

Interakce a komunikace v mateřské škole

Kateřina Šilhánová (výňatek z publikace Didaktika mateřské školy, Syslová et al., 2019)

Komunikace a její vliv na vývoj dítěte v předškolním vzdělávání

Ne vždy si uvědomujeme, jak významný vliv mají učitelé mateřských škol na naši společnost a její budoucnost. Každý den přicházejí do mateřských škol děti a přinášejí s sebou své sociální a emocionální zkušenosti, svá očekávání v navazování nových vztahů, kamarádství, přinášejí s sebou své kulturní i etnické odlišnosti, rozličné výchovné zkušenosti ze své vlastní rodiny, přicházejí s rozdílnou kapacitou vyjádřit své potřeby, podělit se o své zkušenosti nebo ty nové získávat a třídit, tedy učit se novému. Většina dětí v mateřských školách dobře prospívá a raduje se z nově objevovaného, nicméně existuje i nemalý počet dětí, které nedokáží čerpat z nabízených zdrojů, neprosívají dobře, neradují se a jsou často pro své vrstevníky i pro učitele výzvou.

V následujícím textu bychom chtěli nabídnout porozumění faktorům, které mají na prospívání, resp. neprospívání dítěte, jeho emocionální, sociální a kognitivní vývoj významný vliv. Tím nejvýznamnějším a všudypřítomným faktorem je bezesporu komunikace s dítětem. Co tedy ovlivňuje tuto komunikaci? Proč se s jedním dítětem daří komunikovat a s druhým nelze navázat nebo udržet kontakt? Jaký je vztah komunikace a vývoje dítěte? Jaký má komunikace vliv na celkové prospívání dítěte, jeho budoucí vztah k učení, na jeho chování i schopnost utvářet vztahy? Jak chápeme pojmy jako komunikace a interakce a jak mohou nové poznatky v oblasti interakčních teorií ovlivnit naše vnímání důležitosti efektivní komunikace učitel - dítě, napomoci při volbě výchovných postupů a vzdělávacích strategií, změnám v uvažování o výkonu profese učitele mateřské školy, tedy jak mohou přispět k rozvoji naší profesionality?

Komunikace s dětmi je bezpochyby základem každodenní praxe učitele MŠ. Vygotský (2004) zdůrazňuje význam komunikace s dětmi jako prostředku k uchopení vnitřního i vnějšího světa v jazyce a k rozvoji myšlení dítěte. Komunikaci můžeme tedy chápat jako vysoce účinný nástroj učitele, který umožňuje efektivně pracovat s dětmi, vést je ke zvědavosti, k prozkoumávání a poznání, k porozumění sobě samému i světu kolem, k poznávání kultury (v mikro i makro pojetí), k navazování sociálních vztahů s vrstevníky a dalšími osobami a ke

schopnosti sdílet zážitky s druhými, vede k rozvoji hry a dětské fantazie, ke kooperativnímu jednání i k větší autonomii, k respektu k daným pravidlům i k podpoře jejich motivace učit se.

1 Komunikace nebo interakce: upřesnění pojmů

Komunikace a interakce jsou dva pojmy, které bývají často zaměňovány a často jsou považovány dokonce za synonyma. Mezilidskou komunikaci a interakci můžeme zcela jistě považovat za dva různé aspekty jednoho vysoce komplexního procesu. Podle Vybírala a dalších je proto "nemožné předložit vyčerpávající definici mezilidského komunikování, která by zahrнула všechny aspekty (kognitivní, sociální, lingvistické, kulturní) a potenciální proměnné (kontexty, účastníky), možné roviny významu a dopadu" (Vybíral, 2000, s. 21). Etymologie slova komunikace, které pochází z latinského *communicatio* = vespolné účastnění a slovesa *communicare* = činit něco společným, společně něco sdílet nabízí široce možný výklad pojmu komunikace. Komunikaci můžeme z tohoto širšího pohledu vnímat společně s Hausenblasem (1971) jako "společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu." Nikoli tedy jen proudění informací, ale podílení se na celku komunikace a na povaze či dopadu komunikovaného třeba jen tím, že jsme přítomni. Komunikujeme, i když jen přihlížíme slovní výměně mezi dvěma účastníky. Podle Watzlawicka, Bavelasové a Jacksona je komunikace centrálním fenoménem lidského života. Říkají, že "nelze nekomunikovat, aktivita nebo neaktivita, slova nebo mlčení, vše má význam sdělení" (1999, s. 43). Tito autoři nechávají pojem komunikace dokonce splýnout s pojmem chování: "Nejen řeč, nýbrž veškeré chování je komunikací a každá komunikace, včetně komunikativních aspektů každého kontextu, ovlivňuje chování" (1999, s. 18).

