitelka mluví o odloučení Rádi s maminkou takto: „*on je takovej jak je citlivej, tak s tím má trošku problém, ale ne že by plakal, ale spíš tak několikrát se jde k mamce ještě potulit a takhle a potom jakoby zamávají si a funguje úplně normálně.*“

5.2.3. Spánek a usínání

Děti často vyžadují přechodový objekt ke spánku. Jsou s ním více v klidu, což usnadňuje usínání. Pro některé děti je spánek bez přechodového objektu naprosto nemyslitelný.

Simončina maminka uvádí: „*U toho spaní, když Bezzubku dostala, tak chtěla určitě to vim, že jsme ho museli vyprat, aby mohl do postele, takže toho chtěla s sebou do postele a jestli s ním třeba spala já nevím prostě 2- 3 měsíce, když ho prostě dostala... To možná chodila, že prostě klidně i vylezla z postele a šla si ho najít, to asi jo.*“

Eliščina maminka mluví o přechodovém objektu v souvislosti se spánkem takto: „*...je to teda polštář, který jsem měla na kojení a ona od malička v něm spala a dneska ho má teda právě jako takovouhle věc, kterou musíme úplně všude tahat a která jí uklidňuje no.*“
Pokud nebyl přechodový objekt dostupný na usínání, situace vypadala takto: „*jako bylo to blbý no, ona pak třeba jako že to spaní nebylo v klidu, prostě se uřvala... Pořád plakala, že chce Hají... Ona právě v noci se jakoby poloprobudí nebo tak a hned hledá ten polštář a jenom s ním znovu usne. Když ho nenajde, tak se vlastně vzbudí a pláče, prostě chce ho.*“

Rád'ova maminka uvádí: „*Měl ho prostě pořád u sebe. Večer se nemohl vyndávat z ruky, když usnul, ráno ho musel mít hned jak otevřel oči.*“

Anežčina maminka uvádí, že: „*Ona ho měla tak, že když šla spát a když jsme byli doma, tak si s ním hrála... my jsme ho brali například na dovolenou anebo když jsme šli spát k dědovi.*“

Paní učitelka hovoří o spaní ve školce takto: „*...na to spaní akorát to si berou vlastně dětičky, který takhle mají nějakou tu hračku, když je jim smutno, tak si to na to spaní berou... Ještě se nám nestalo... že by nějaký dítě při spaní zapomnělo na toho mazlíka.*“

5.2.4. Neustálá přítomnost

Některé děti dokáží bez přechodového objektu běžně fungovat, jiné jej potřebují mít neustále u sebe. Rovněž se tato potřeba může měnit v závislosti na situaci a na různých obdobích, kterými si dítě prochází.

Rád'ova maminka uvádí: „*Pořád ho musel mít... On ho držel vlastně furt.*“

Eliščina maminka uvádí: „*Ona ho musí mít jakoby u sebe a vždycky ho musí mít jakoby k dispozici, takže když třeba se rozpláče nebo to, tak ho hned začne hledat a lehne si k němu a začne ho takhle tou rukou jako prohrabávat...*“

Simončina maminka i Anežčina maminka uvádějí, že neustálá přítomnost přechodového objektu není nezbytná, avšak ony musí být pro dcery dostupné.

5.3. Emoce

Emoce a jejich prožívání byly v kontextu přechodových objektů často zmiňovány. Děti při prožívání určitých emocí vyhledávají přítomnost svých přechodových objektů, které jim usnadňují vyrovnat se se situací. Zároveň existují emoce, jejichž prožívání od použití přechodového objektu odvádí pozornost.

5.3.1. Kladné emoce

Při prožívání kladných neboli libých emocí, jako je např. radost, děti málokdy vyhledávají přechodový objekt. Jsou-li dobře emočně naladěné, tak přechodový objekt většinou nepotřebují. V tomto případě jsou kladné emoce propojeny s hrou či jinou činností, která dítě zaujme. Můžeme také hovořit o flow fenoménu. Tímto termínem se rozumí stav ponoření se, především do určité aktivity. Csikszentmihalyi (2015) popisuje flow jako: „*Stav, ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité.*“ Děti tedy ve stavu flow přirozeně zapomínají i na přechodový objekt, pokud zrovna není předmětem zájmu či hry.

Eliščina maminka uvádí: „*...když je v pohodě a hraje si a tak, tak ho nepotřebuje.*“

Anežčina maminka uvádí: „*...když jsme šli někam třeba já nevím na 2 hodiny anebo na procházku, tak jí to vůbec nevadilo, že by ho jako neměla.*“

Podle paní učitelky ve školce děti zapomínají na přechodový objekt v těchto situacích: „*Jsou to ty chvíle, kdy se třeba něco vyrábí nebo něco třeba malujeme, tak se prostě ty děti zabaví nějakou činností, kde musí pracovat buďto s ručkama, anebo kde musí hodně*

zapojit myšlení... obecně ty činnosti, co buďto děláme nějaký třeba kolektivní hry nebo individuální třeba kreslení, malování, nějaký stavení z kostek... zpíváme nebo tancujeme.“

Podle vedoucí učitelky jsou to tyto situace: „...*když se vpraví do hry a jsou s ostatními dětmi v nějakém družném hovoru nebo hře, když se zaberou do nějaké nové hry a jsou v zápalu toho dění.“*

5.3.2. Záporné emoce

Při prožívání záporných neboli nelibých emocí má dítě zvýšenou potřebu mít přechodový objekt u sebe. To platí především při prožívání smutku, stesku, rozrušení, zkrátka při psychické, ale i fyzické nepohodě, která psychický stav samozřejmě ovlivňuje.