Je tedy zřejmé, že pokusit se upřesnit pojmy komunikace a interakce vyžaduje perspektivu, ze které na tyto pojmy nahlížíme. Pro nás je touto perspektivou prostředí předškolního vzdělávání a v případě pedagogické komunikace bychom se přiklonili k takové definici, která by zahrnovala stěžejní funkce komunikace v pedagogickém prostředí a zároveň by zohlednila obousměrný charakter komunikačního procesu, kdy profesionální komunikace učitele (1) napomáhá realizaci výchovy a vzdělávání, (2) zprostředkovává, podněcuje a usměrňuje vztahy mezi účastníky komunikace, (3) přispívá k vytvoření příznivého klimatu a (4) podporuje vývoj dítěte ve všech oblastech.

Termín "interakce" vyzdvihuje především oboustrannost procesu komunikování, který vyžaduje nejméně dva subjekty (osoby), které na sebe v danou chvíli vzájemně působí, něco si sdělují nebo něco sdílejí a vzájemně se ovlivňují. V tomto procesu chápeme oba subjekty interakce jako aktivní jedince, kteří přispívají nejen k průběhu interakce, ale také k jejímu výsledku (Bruner, 1978, 1996; Hughes 2007; Stern, 2004, 2007; Trevarthen, 1979, 1998, 2002; Zeedyk, 2006 a další). Interakce má tak blíže k pojmům vazba a vztah, které vznikají jako výsledek interakčních výměn a jsou ovlivněny jejich kvalitou (viz dále 14.5).

Pokud v textu kapitoly uvádíme termíny komunikace a interakce vedle sebe, nepřikládáme jim nikterak hierarchický význam. Tyto termíny používáme propojeně, a to i proto, že se i v běžné řeči často vedle sebe vyskytují a propojují.

S termínem interakce souvisí termín "interakční systém". Interakce může být dle Watzlawicka a kol. (1999, s. 105) považována za systém, na který pohlížíme jako na "dva nebo více komunikujících během procesu nebo při definování povahy svého vztahu". Přitom důležitým aspektem interakčního systému je i prostředí, "souhrn všech objektů, jejichž změna vlastností systém ovlivňuje, a také těch objektů, jejichž vlastnosti jsou měněny chováním systému" (tamtéž). Těmito objekty mohou být jednotliví lidé a jejich komunikace s druhou osobou, která určuje povahu vztahu i vlastnosti, kterými jsou tyto osoby identifikováni (otevřenost, uzavřenost, sdílnost, laskavost, přísnost, nepřístupnost...). To, co udržuje interakční systém aktivní, je komunikační chování objektů daného systému. V tomto smyslu se můžeme dívat na chování dítěte/dospělé osoby jako na funkci interakčního systému, ve kterém se toto chování uskutečňuje (Colley & Cooper, 2017). Z pedagogické perspektivy pak můžeme pohlížet na problém, spojený nebo připisovaný jednotlivému dítěti jako na chování, které je ovlivněno interakcí s daným systémem (jeho členy), tudíž i intervence ve prospěch změny chování by měla být zaměřena na celý systém (např. na změnu interakce), nikoli pouze na dítě.

2 Komunikace a její kontext

Pokud upřesňujeme pojmy, které nezbytně souvisí s komunikací, nemůžeme opomenout význam jejího kontextu. Veškeré komunikování se uskutečňuje v jistém čase, prostoru a za určitých okolností (Vybíral, 2000). Tudíž lze říci, že se žádná komunikační výměna neodehrává pouze a jenom uvnitř daného vztahu, ale je ovlivněna okolním světem, dokonce v jednu chvíli různými kontexty, které hrají často velmi významnou roli v porozumění a nelze je tudíž oddělit

od komunikovaného obsahu a nezahrnout je do celkového posuzování dané komunikační epizody.

Pro nás tím určujícím kontextem je vzdělávání dítěte v předškolním období, neméně významným je pak vzdělávací program dané mateřské školy, se kterým aktuálně pracujeme. Do komunikace učitel - dítě (a její kvality) zasahuje také počet dětí ve třídě, počet učitelů a personálu, prostředí školy, vztahy a atmosféra uvnitř školy, vize a sdílené hodnoty. Neopominutelným kontextem je vliv širší komunity, obce, kde se škola nachází, ale také (a zdaleka ne v poslední řadě) celkové klima ve společnosti i např. měnící se zákony, vyhlášky a nařízení.

Z druhé strany musíme nutně zvažovat kontext, ve kterém dítě vyrůstá, jeho primární vazby a prospívání, kvalita výchovného prostředí, rodina dítěte a vztahy uvnitř rodiny, hodnoty a přesvědčení jejích členů, minulost a přítomnost. Významnou součástí kontextů jsme ale i my, pedagogové, personál MŠ, naše hodnoty a přesvědčení, naše vztahy, naše zkušenost, minulost i přítomnost, naše vzory a rozhodně i naše kompetence a třeba i naše aspirace. Bez porozumění kontextu nemůžeme správně vyhodnotit žádnou komunikaci, dokonce ani jednoduchou interakční epizodu.

3 Význam interakce v předškolním vzdělávání

Dnes je již zcela zřejmé, že interaktivní procesy nemají vliv pouze na rozvoj myšlení dětí, ale jsou základem vývoje dítěte ve všech oblastech, kognitivní, emoční, sociální i motorické. Současné trendy ve vzdělávání doporučují, aby vzdělávací procesy byly daleko více než je tomu v současnosti postaveny na interaktivní povaze učení, což implicitně naznačuje potřebu jejího rozvoje ve vzdělávání a klade důraz na rozvoj komunikačních dovedností učitelů. Proto dovednost efektivně komunikovat, utvářet, facilitovat a řídit proces sociálního učení dítěte, jsou považovány za klíčového agenta výchovně-vzdělávacích zkušeností dětí a výsledků vzdělávání.

Např. významný profesor psycho-biologie ve skotském Edinburgu Trevarthen (1998, 2002), který je považován za jednoho z otců teorie intersubjektivní (viz kapitola 14.5) tvrdí, že lidé se rodí nejen s motivy k učení se od jiných lidí, ale ve skutečnosti se s nimi neustále společně učí. Spolu s mnoha ostatními (Vygotský, Bruner, Feuerstein, Stern) zastává názor, že nejdůležitějším faktorem učení je ve skutečnosti povaha a rozvoj interakce, díky níž dochází k

učení. Myšlení je prezentováno jako sociální proces, kde znalosti a porozumění jsou utvářené mezi lidmi navzájem a kde funkce jazyka podporuje spolu-konstruování znalostí (co-construction) - společné zpracování myšlenek vedoucích k novému porozumění), (Bruner, 1996; Mercer, 2000; Rogoffová, 1990).

Bruner navíc označuje vzdělávání jako "jediného činitele evoluce" (1966, s. 26), a navrhuje, aby formální vzdělávací systém byl dalším rozšířením jemného učení, ke kterému dochází prostřednictvím interakce rodič-dítě, kde jsou rozvíjeny nástroje sdílené pozornosti, jazyka a spolupráce. Bruner důrazně upozorňuje, že současný vzdělávací systém je stále ještě konstruovaný bez ohledu na tyto interaktivní procesy a zaměřuje se spíše na produkty vzdělávání, než procesy učení, které vytváří efektivní vzdělávací prostředí (Bruner, 1966; Trevarthen, 2002).

Četné výzkumy ukazují, že podmínky efektivního učení prostřednictvím interakce, nemusí nutně nastat pouze v důsledku sdílených úkolů, ale spíše prostřednictvím rozvoje efektivních interaktivních stylů (Mercer, 2000; Rojas-Drummond & Mercer, 2003). Matusov (2001) tvrdí, že aby bylo učení efektivní, musí se učitelé zaměřit na intersubjektívni procesy nejen v dyádě učitel - dítě, ale i uvnitř skupiny dětí, jejichž prostřednictvím jsou znalosti a porozumění konstruovány společně. Právě s ohledem na ně musí učitelé usilovat o skutečně aktivní zapojení dětí do procesu myšlení a učení, a to vytvářením a podporou "obousměrné interakce myšlenek, kde význam může být konstruován společně". **Interakce, kooperace a dialog stojí v samém středu procesu učení, kde učitel zastává klíčovou roli koordinátora zkušenosti dítěte s učním a facilitátora procesů učení daleko více, nežli roli předkladatele informací a hotových konceptů.**

Na základě jedné významné britské studie pětiletých dětí vysvětluje Bruner (1980) obtíže při dosažení toho, co nazývá propojenou konverzaci (*connected discourse*). Spolu s kolegy se v této studii zaměřili na takovou interakční výměnu mezi dospělou osobou a dítětem, kde došlo alespoň ke třem výměnám v rámci jednoho tématu, tzn. kdy A mluví k B, B reaguje a A odpovídá na reakci B. V rámci této studie měli k dispozici 9 600 půlminutových period konverzace a pouze 2 procenta (!) z nich obsahovalo rozhovor se třemi a více výměnami. Přitom se ukázalo, že až ve třetí a další výměně dochází k rozpracování myšlenek, tedy ke kognitivnímu uchopení tématu ze strany dítěte. Bohužel u nás tento typ výzkumů, které by analyzovaly interakční fenomény, velmi postrádáme, což potvrzuje i Syslová (2017).