Eliščina maminka uvádí toto: „...*Ale jakmile se stane něco třeba že jí něco rozladí nebo tak, tak ho začne hledat.“*

Paní učitelka uvádí: „...*jsou takový zasmutnělý, tak většinou vyžadují právě nějaký tyhle věci... Anebo ve chvílích, kdy se třeba něco stane, něco třeba pro ně jako nepříjemného nebo jako nějaký malý zranění...“*

Zároveň paní učitelka uvádí, že přechodový objekt nevnímá jako vhodnou pomoc při afektu. Dle jejího názoru přechodový objekt prohloubí intenzitu prožívané emoce. „...*když oni ten objekt mají, že je to i horší, protože oni se ještě víc podpoří v tom smutku. Když jsou třeba nějaký lítostivý víc a ještě si vlastně vezmou tu hračku, tak ještě mají třeba o důvod víc plakat nebo... že je to takhle neuklidní.“*

5.3.3. Uklidňování

Přechodové objekty se zdají být důležitou součástí uklidňování dětí, ať už jsou s rodiči nebo samy. Každé dítě má jinak silnou potřebu kontaktu s přechodovým objektem při nepohodě, obvykle tyto maminky uklidňují děti kojením či dotekem. Nicméně v některých situacích přechodový objekt s utěšováním pomáhá.

Eliščina maminka uvádí: „...když jako je hodně našťvaná, tak se právě otočí a prostě řekne: „Kde mam Haji? Já chci Haji.“ A prostě lehne si někam do rohu s tím polštářem a tam se jakoby uklidní. A někdy jí pochovam... Když jakoby ho má, tak zaleze někam do rohu a nic jinýho nepotřebuje, ani mě kolikrát nechce jo... ona se teď přede mnou jakoby schovává, protože se chce s tím polštářem strčit ty prsty do pusy. To je jakoby součást toho jejího uklidnění jo.“

Anežčina maminka mluví o uklidňování své dcery takto: „... tak, že si s ní začnu povídat a ona postupně z křičení přejde jako že si povídáme. Anebo občas je sama v pokoji a potom je v pohodě, a tak no tak nějak... párkrát ten Biba (méďa) pomohl, že jí utěšil... že to prostě držela tu hračku a že se s ní nějak bud' bavila anebo, podle mě, si s ní začala jakoby hrát, tak zapoměla, že je jakoby našťvaná a potom při té hře se jakoby uklidnila.“

Simončina maminka uvádí, že pro její dceru není stěžejní přechodový objekt nýbrž blízkost jednoho z rodičů: „Tak ona o to víc to jakoby prožívá a potřebuje prostě pofoukat tu bolístku a potřebuje se pochovat třeba... ona vlastně potřebuje to objetí a tu osobu, která jí prostě nějakým způsobem jako pomůže to, jak ona to teď třeba říká, utěšit. Ale dřív to třeba bylo jenom třeba potulit, že křičela, tak tam já prostě vidím, že ten plyšák tam vlastně vůbec tu roli nehraje v té situaci.“

Ráďova maminka o uklidňování říká toto: „Tak on do dvou se uklidňoval ještě kojením, on byl dlouho kojenej. Takže toho T-Rexe jako neměl na uklidnění určitě... On se spíš uklidňoval tím kojením vždycky. Nebo pochováním.“

Vedoucí učitelka uvádí: „...vyžaduje samozřejmě v době, kdy je mu nějak teskno, smutno, něco se přihodí, něco se uděje pro něj nějakým způsobem stěžejního, takže je vidět, že ten předmět je takový utěšující... Tak určitě je to taková útěšná forma toho předmětu, jak je to opravdu spojené s tím domovem, s tou maminkou víceméně, tak to určitě je útěšnější pro to dítě ten předmět mít.“

5.4. Manipulace s přechodovým objektem

Manipulací s přechodovým objektem myslím situace, kdy někdo jiný, než dítě samo, s předmětem manipuluje či se ho dotýká. Dle výpovědí maminek je manipulace s předmětem problémová, pro děti je toto velmi citlivé.

5.4.1. Půjčení přechodového objektu

Některé děti předmět nepůjčují zásadně nikomu a jiné děti s půjčováním občas mají problém a občas jim to nedělá potíže.

Ráďova maminka uvádí: *„Nesměl nikdo sáhnout na T-Rexe určitě ne, s tou tyčkou si to nepamatuju, ale na T-Rexe nesměl nikdo sáhnout.“*

Simončina maminka říká: *„určitě bylo jako třeba období ze začátku, kdy tohle byla jedna z těch hraček, kterou vůbec nechtěla půjčit, že jako když třeba někdo přišel a chtěl se na ní podívat, tak to nebylo možný, protože ona prostě začla křičet, že to je její hračka a museli jsme vlastně vysvětlit: „No Simonka jí nechce půjčovat, to je jako prostě její oblíbenej drak.“ ...je pravda, že jeden čas přes Bezzubku vlak nejel prostě když Simonka půjčit nechce, tak jí prostě nepůjčí a byla by z toho jako obrovská scéna. Ale zase jako já jí nebudu nutit to půjčit, když prostě nechce.“*

Anežčina maminka uvádí: *„...když si jí (hračku) někdo půjčí, tak jí to většinou nevadí a občas jo, ale když jí to vadí, tak ona například často křičí: „Mně se to nelíbí, mami.“ „Proč mi to bereš?“ Jako je z toho rozladěná ale no, je no... Jako občas přijde a vytrhne to sama, ale většinou běží za mnou, jakože já to mám nějak jako od toho dítěte dostat.“*

Eliščina maminka uvádí: *„To jako moc nepřipadá v úvahu, to jako okamžitě jako naběhne a bere si ho jako: „To je moje Hají.“ No a prostě ne. Ani třeba opřít se o něj nesmíme, když třeba leží na gauči a my si na ten gauč sedneme, tak ona okamžitě naběhne a tahá si ho jako abychom se ho ani nedotýkali. Jako když to zmerčí, tak fakt ne no. Tak si ho jako bere a odtahuje pryč no.“*

Paní učitelka uvádí: *„Ráďa, ten zrovna trošku problém s tím se prosadit nebo si říct třeba zrovna to „ne“. Takže tu jeho hračku si většinou děti půjčují, ale pracujeme jako s tím, aby on si dokázal říct, že jí půjčovat třeba zrovna nechce. Ale jinak vždycky záleží na tý*

domluvě těch dětí. Třeba u té Anežky, to by byl problém, kdyby si někdo půjčil tu její panenku. U Simonky taky záleží prostě jestli se spolu kamarádí jo ty dětičky... A Eliška ta má toho toho ten velkej polštář a ten většinou má vždycky jenom ona.“

Vedoucí učitelka uvádí: „...většina dětí, co tak můžu to souhrnně říct, tak ty předměty nerada půjčuje. Že si spíš dá privilegium svému kamarádovi, který si to může půjčit, ale jinak spíše trvají na tom, že to je jejich předmět a že si s tím hrají oni.“

5.4.2. Praní v pračce

Praní v pračce se ukázalo být také zajímavým momentem, který děti hůře snášejí. Mají většinou starost, aby se jejich přechodovému objektu nic nestalo. Winnicott (1953) tvrdí, že vypráním hračky se poruší integrita zkušenosti dítěte, proto některé matky mohou tolerovat větší znečištění přechodového objektu, neboť tato změna vnější podoby objektu činí dětem potíže.