Další studie (Tizard & Hughes, 1984, in Fisher, 2016) poukazuje na rozdíly v interakci v domácím prostředí (tedy rodič - dítě) a ve škole (učitel - dítě do 5 let). Autoři studie analyzovali tzv. úseky intelektuálního hledání (*passages of intellectual search*), charakterizované trvalým kladením otázek ze strany dítěte a propojením odpovědí dospělých na základě stávajících znalostí dítěte. Ukázalo se, že matky reagovaly na otázky dítěte lépe nežli učitelé, protože stavěly významně více na stávajících znalostech dítěte, jeho porozumění a úrovni jazyka, vyjadřování. Učitelé naopak kladli příliš mnoho otázek dětem (časté byly série otázek), učitelé se ptali spíše na předpokládané znalosti dítěte, tudíž nevedli dítě k rozpracování, prohloubení a promýšlení odpovědi (takové odpovědi rozšiřují slovní zásobu dítěte, vyžadují bohatší používání jazyka) a často takovéto otázky vybízely dítě pouze k odpovědi "ano-ne". K velmi podobným výsledkům (i když je hodnotí spíše z pozice lingvistické analýzy) došla ve svém výzkumu v rámci diplomové práce Josífková (2017). Jiné výzkumy, které by se zaměřily na vztah interakce a kognitivního rozvoje v ČR nejsou známy.

Následující dvě studie se opírají o výzkumy věkové kategorie 5-11 let (ve Velké Británii jako Primary school), nicméně výsledky mohou poukazovat i na naše zkušenosti, včetně škol mateřských. Závěry studie Hargreavse a kol. (2003) realizované na státních školách pro děti ve věku 5 - 11 let¹ ve Velké Británii ukázaly, že učitelé strávili více než polovinu času zapojením do jednosměrného přenosu myšlenek, poskytováním informací a říkáním dětem, co mají nebo nemají dělat. Trevarthen (2002) ale naopak zdůrazňuje, že by učitelská profese měla být založena na předpokladu, že myšlenky dětí jsou konstruovány prostřednictvím zkušeností a instrukcí a že dítě již s nějakou vlastní zkušeností a konstrukcí vstupuje do procesu učení. Výuka by tedy měla být ceněna více podle toho, jak úspěšný bude přenos a transformace znalostí a zkušeností, které jsou přenášeny sdíleným interaktivním procesem ve třídě (Corrie, 2002).

Stevens a Slavin (1995) provedli longitudinální studii dětí (5-11 let) se speciálními vzdělávacími potřebami, které navštěvovaly běžné státní školy dvou různých modelů výuky. Děti navštěvující školy, které uplatňovaly model interaktivního učení a podpory kooperace, dosahovaly významně lepších výsledků a byly považovány za společensky přijatelnější než děti, které navštěvovaly školy s tradičním modelem výuky (zejména v oblasti empatie, sdílení,

¹ Státní systém vzdělávání ve Velké Británii je rozdělen podle věku: "Early years": 3-5let, "Primary education": 5-11 let, následuje "Secondary education": 11-16 let.

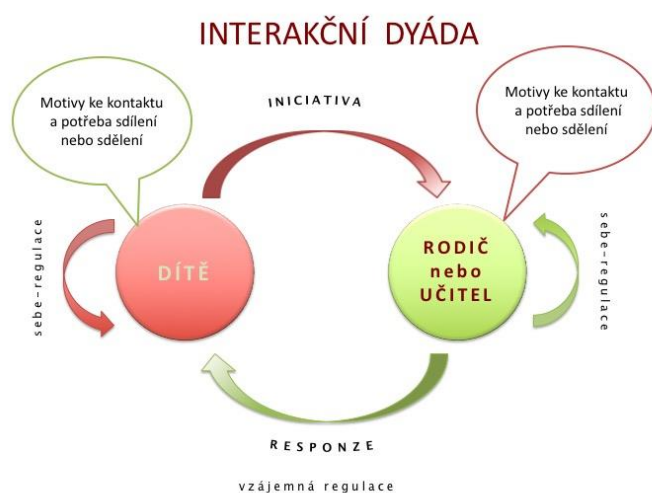
využívání jazyka, kooperativního jednání apod.). Tam, kde učení probíhalo prostřednictvím spolu-konstruování významu (*co-construction*), bylo také přístupnější pro většinu dětí ve třídě.

4 Vztah mezi komunikací a vývojem dítěte

Jak jsme uvedli výše, komunikace je tedy ze své podstaty interaktivní proces a vždy se uskutečňuje v rámci nějakého vztahu. Zároveň se v procesu interakce tento vztah utváří, posiluje či rozvolňuje nebo rozpadá. Tedy komunikace má na kvalitu vztahu obrovský vliv, kvalita vztahu a kvalita komunikace jsou vzájemně propojené nádoby a nelze je od sebe oddělit.

Pro každé dítě je navázání a udržení vztahu s pro něj významnou osobou (rodičem, další pečující osobou, později učitelem) klíčovou podmínkou jeho dalšího vývoje, tedy zásadní vývojovou potřebou. Vztah ale není samozřejmostí, nepadá z nebe, ale utváří se prostřednictvím opakovaných interakčních výměn, nejdříve v rámci "Já - ty" (dyádické) interakce matka - dítě, kterou Stern (2007) popisuje jako "první vztah", později dítě navazuje a prostřednictvím komunikace udržuje vztah s dalšími osobami a objekty. Zkušenost této rané komunikace s primárními pečovateli (rodiči) je dnes považována za klíčovou formativní zkušenost pro osobnostní a sociální vývoj dítěte (Dittrichová et al. 2004, Trevarthen, 2011). Dittrichová a další společně zdůrazňují, že v raném období jsou položeny základy vývoje ve všech oblastech, emoční, sociální, kognitivní, motorické, zde se formují první a další sociální kompetence dítěte, dítě se učí důvěře a sebedůvěře, které jsou předpokladem autonomního i sociálního vývoje.

Dítě aktivně zkoumá a poznává svět (lidí a věcí) a prostřednictvím komunikace s druhými je schopno integrovat stále nové zkušenosti (Dittrichová et al., 2004). Dítě je od samého počátku aktivním účastníkem takové komunikace (Trevarthen, 1998) a potřebuje podobně aktivního partnera, který je schopen citlivě rozpoznat (zaznamenat) nabídky dítěte ke komunikaci a adekvátním způsobem na ně reagovat. U rodiče pak mluvíme o jeho schopnosti rozpoznat iniciativy dítěte ke komunikaci a správně je interpretovat (senzitivita), a zároveň o schopnosti na ně adekvátně reagovat (responzivita). Obě tyto kvality jsou určujícími parametry pro kvalitu interakce rodič - dítě. Komunikace tedy není něco předem daného, ale utváří se v rámci dyádického vztahu, kdy se oba partneři vzájemně poznávají, doplňují, povzbuzují a především na sebe reagují pozitivním způsobem.



Obrázek 1. Interakční dyáda.

Každá interakční epizoda ovlivňuje interagující subjekty, jejich struktury a procesy (emoce, myšlení, poznávání, chování) a zároveň v průběhu procesu interakce tyto dva subjekty utvářejí vzorce interakce, které je možné blíže analyzovat a charakterizovat a navíc posuzovat jejich účinnost. To ale znamená, že nutně potřebujeme znát interakční teorie, které nám pomohou zkoumat účinnou interakci, které tudíž pomohou rozlišovat mezi efektivní a neefektivní komunikací, ale i identifikovat rizikové faktory, zejména tam, kde je v popředí zájmu vývoj jedince.

Dnes převažuje názor, že vývoj dítěte v jeho komplexitě nemůže být posuzován izolovaně, pouze na základě individuálních charakteristik dítěte a bez důkladného posouzení kvality interakčního působení v rámci daného sociálního a kulturního kontextu. To je výzva především pro pracovníky v klinické praxi (poradenství, psychoterapie) ale také pro pedagogy a pracovníky pomáhajících profesí. Je tedy naprosto nezbytné, aby ti, kteří se věnují vývoji dítěte, vzdělávání a jeho celkovému prospívání, rozuměli vývojovým procesům dítěte a jeho chování v závislosti na interakci s "těmi druhými" jako klíčovému psychosociálnímu fenoménu a v případech obtíží hledali rovněž řešení v procesu interakce dospělý - dítě.

5 Interakční zkušenost v raném období a její vliv na vývoj dítěte v předškolním vzdělávání

Abychom dobře porozuměli významu interakce a jejího vlivu na vývoj dítěte v předškolním období (tedy u nás většinou 3 - 6 let), je třeba stručného teoretického exkurzu do vývojově raného stadia dítěte, kde se v rámci interakce s primárním pečovatelem (většinou interakce v rodině) utváří vzorce chování, které ovlivňují zásadním způsobem další vývoj jedince.

Dnes již není pochyb o tom, že každý jedinec buduje svůj vnitřní svět a později i vnější sociální svět na základě interakční zkušenosti s primárními a později dalšími významnými pečovateli. Jako učitele by nás tedy mělo zajímat, jak se tyto procesy utvářejí a jakým způsobem ovlivňuje kvalita těchto interakčních procesů další vývoj jedince, v našem případě dítěte v období před nástupem do základní školy.

5.1 Vztah attachmentu a intersubjektivity

Attachment² jako fenomén, ale také termín pro citovou vazbu mezi matkou (primární pečující osobou) a dítětem, byl podrobně studován a popsán anglickým psychiatrem a psychologem Johnem Bowlbym (1907-1990) a posléze rozpracován mnoha dalšími studii jeho následovníků (Ainsworthová et al., 1978; Fonagy et al., 2004; Siegel, 1999; Stern, 1977 (česky, 2007); Sroufe, 1996 a mnoha dalších). Na základě dlouholetého studia a výzkumů dopadu rané deprivace, resp. narušených citových vazeb v raném dětství Bowlby (1969, česky 2010)³ formuloval **teorii attachmentu**, která ve své době byla považována za revoluci ve způsobu přemýšlení o významu citové vazby mezi matkou (primární pečující osobou) a dítětem a jejího vlivu na budoucí vývoj dítěte. Tato teorie je dnes základem vývojové psychologie a je v současnosti potvrzována nejnovějšími výzkumy v oblasti vývoje mozku.