Eliščina maminka uvádí: „...já se snažím ho převlíkat tak, aby to neviděla...Ale když mě vidí, tak křičí no. Nechce to.“

Anežčina maminka uvádí: „...fakt je ten, že párkrát jsme strávily 45 minut sezením před pračkou a pozorovaly jsme, jak se tam točí. Ona z toho jako úplně nebyla dobrá no. Plakala, že se jako utopí. To neměla ráda no. To fakt ne to fakt ne. To měla právě, že vždycky když jednou za půl roku perem hračky, tak vím, že to musí být tajně, když spí, protože to vůbec... Asi jak to nemůže chytit za tím sklem, nevím... Tak to nesnáší praní hraček, to je pravda.“

Simončina maminka uvádí: „...když jsem řekla, že ho vezmu do pračky, tak ona samozřejmě musela u toho chvílku sedět a koukat se, co se tam děje, že se tam umyje, že se asi bála prostě, jestli se jí vrátí no. Takže to bylo asi u jakýkoli hračky obecně prostě, že když jsme občas dávali prostě něco do pračky, tak jako holky u toho chvílku jako sedí a koukají se a pak kontrolují na sušáku, jestli už je to suchý a to.“

5.4.3. Nepřítomnost přechodového objektu

Nepřítomností přechodového objektu myslím situace, kdy se např. přechodový objekt někde zapomněl a dítě ho nemělo k dispozici.

Eliščina maminka uvádí toto: „...*taky se nám stalo, že když jsme zapomněli někde, třeba ve školce, tak pak jsme se obraceli a prostě jsme pro něj jeli.*“

Anežčina maminka uvádí: „...*my jsme ho totiž většinou nikde nemohli zapomenout, protože on byl doma. To nebylo, že jsme se bez něho nemohli hnout.*“

Rád'ova maminka na otázku zapomenutého přechodového objektu odpovídá: „*To se nikdy nestalo.*“

Simončina maminka uvádí: „...*myslím, že se nám to stalo možná, my jsme v centru, takže jednou dvakrát, že jsme se třeba vrátili pro tu hračku, anebo jsme si prostě řekli: „Příště si jí musíš vzít s sebou a vzpomenout si na to sama.“ A ona to prostě jako vždycky vzala, že tak to prostě je.*“

Vedoucí učitelka uvádí: „*Zase je vidět, že záleží na zralosti toho dítěte. U té Elišky malé, když smutněla nebo si vzpomněla, že to (polštář) nevzali třeba ráno při loučení, tak to bylo náročnější loučení. Ale u těch starších dětí, tam nějaký velký problém není, protože je vidět, že se sem i těší na ty svoje kamarády, a to vyžití tady mají přece jenom i s jinými předměty v jiné formě.*“

5.5. Kontaktní rodičovství

Jedná se o koncept přístupu rodiče k dítěti, který je zaměřený převážně na vnímání a naplňování potřeb dítěte. Jedná se o intuitivní přístup založený především na fyzickém kontaktu a psychickém napojení mezi rodiči a dítětem. (Sears & Sears, 2016)

5.5.1. Dotek

Dotek je důležitou součástí komunikace mezi rodiči a dítětem. Pohlazení či obejmutí může vyjadřovat lásku, podporu, ochranu, ujištění atp. Zaměřila jsem se především na dotek v souvislosti s utěšováním dítěte v nepříjemných situacích.

Eliščina maminka uvádí: „...*je hodně mazlivá... někdy jí pomazlim, pochovam...*“

Simončina maminka uvádí: „...*ona vlastně potřebuje tu blízkost někoho... jeden z rodičů prostě pochová nebo obejmě... ona vlastně potřebuje to objetí a tu osobu, která jí prostě nějakým způsobem jako pomůže.*“

Rád'ova maminka uvádí: „*Já jsem ho vždycky pochovala, pomazlila.*“

5.5.2. Kojení

Ve všech rozhovorech samovolně vyplynulo téma kojení dětí. Kontakt dítěte s prsem matky děti nejen vyživuje, ale také je to zdroj uklidnění a pocitu bezpečí.

Eliščin vztah k přechodovému objektu se začal tvořit právě při kojení. Její maminka uvádí: „...*já jsem ho používala jako na to kojení. A tak vlastně od narození jsem jí z toho dělala takový hnízdečko, ve kterým jako spala.*“ Dále uvádí, že Eliška byla kojená do 14 měsíců vždy na požádání.

Anežčina maminka uvádí: „*já jsem jí vždy dala prso s mlékem a ona se uklidnila.*“ Anežka byla kojená do 2 let a 9 měsíců.

Simončina maminka uvádí: „...*ona byla hodně kojená, byla kojená na požádání, takže prostě kde byla máma, bylo mlíčko... když nebylo kojení, tak prostě nešla vlastně uklidnit. Nebo ne nešla, to by taky nebylo správně řečený, šla uklidnit, ale trvalo to prostě mnohem delší dobu, kdyžto prostě když přišlo prso, tak jako to děťátko bylo uklidněný hned jako.*“ Dále uvádí, že Simonka byla kojená po dobu 3 let a 1 měsíce.

Rád'ova maminka uvádí: „...*on byl dlouho kojenej.*“ Rád'a byl kojený do 2 let.