² Termín "attachment" se v českém prostředí překládá výrazy jako "přimknutí", "přilnutí", "citová vazba", "vztahová vazba", "citové pouto", "připoutání", je tedy patrné, že v češtině stále hledáme přesný a jednoznačný výraz. Z důvodu stále nejednoznačného uchopení termínu se tomto textu kloníme k angl. termínu *attachment*.

³ Bowlby, J. *Attachment* (1969, česky pod názvem *Vazba* v roce 2010), *Separation – Anger and Anxiety* (1973, česky pod názvem *Odloučení* v roce 2012) a *Loss, Sadness and Depression* (1980, česky pod názvem *Ztráta* v roce 2013).

Bowlby (2010, 2012, 2013) vycházel z předpokladu, že lidské mládě ve své nezralosti instinktivně vyhledává blízkost a ochranu pečující osoby (*attachment figure* = AF)⁴ vždy, když zažívá nejistotu, nepohodu, (ale i bolest, únavu nebo nemoc) nebo přímo pocit ohrožení. Definuje attachment jako "trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách stresu" (in Kulíšek, 2000) a zdůrazňuje zásadní význam takové pečující osoby, která je na potřeby dítěte neustále napojená a schopná poskytnout pomoc, bezpečí a jistotu. Na základě svých dlouholetých pozorování také upozornil na závažné důsledky, které má nedostatečná ochrana, odmítání pomoci či přímo zanedbávání nebo dokonce separace dítěte od matky v raném věku na jeho budoucí emoční, sociální a kognitivní vývoj⁵.

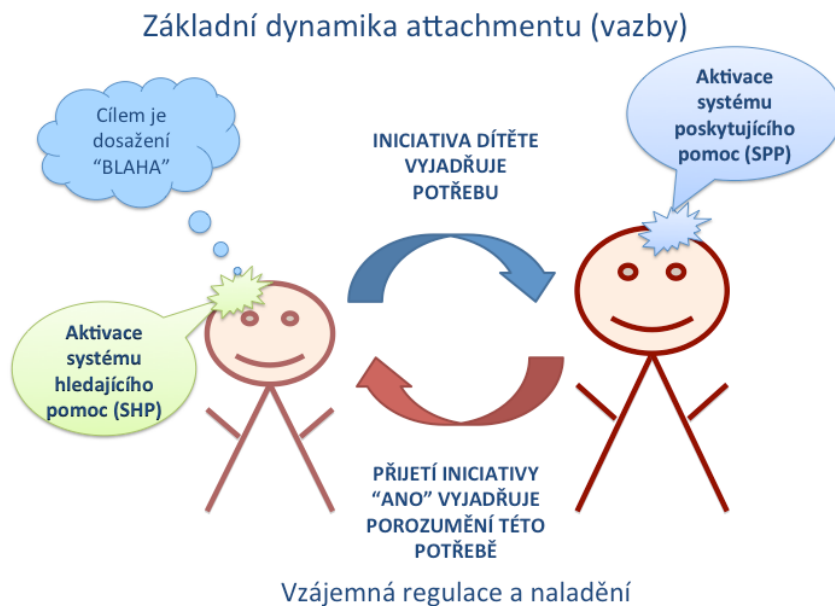
Bowlby považuje attachment za primární a zároveň **dynamický interaktivní systém**, prostřednictvím kterého je udržováno bezpečí a komfort dítěte a zdůrazňuje vztah attachmentu a chování. Cílem takového chování je získání a zachování si blízkosti preferované osoby. Dosažením této "bezpečné a jisté blízkosti" se navozuje stav uvolnění, v němž dítě může bezpečně fungovat a prozkoumávat sebe i svět kolem. Dítě totiž disponuje biologicky založeným, tedy vrozeným repertoárem chování, kterým získává žádoucí pozornost pečující osoby (pláč, úsměv, následování a přidržování se matky, sání, volání matky apod.). Toto chování je spuštěno vždy, když se u dítěte objeví diskomfort a zároveň potřeba (dosažení blaha), kterou může pečující uspokojit. Podmínkou pro vytvoření attachmentové vazby je tedy aktivace systému hledajícího pomoc (*careseeking system* - instinktivní systém dítěte). U pečující osoby je rovněž aktivováno specifické chování (ovšem jiné nežli u dítěte), jehož funkcí je uklidnit co nejefektivněji attachment systém dítěte a navodit zpět pocit bezpečí a "blaha". Bowlby mluví o aktivaci systému poskytující pomoc (*caregiving system* - intuitivní systém, malá vědomá kontrola). Jakmile dítě dosáhne blízkosti a uspokojení potřeby, tedy pocitu bezpečí, jeho attachment systém se zklidní, "deaktivuje" a dítě je schopné opět explorační v rámci daného prostředí (Bowlby, 2010).