5.5.3. Nošení dítěte

Zde je popsán způsob přenášení dětí z místa na místo. Všechny maminky nosily alespoň po nějakou dobu děti v šátku nebo v nosítku. Tímto způsobem je možné prohloubit senzitivitu matky k dítěti a jeho potřebám. (Mercer, 2006)

Simončina maminka se vyjadřuje takto: „...*když byla maličká, tak asi jak byla hodně nošená a chovaná prostě celkově a my jsme oba doma, takže vždycky měla pozornost jednoho nebo druhého... Simonka byla nošená v nosítku teda, protože mně ten šátek moc nevyhovoval... třeba 3.-4. týden už jsem jí navazovala tenkrát. A nošená byla potom pořád, protože ona řvala strašně v kočáru... já jsem jí vlastně nosila furt.*“

Rád'ova maminka uvádí: „*Ráďu jsem nosila na začátku hodně, ten nebyl odložitelnej a pak na nosítku a pak už jenom jsem ho nosila na ruce, když byl větší, protože chtěl i hodně běhat.*“

Anežčina maminka na otázku nošení dítěte uvádí: „*No normálně v nosítku, no jasná věc.*“

Eliščina maminka zase uvádí toto: „*Eliška to vůbec jako nevyžadovala, ona byla úplně tak v pohodě, že když jsem jí do toho kočárku dala, tak tam usla. A vlastně naopak když jsem jí vážala do šátku tak, úplně to nekvitovala, jako úplně z toho nebyla na větvi.*“

5.5.4. Reakce rodiče na nepohodu dítěte

V rozhovorech jsme s maminkami mluvily o situacích, kdy je dítě rozrušené a jak na toto rozrušení ony samy reagují. Některé děti jsou více vedené k uvědomování si situace a verbalizaci svých potřeb, jiným je dán prostor pro naprostou ventilaci emocí, jiné jsou vedeny k fyzickému kontaktu.

Anežčina maminka uvádí: „... *já se většinou snažím jako ptát se na takové ty otázky: „Co by ti pomohlo?“ „A proč jsi naštvaná?“ „A jak jsi to vyřešila?“ a tak. Ale fakt je ten, že někdy když do toho třeba brečí Štěpa (mladší bratr), tak prostě na ní zakřičím a je to.*“

Rádova maminka uvádí: „*Tak on do dvou se uklidňoval ještě kojením... Já jsem ho vždycky pochovala, pomazlila.*“

Eliščina maminka uvádí: „*Že jí necham až se uklidní no. Ona teda většinou když se jakoby vykřičí a tohleto, tak přijde už v klidu a přijde mi říct: „Mami, já tě mam ráda.“ No a to ví, že na to jako reaguju tím objetím nebo prostě něčím, takže ona už to má taky zmáknutý.*“

Simončina maminka uvádí: „*...tak se jí snažíme prostě navést na to: „Hele jsme tady, chceš prostě pochovat nebo obejmout?“ a ona třeba nejdřív jakože ne a pak prostě sama přijde a nechá se vlastně jakoby... ona teď už i říká: „Já chci utěšit.“ nebo „Já potřebuju utěšit.“. Takže my fungujeme spíš na bázi tohohle no, že ona vlastně potřebuje tu blízkost někoho a akorát se jí musí dát ten prostor, než si jako vydupe tu emoci nebo vyhuláká nebo já nevím prostě jak to nazvat. A pak většinou teda nebo ne většinou, to je jakoby vždycky, že to ukončí se jakoby tím, že jí jeden z rodičů prostě pochová nebo obejmě.*“

6. Shrnutí výsledků

V této kapitole se pokusím zodpovědět výzkumné otázky tak, jak byly stanoveny v první polovině této práce.

VO1: Jaké jsou základní charakteristiky přechodových objektů?

Z rozhovorů a jejich analýzy vyplývá, že charakteristiky přechodových objektů jsou různé. Děti si netvořily vztah k jednomu typu hračky, povrchu či výplně, jedná se o čistě individuální preference. Nicméně v rámci přechodových objektů jednotlivých dětí lze sledovat vázanost na jejich osobní výběr, tedy samy děti rozpoznají, zda je jejich objekt úplně stejný či zda se na něm něco změnilo. Jedinou společnou charakteristikou je vztah dítěte k předmětu, který byl v určitém období pro každé z dětí velmi intenzivní. A také bychom mohli považovat za charakteristické situace, kdy přechodové objekty děti vyžadují.

VO2: Jaký vliv má přechodový objekt na emotivitu dítěte?

Přechodový objekt může dítě uklidnit a dodat mu pocit jistoty a bezpečí. Ovšem při negativním afektu se zdá, že není jiná možnost než nechat emoce volně vynořovat. Otevřené prožívání emocí je možné při zajištění pocitu primárního bezpečí, kdy si je dítě

vědomo, že není samo (viz výpovědi v kapitole 5.3. Emoce). Děti se zdají být s přechodovým objektem stabilnější, popřípadě se k němu uchylují pro emoční podporu.

SVO1: Mění se chování dítěte, pokud někdo s PO manipuluje, pokud ano, jak?

Přechodový objekt je pro dítě velmi osobní záležitostí a neschválenou manipulaci nese velmi těžce. Jedná se především o půjčení objektu, na které obvykle reagují děti křikem, pláčem či vztekem. A dožadují se buď samy, nebo prostřednictvím dospělé osoby navrácení jejich přechodového objektu. Další významnou situací je praní předmětu v pračce, které děti rovněž nesou s velkou nelibostí, mají o svůj přechodový objekt starost, aby se mu nic nestalo, dochází k narušení jeho vnější integrity. Některé děti předmět v pračce kontrolují a dohlížejí na to, aby byl v pořádku.

VO3: Má dítě potřebu neustálého kontaktu s přechodovým objektem?

Toto je zase velmi individuální. Některé z dětí přechodový objekt nepustily z ruky, zatímco jiným stačilo mít jej k dispozici v případě potřeby.

SVO2: V jakých situacích dítě přechodový objekt vyžaduje?

Typické situace, kdy se dítě přechodového objektu dožaduje jsou usínání a spánek, loučení s rodiči, smutek, stesk a jiné nelibé emoce, či při fyzickém distresu. Další situací či obdobím, kdy děti přechodový objekt spíše vyhledávají jsou určité změny dosavadního života, představuje pro ně zdroj jistoty.

SVO3: V jakých situacích dítě na přechodový objekt zapomíná?