I když je podle Bowlbyho attachment adaptivním, sebe-regulujícím systémem, který se jako takový týká dítěte, můžeme na něj zároveň nahlížet jako na synchronizovanou aktivaci dvou

⁴ Pro většinu dětí je primární attachmentovou figurou (AF) obvykle matka. Dítě má určitý počet citových vazeb i s jinými lidmi (s otcem, prarodiči, staršími sourozenci), ale v podmínkách stresu je vždy preferována matka jako attachment figura. V předškolním období může plnit roli attachment osoby i učitelka v MŠ.

⁵ Téma závažných důsledků rané deprivace bylo podrobně zkoumáno a publikováno také v pracích českých autorů (viz. Matějček a Langmeier (1974, 1981, 1994)

systémů, které jsou komplementární, nikoli však totožné. Termín attachment se tedy vztahuje k dítěti, termín attachment figura (AF) k pečovateli. (viz obr. 21)



Obrázek 2. Základní dynamika attachmentu (podle Šilhánová, 2014).

V rámci rané interakce se tedy mezi dítětem a pečující osobou (matkou) utvářejí a udržují **reciproční interakční vzorce**, které charakterizují určité chování na obou stranách interakční dyády a které jsou posilovány úspěchem těchto interakčních výměn a vzájemným vyladováním v rámci této dyády. Kvalita vztahu mezi pečující osobou a dítětem a pocit bezpečí je ovlivněna také interaktivními "opravami" vztahu, a to vždy, když dojde k jejich narušení z důvodů separace, konfliktu, nedostatečného vyladění, nedorozumění apod. (Bowlby, 2012). Vyvíjí se tak vztah dítěte s primárním pečovatelem, který je zásadní pro jeho další psychický vývoj. Dítě získává základní zkušenost bytí s pečující osobou (důvěra) a rodič získává zkušenost efektivitu pečujícího (důvěra ve vlastní rodičovské schopnosti).

Bowlby také osvětlil přenos této rané zkušenosti do pozdějšího vývoje jedince a popsal proces **internalizace** (zvnitřnění) rané zkušenosti dítěte, která se stává vzorcem pro další vývoj tzv. "vnitřního pracovního modelu", tedy způsobu, jak se dítě cítí v interakci s rodičem a dalšími dospělými, zda jsou pro něj "bezpečnou základnou", ze které je možné a bezpečné podnikat výboje za poznáním i "bezpečným útočištěm" v případě zklamání, střetu s nebezpečím nebo při řešení různých životních komplikací, které během dětství přicházejí. Fonagy (1993) popisuje přirozené rodičovství (které je zdrojem pro bezpečný attachment dítěte) jako základní

zkušenost, kdy je rodič schopen umožnit a podpořit autonomní vývoj dítěte jako jedinečného "já" bez "kontaminace vlastními neřešenými problémy". Dítě tuto zkušenost přenáší (jako vnitřní pracovní model attachmentu) na další důležité osoby ve svém životě, učitele, spolužáky, kamarády, partnery a později na své vlastní děti.

Pokud je raná vazba dítěte k rodiči (pečovateli) problematická, vnitřní pracovní model attachmentu nepřináší dítěti pocit bezpečí a jistoty (rodič není dle Bowlbyho "secure base") a může dojít i k významnému narušení zdravého vývoje dítěte (Siegel, 2012). Současný významný americký psychoterapeut Albert Pesso tento proces popisuje jako "vytváření paměťové báze pro další život jedince" a zdůrazňuje, že nedílnou součástí naplnění potřeb dítěte není pouhé poskytnutí sycení, podpory, ochrany ..., ale zásadní součástí je vzájemná interakce a společné prožívání emocí mezi rodičem a dítětem a jejich bezpečné spojení" (cit. dle Vrtbovská, 2010, s. 17). Tyto vzájemné interakce mají zásadní vliv na to, jak se bude utvářet vnitřní duševní život dítěte, jak bude dítě čelit nesnázím a překážkám (jak se bude vyvíjet jeho odolnost), jinými slovy kvalita rodičovské a výchovné péče v raném období života dítěte (0-5let) se stane zásadním pracovním modelem prožívání sebe sama a světa kolem (jsem dobrý - zlý, důvěřuji-nedůvěřuji) i fungování v tomto světě po celý další život jedince. Siegel (2012) ale zároveň upozorňuje, že i přes zásadní vliv vztahových zkušeností v raném dětství dochází v dalším vývoji k ovlivňování vnitřního pracovního modelu a tedy nové pozitivní vztahové zkušenosti (např. v předškolním období) mohou posunout jedince k větší jistotě a pozitivnímu vnímání sebe sama i světa, ve kterém se nachází.