Obecně můžeme říci, že děti nepotřebují mít přechodový objekt v přímém fyzickém kontaktu při hře či aktivitě, ve které jsou plně ponořeny a zažívají flow, je však důležité vědomí toho, že je přechodový objekt na blízku a že mají možnost se k němu vrátit. Zkrátka přímý kontakt s přechodovým objektem není potřeba, když jsou děti dobře naladěny a mají uspokojené své potřeby.

VO4: Jak vypadala péče o dítě od narození po současnost?

Společné dětem bylo, že od narození nevlastnily dudlík ani plenečku. Přechodový objekt si přisvojily v různém věku. Matky popisují svou výchovu jako kontaktní rodičovství, neboť byly s miminkem velmi spjaté, nosily jej v šátku, v nosítku či v pozdějším věku na ruce. Matky děti kojily, spaly s dětmi ve společné ložnici, a na distres dítěte reagovaly citlivě dotekem, pochováním, objetím.

7. Diskuze

Cílem této práce bylo pomocí hloubkových rozhovorů zjistit a popsat, jaké jsou charakteristiky přechodových objektů u dětí předškolního věku, jaké jsou situace, kdy dítě přechodový objekt vyžaduje a kdy na něj zapomíná, jak přítomnost přechodového objektu mění dětské prožívání a zda má přístup matky k dítěti vliv na vytvoření vztahu k objektu.

Na základě výsledků výzkumu je možné porovnat jej s jinými výzkumy. Konkrétně se například potvrzuje výzkum autorů Busch, Nagera, McKnight, & Pezzarossi, (1973), kteří uvedli, že přechodový objekt je žádaný zejména při usínání. Winnicott (2018) uvádí, že přechodové objekty jsou pro děti významné zejména ve chvílích emočního distresu, což odpovídá i výsledkům této studie.

Limity studie spočívají ve specifickém okruhu respondentů. Výběr byl stanoven na základě dostupnosti, jedná se o matky na mateřské dovolené s dětmi v alternativní soukromé školce a učitelky z této školky. Lze předpokládat, že v jiné skupině pečujících osob, by se výsledky lišily. Respondentky jsou příznivkyněmi kontaktního rodičovství a snaží se o citlivé vnímání a naplňování potřeb dítěte. Školka je otevřená pouze 3 dny v týdnu a zbylý čas jsou děti právě s pečujícími osobami, tudíž respondentky tráví s dětmi více času než matky, které chodí do práce na hlavní pracovní poměr. A jak uvedli Fortuna, Baor, Israel, Abadi a Knafo (2014), děti trávící více času v zařízeních mimo rodinu, mají tendenci se přimknout k přechodovému objektu více než děti, které jsou v takových zařízeních méně času. Nebo také Bowlby (1983) uvádí, že přechodové objekty jsou typické pro takové kultury, kde pečující osoby nejsou s dětmi v neustálém kontaktu.

Samotný výzkum je také limitován kvalitativním přístupem jako takovým, neboť není možná řádná standardizace a dochází také k určitému zkreslení výzkumníkem jakožto hlavním nástrojem výzkumu. Kvalitativní přístup přináší mimo jiné hlubší porozumění a je v něm alespoň malý prostor pro kreativitu, nicméně z výzkumného hlediska se jedná o přístup ovlivnitelný vnějšími charakteristikami, jazykovými strukturami a preferencemi a očekáváními výzkumníka.

Dalším limitem výzkumu je rovněž nízký počet respondentů, specifikace položených otázek, které mohly být nesprávně pochopeny, zkreslení přenosem informací či nesprávným verbalizováním myšlenek. Není také možné zajistit obsažení všech důležitých informací, některá důležitá témata mohla být opomenuta. Dalším limitem studie jsou rozhovory s respondenty jako takovými, jelikož jsou pouze pozorovateli a nejedná se tedy

o popis jejich přímé zkušenosti s přechodovými objekty, může tím dojít ke zkreslení ve smyslu nesprávné interpretace dětského chápání, prožívání či vztahu k přechodovému objektu.

Záměrně jsem vybrala relativně homogenní skupinu, ve které jsem respondenty oslovovala. I z tohoto vyšel zajímavý výsledek, pouze 4 děti z 9 disponovaly přechodovým objektem. Chtěla bych podotknout, že matky, které se neúčastnily hloubkových rozhovorů z důvodu nepřítomnosti přechodového objektu u svých dětí uváděly, že jejich děti byly dlouho kojené (alespoň do 3 let). Děti tudíž měly matku a její prs k dispozici dle potřeby déle. Steir a Brauch Lehman (2000) ve svém výzkumu uvádějí, že děti, které jsou kojeny kratší dobu mají tendenci si vytvářet vazbu na přechodové objekty, zatímco děti, které jsou kojeny déle se k předmětům obvykle nepřimknou.

Mohli bychom hledat, zda existuje souvislost mezi vlastněním přechodového objektu a spacím uspořádáním v rodině, kde rovněž některé z matek uváděly, že spí s dětmi v ložnici či v posteli, čímž jsou dětem na blízku a přebírají tak funkci přechodového objektu. Což ostatně potvrzují i Green, Groves a Tegano (2004) svým výzkumem, který odhalil, že vysoce kontaktní matky, které děti kojí, spí s nimi, uspávají dítě v náruči a poskytují výživu na přání dítěte, mají děti, které přechodovými objekty nedisponují. Děti, jejichž matky nejsou vysoce kontaktní, se uchylují k tradičním přechodovým objektům.

Osobně si myslím, že zde vyvstává otázka, proč se děti respondentek, které jsou zastánkyněmi kontaktního rodičovství přimknou k přechodovému objektu, i přes splněné podmínky jako je kojení, fyzický kontakt v podobě nošení dětí v šátku či spaní ve stejné místnosti. Domnívám se, že zde může mít vliv délka kojení, neboť děti, které byly kojeny déle než do 2 let věku se přimknuly k přechodovému objektu pouze na určité období, nejednalo se o jev, který by dítě provázel celým dětstvím. Nebo mohou mít vliv například sourozenci a dělení matčiny pozornosti mezi ně. Dle mého názoru, může mít také vliv konkrétní jedinečné období v životě dítěte, kdy potřebuje podporu v podobě přechodového objektu na zvládnutí vnitřních či vnějších skutečností. Toto vše by bylo vhodné důkladně prozkoumat.

Osobně mne velmi překvapilo, že pro matky i pro učitelky byl termín přechodový objekt neznámý. Po dokončení výzkumu jsem ještě hovořila s učitelkami o tom, co nového pro ně přechodový objekt přináší do pedagogické reality. Vedoucí učitelka mi odpověděla, že se

na ně více soustředí. Vyprávěla mi, jak v Montessori školce, kde dříve pracovala, byl přísný zákaz hraček a děti je musely nechávat v šatně bez ohledu na jejich citové pouto. Byl tam právě chlapeček, který byl ke svému přechodovému objektu velmi silně přimknutý a bylo to pro něj „až traumatizující“ být bez svého předmětu. Dále uvádí, že by byla vhodná osvěta právě v mateřských školách, kde se mnohdy nerozlišuje mezi hračkami a přechodovými objekty. Tím by byl otevřen prostor citlivější separaci dítěte od matky.

Paní učitelka hodnotí přínos informací o přechodových objektech v tom smyslu, že nyní bude mít možnost vědomě pracovat s tímto fenoménem, více na něj zaměří pozornost a může tím získat větší porozumění dítěti a jeho potřebám týkajícím se přechodových objektů.

Tato práce oproti jiným výzkumům umožnila doplnit informace o situacích, kdy děti přechodový objekt potřebují a kdy na něj zapomínají, v prostředí mateřské školy, tedy z pohledu jiné osoby než rodiče. K tématu se vyjadřovaly jak matky, tak učitelky MŠ. Zjistila jsem, že i přesto, že bylo téma přechodových objektů představeno v minulém století, nikdo z respondentů nevěděl, o co konkrétně se jedná. V tom vnímám velký nedostatek. Povědomí o přechodových objektech by v naší kultuře mohlo umožnit citlivější zacházení s dětmi, které jsou takto přimknuty, a rovněž by tak mohly být v očích učitelů zviditelněny děti, které přechodovým objektem nedisponují. Ať už kvůli kontaktnímu mateřství, což je v pořádku, nebo vývojově opožděné, kterým se nedostává takové péče, pozornosti a citu, a právě tyto děti by možná potřebovaly větší podporu ze strany instituce. Určitě tím nechci říci, že by to takto mělo být u všech dětí nedisponujících přechodovým objektem. Pouze chci upozornit na skutečnost, že informovanost o přechodových objektech by mohla být prospěšná jak rodičům, tak učitelům.

Další výzkumy by se mohly zabírat příčinami vzniku vazby na přechodový objekt v určitém období, dále by bylo možné zkoumat důvody, proč některé děti přechodový objekt vlastní a jiné nikoli, a zda je zde souvislost pouze s vysokou kontaktností matky a attachmentem, či zda figuruje ještě další proměnná. Popřípadě by se výzkum mohl zabývat efektivitou regulace emocí u dětí, které disponují přechodovými objekty, oproti dětem, které jimi nedisponují.

Závěr

Bakalářská práce s názvem Přechodové objekty u dětí měla za cíl popsat charakteristiky přechodových objektů dětí předškolního věku a zjistit situace, kdy má dítě zvýšenou potřebu tohoto předmětu. Přechodové objekty mají specifický význam v životě jedince, o čemž pojednává teoretická část bakalářské práce. V teoretické části jsou rovněž uvedena specifika použití přechodových objektů, vývojové znaky tohoto období a je zde uvedeno i téma rodičovství v souvislosti s přechodovými objekty. Konkrétněji vlivem attachmentu a vysoké kontaktnosti matky, která snižuje potřebu přimknutí k přechodovému objektu. Teoretická část je ilustrována poznatky zahraničních i tuzemských autorů.

V praktické části je uveden vlastní výzkum navržený k popisu charakteristik vzhledu, použití a potřeby přechodových objektů u dětí předškolního věku. Byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaných rozhovorů s rodiči a učitelkami dětí předškolního věku. Rozhovory byly zaznamenány na audiozařízení, z nahrávek poté bylo možné provést transkripci a kódování rozhovorů. Zvolenou technikou výkladu karet byly prezentovány výsledky výzkumu.

Shrnutí výsledků představuje, krom jiného, charakteristiky přechodových objektů, změny emotivity spojené s používáním či nepřítomností přechodového objektu, a v neposlední řadě situace, ve kterých dítě vyžaduje či zapomíná přechodový objekt.

Na závěr bych shrnula nejvýznamnější výsledky tohoto výzkumu. Tedy že přechodové objekty dětí jsou předměty s různými charakteristikami, na které je však dítě velmi citlivé. Nelze říci, že přechodové objekty jsou pouze měkké hračky či předměty mající hebkou texturu. Jedná se o individuální preference dítěte. U většiny dětí v tomto vzorku hraje matka v utěšování důležitější roli než přechodový objekt, ten musí být přítomen zejména při usínání a spánku. Nicméně potřeba přechodového objektu souvisí s těsností vztahu a fyzického kontaktu mezi matkou a dítětem, kam lze bezpochyby zařadit činitele jako např. délku a přístupnost kojení, spací uspořádání, fyzický kontakt při nepohodě dítěte či nošení dítěte v těsné blízkosti pomocí šátku či nosítka. Diskuze nad těmito tématy přinesla nové možnosti navazujících výzkumů v této oblasti.

Zdroje

Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49-67. doi:10.2307/1127388

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters E., & Wall S. (1978). *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*. Dostupné z <http://parentalalienationresearch.com/PDF/2015ainsworth.pdf>

Arthern, J., & Madill, A. (1999). How do transitional objects work? The therapist's view. *British Journal of Medical Psychology*, 72(1), 1–21. doi:10.1348/000711299159754

Bion, W. R. (2004). *Learning from experience*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Volume II, Separation: anxiety and anger*. Dostupné z <https://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-Separation-Anxiety-And-Anger-Attachment-and-Loss-Vol-2-1976.pdf>

Bowlby, J. (1983). *Attachment and loss*. Dostupné z <https://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>

Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.

Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. *Child Development*, 57(3), 529. doi:10.2307/1130334

Brody, S. (1980). Transitional Objects: Idealization of a Phenomenon, *The Psychoanalytic Quarterly*, 49:4, 561-605, DOI: 10.1080/21674086.1980.11926931

Busch, F. (1974). Dimensions of the First Transitional Object. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 29(1), 215–229. doi:10.1080/00797308.1974.11822620

Busch, F., Nagera, H., McKnight, J., & Pezzarossi, G. (1973). Primary transitional objects. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 12(2), 193–214.
[https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)61229-2](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)61229-2)

Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N., & Rotenberg, K. J. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Developmental Psychology*, 27(3), 456–461. doi:10.1037/0012-1649.27.3.456

Cohen, K. N., & Clark, J. A. (1984). Transitional object attachments in early childhood and personality characteristics in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 106–111.

Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow. O štěstí a smyslu života*. Praha: Portál

Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.

Fonagy, P., & Target, M. (1998) Mentalization and the changing aims of child psychoanalysis, *Psychoanalytic Dialogues*, 8:1, 87-114,
DOI:10.1080/10481889809539235

Fonagy, P., & Target, M. (2005). *Psychoanalytické teorie. Perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie*. Praha: Portál.

Fonagy, P., & Target, M. (2007). Playing with reality. *The International Journal of Psychoanalysis*, 88(4), 917–937. doi:10.1516/4774-6173-241t-7225

Fortuna, K., Baor, L., Israel, S., Abadi, A., & Knafo, A. (2014). Attachment to inanimate objects and early childcare: A twin study. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 486.

Gaddini, R., & Gaddini, E. (1970). Transitional objects and the process of individuation: A study in three different social groups. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 9(2), 347–365. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)61842-2](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)61842-2)

Gopnik, A. (1993). How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(01), 1. doi:10.1017/s0140525x00028636

Green, K. E., Groves, M. M., & Tegano, D. W. (2004). Parenting practices that limit transitional object use: an illustration. *Early Child Development and Care*, 174(5), 427–436. doi:10.1080/0300443032000153606

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hills M. (2014) *Playing and Pathology: Considering Social Media as 'Secondary Transitional Objects'*. In: Bainbridge C., Yates C. (eds) *Media and the Inner World: Psycho-cultural Approaches to Emotion, Media and Popular Culture*. Palgrave Macmillan, London

Holmes, J. (2017). Attachment Theory. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Theory*, 1–3. doi:10.1002/9781118430873.est0235

Jonsson, C.-O., & Taje, M. (1983). “Good Enough” Mothering and the Incidence of Transitional Objects after Infantile Colic. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 22(6), 545–548. doi:10.1097/00004583-198311000-00005

Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34(5), 1038–1045. doi:10.1037/0012-1649.34.5.1038

Langmeier, J., & Krejčířová D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Langmeier, J., & Krejčířová D. (2007). *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání Praha: Grada.

Lehman, E. B., Denham, S. A., Moser, M. H., & Reeves, S. L. (1992). Soft Object and Pacifier Attachments in Young Children: The Role of Security of Attachment to the Mother. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(7), 1205–1215.
doi:10.1111/j.1469-7610.1992.tb00939.x

Lehman, E.B., Arnold, B., & Reeves, S.L. (1995). Attachments to Blankets, Teddy Bears, and Other Nonsocial Objects: A Child's Perspective. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 154:4, 443-459, DOI: 10.1080/00221325.1995.9914836

Lehman, E.B., Arnold, B., Reeves, S.L., & Steier, A. (1996). Maternal beliefs about children's attachments to soft objects. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66: 427-436.
doi:10.1037/h0080193

Liszkowski, U., Carpenter, M., Henning, A., Striano, T., & Tomasello, M. (2004). Twelve-month-olds point to share attention and interest. *Developmental Science*, 7(3), 297–307.
doi:10.1111/j.1467-7687.2004.00349.x

Litt, C. J. (1981). Children's attachment to transitional objects: A study of two pediatric populations. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51(1), 131–139. doi:10.1111/j.1939-0025.1981.tb01355.x

Litt, C. J. (1986). Theories of Transitional Object Attachment: An Overview. *International Journal of Behavioral Development*, 9(3), 383–399.
<https://doi.org/10.1177/016502548600900308>

Livney, D. (2008). Keeping mind in mind: Reflection and mentalization in the service-learning classroom. *Psychoanalysis, Culture & Society* 13, 205–214.
doi:10.1057/pcs.2008.11

Mahalski, P. A. (1983). The incidence of attachment objects and oral habits at bedtime in two longitudinal samples of children aged 1,5-7 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(2), 283–295. doi:10.1111/j.1469-7610.1983.tb00576.x

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada

Mercer, J. (2006). *Understanding Attachment: Parenting, Child Care, and Emotional Development*. Westport: Greenwood Publishing Group.

Morton, J., & Frith, U. (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Wiley series on personality processes. Developmental psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (p. 357–390). John Wiley & Sons.

Passman, R. H. (1987). Attachments to inanimate objects: Are children who have security blankets insecure? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(6), 825–830.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.6.825>

Passman, R. H., & Halonen, J. S. (1979). A Developmental Survey of Young Children's Attachments to Inanimate Objects. *The Journal of Genetic Psychology*, 134(2), 165–178.
doi:10.1080/00221325.1979.10534051

Sears, M., & Sears, W. (2016). *Kontaktní rodičovství*. Praha: Argo.

Shafii, T. (1986). The Prevalence and Use of Transitional Objects: A Study of 230 Adolescents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(6), 805–808.
doi:10.1016/s0002-7138(09)60199-0

Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' Regulation Strategies in Response to Toddlers' Affect: Links to Later Emotion Self-Regulation. *Social Development*, 13(1), 40–55. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.00256.x

Steir, A. J., & Brauch Lehman, E. (2000). Attachment to transitional objects: Role of maternal personality and mother–toddler interaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(3), 340–350. <https://doi.org/10.1037/h0087714>

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert.

Triebenbacher, S. L., & Tegano, D. W. (1993). Children's Use of Transitional Objects During Daily Separations From Significant Caregivers. *Perceptual and Motor Skills*, 76 (1):89-90. DOI: 10.2466/pms.1993.76.1.89

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vavrda, V. (2001) Dětská hra a psychoanalýza. *Pedagogika*. 51(4), 498-513.

Vavrda, V. (2005). *Otázky soudobé psychoanalýzy: tradice a současnost*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Vrtbovská, P. (2010). *O ztraceném dítěti & cestě do bezpečí: attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Praha: Scan

Weinberg, E. (2006). Mentalization, Affect Regulation, and Development of the Self. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 54(1):251-269.
doi:10.1177/00030651060540012501

Winnicott, D. W. (1953). Transitional Objects and Transitional Phenomena—A Study of the First Not-Me Possession. *The international journal of psychoanalysis*, 34:89-97.
Dostupné z <https://www.pep-web.org/document.php?id=IJP.034.0089A>

Winnicott, D. W. (1989). *The family and individual development*. New York: Routledge

Winnicott, D. W. (2018). *Hraní a realita*. Praha: Portál.

Wolf, A. W., & Lozoff, B. (1989). Object Attachment, Thumbsucking, and the Passage to Sleep. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(2), 287–292. doi:10.1097/00004583-198903000-00024

Seznam tabulek

<i>Tab č. 1- Přehled respondentů (matky)</i>	<i>29</i>
<i>Tab č. 2- Přehled respondentů (učitelky).....</i>	<i>29</i>
<i>Tab č. 3- Přehled kategorií a subkategorií</i>	<i>31</i>

Seznam příloh

Příloha č. 1- Vzor informovaného souhlasu	61
Příloha č. 2- Otázky polostrukturovaného rozhovoru.....	62

Příloha č. 1- Vzor informovaného souhlasu

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí resp. mého dítěte.

Jméno a příjmení účastníka:.....Datum narození:.....

Adresa trvalého bydliště účastníka:.....

Podpis účastníka:

Příloha č. 2- Otázky polostrukturovaného rozhovoru

OTÁZKY PRO RODIČE (pečující osobu)

Kolik Vám je let? Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Kolik let je Vašemu dítěti? Má nějaké sourozence? Kolik jim je let?

Řekněte mi prosím na začátek něco málo o dítěti. → *získání základních informací o rodině, rodinném uspořádání a dítěti*

Má Vaše dítě nějaký přechodový objekt? Jak vypadá? → *popis přechodového objektu*

Jak k předmětu Vaše dítě přišlo a kolik mu bylo let? → *původ a první kontakt s PO*

Jak Vaše dítě předmět používá? Jak si s ním hraje? → *styl hry, způsob používání*

Musí mít dítě předmět neustále u sebe? → *naléhavost kontaktu dítěte s PO*

Jsou některé situace, kdy dítě předmět vyžaduje?

V jakých situacích na něj zapomíná?

Jak to vypadá, když je Vaše dítě rozrušené? (pláč, vztek,..) Jakým způsobem se poté uklidní? → *charakteristiky a způsob rozrušení a uklidnění*

Je rozdíl v sebeuklidnění s předmětem a bez něj? Jaký? → *pomáhá PO uklidnit?*

Jak na tyto emoce dítěte reagujete Vy? → *reakce rodiče na nepohodu dítěte*

Mělo Vaše dítě v minulosti i jiné předměty? Jak vypadal přechod mezi jednotlivými předměty? Co je jim společné a co rozdílné? → *vlastnictví více PO, charakteristiky, přechod od PO1 k PO2*

Co se děje, když někam jedete a předmět se zapomene doma? Zapomněli jste někdy předmět na veřejném místě nebo u známých? Popište mi prosím, co se poté dělo. → *reakce dítěte na nepřítomnost PO*

Jak dítě reaguje, když někdo jiný manipuluje s předmětem? (půjčení, praní v pračce,..) → *reakce dítěte na manipulaci s PO*

Bylo Vaše dítě fixováno na jednu osobu, když bylo miminkem? Když bylo hlídáno někým jiným, jaká

byla jeho reakce? → *primární pečující osoba a reakce dítěte na její nepřítomnost*

Kdy začalo pravidelné hlídání jinou osobou a jak na ni dítě reagovalo? → *pravidelná nepřítomnost primární pečující osoby*

Mělo Vaše dítě dudlík nebo plenku na hraní už jako miminko? → *přítomnost typického primárního PO*

Jste příznivcem kontaktního rodičovství? Nosila jste např. dítě v šátku? → *rodičovský přístup*

Jak dlouho jste byl/a s dítětem doma před nástupem do MŠ/ZŠ? → *každodenní kontakt s dítětem*

Měla jste Vy sama v dětství přechodový objekt? → *vliv rodiče a jeho vztahu k PO na vztah dítěte k PO*

Jak samu sebe uklidňujete, když se cítíte vnitřně rozrušena a jste sama? A co děláte, když se cítíte vnitřně rozrušena a jste s dítětem? → *uklidňující strategie v závislosti na přítomnosti dítěte*

OTÁZKY PRO UČITELKY

Jsou ve školce děti, kterým dělalo/dělá potíže odloučení od přechodového objektu? → *konkrétní děti- rozhovory s jejich maminkami*

V jaké chvíle dítě na PO zapomíná a kdy jej naopak vyžaduje? → *konkrétní situace potřeby a zapomenutí PO*

Jsou PO dítěte různé nebo nosí ten samý? → *více PO? Ověření, zda si dítě nosí do MŠ PO či jen hračky*

Jak se děti chovají, pokud PO nemají s sebou ve školce? → *emoce spojené s nepřítomností PO*

Hrají si děti s PO? Jak hra vypadá? → *způsob používání PO*

Půjčují svůj PO i jiným dětem? → *vylučnost vlastnictví PO*

Pokud si někdo PO půjčí bez souhlasu, jak vypadá reakce vlastníka PO? → *reakce na odebrání PO vrstevníkem*

Jaký je rozdíl v sebeuklidnění dítěte s přechodovým objektem a bez něj? → *pomáhá PO při uklidňování?*

Do jaké míry jsou děti schopny samy sebe utěšit, když jsou rozrušeny? → *schopnost seberegulace emocí*

Jak vypadá ranní loučení se s rodiči a odpolední vítání? → *reakce na separaci a následné shledání*