5.1.1 Typy attachmentu a proč bychom je měli znát

Blízká spolupracovnice Bowlbyho, Mary Ainsworthová (1913-1999) rozšířila původní teorii attachmentu o významné empirické důkazy. Ve svých výzkumech se věnovala individuálním rozdílům v interakcích matka - dítě v situacích aktivovaného attachmentu a zkoumala způsob, jak je vytvářena vazba mezi dítětem a jeho primární pečující osobou (AF). Snažila se především popsat **rozdíly v oblasti kvality citového pouta mezi rodičem a dítětem** a zároveň **klasifikovat různé podoby attachmentu**. Na základě pozorování rodin s dětmi v různých kulturních prostředích zjistila, že ve věku 15-18 měsíců má již dítě k dispozici specifické vzorce chování (attachment vzorce), které reprezentují organizovanou strategii dítěte ve chvíli, když je aktivován attachment systém a když dítě potřebuje "dosáhnou" na AF. Tyto vzorce jsou závislé na předcházejících zkušenostech s primární AF.

Na základě sledování vzájemných interakcí mezi dítětem (12-18 měs.) a matkou v situaci nečekaného odloučení matky a jejího návratu vytvořila diagnostickou metodu⁶, která pomáhá vyhodnotit jednak styl rodičovské péče, jednak typ attachmentu u dítěte.

Na základě těchto experimentů definovala Ainsworthová tři základní typy "organizovaného" attachmentu: (1) jistý (bezpečný) a (2) nejistý (vyhýbavý), (3) nejistý (odmítavý/ambivalentní), které byly později rozšířeny ještě o čtvrtou skupinu: (4) neorganizovaný/dezorientovaný attachment. Pojďme si tyto typy vazby trochu přiblížit.

(1) Jistý (bezpečný) attachment

Dítě, které je považováno za "bezpečně připojené" ke své AF (pečující osobě), vykazuje stálé a na druhou osobu vyladěné chování, otevřenou komunikaci, aktivně a s nadšením prozkoumává své prostředí a vyhledává objekty a nové zkušenosti. Přitom si ale pravidelně "monitoruje" svou bezpečnou "základnu" (např. otáčí se na rodiče, ubezpečuje se o bezpečné vzdálenosti-blízkosti).

Během experimentu "neobvyklé situace" se takové dítě kontaktuje s cizím návštěvníkem v místnosti, pokud je matka nablízku, je silně rozrušené nebo pláče (stres), když matka opustí místnost a rychle se zklidní a projevuje radost, když se matka vrací. Záhy po návratu matky se vrací k prozkoumávání okolí a ke hře. Dítě s bezpečným attachmentem se adaptuje snadno na nezvyklé situace a dokáže si poradit s problémovou situací.

Rodiče těchto dětí jsou přítomní a dostupní, citliví k potřebám dítěte a pozitivně responzivní. Výchovný styl pak vykazuje vřelost a blízkost, ve vztahu mezi dítětem a rodičem, ale i dalšími blízkými osobami nachází dítě bezpečí, ale i touhu po nezávislém prozkoumávání.

Jistý (bezpečný) attachment je považován u dítěte za vysoce ochranný faktor v jeho dalším vývoji. V běžném populačním vzorku je asi 55-65% takovýchto dětí.

⁶ Ainsworthová: "Strange Situation Test - SST" (česky jako "Test neobvyklé situace"). Jedná se o 20 min test, kdy jsou matka s 12-18 měs. dítětem uvedeny do herny, později se k nim připojí neznámá osoba. Následují 2 epizody separace, kdy dítě zůstane samo s neznámou osobou, nebo úplně samo po dobu až tří minut. Separace dítěte od matky, navíc v cizím prostředí, představuje pro dítě hrozbu, která spouští attachmentový systém. Největší výpovědní hodnotu má ale reakce dítěte na návrat matky, tj. jakým způsobem vyhledává její blízkost, jak rychle se utiší a jak rychle se vrátí k původní činnosti nebo další exploraci.

Naopak nejistý attachment má několik forem a vyvíjí se na základě nenaladěné, nekonzistentní a emočně nestálé nebo vyprázdňené komunikace s dítětem.

(2) Nejistý (vyhýbavý) attachment

Tento typ attachmentu se rozvine u dítěte, jehož rodič je "citově nepřítomný" nebo opakovaně emočně nedosažitelný nebo dítě dokonce odmítá (Ainsworth et al, 1978). Dítě s tímto typem attachmentu se vyznačuje v testované situaci značně odlišnými projevy nežli dítě s bezpečným attachmentem. Nediferencuje mezi matkou a cizí osobou, snadno se zapojí do hry s cizí osobou, nechá se jí i ukonejšit, poté si hraje samo. Při náhlém odchodu matky z místnosti se dítě sice rozruší, po návratu matky ji však nikterak nevíta, spíše ji ignoruje nebo se vyhýbá kontaktu s ní (vyhýbá se očnímu kontaktu, odklání se, často se objevuje i fyzické "trestání" matky).

Děti s vyhýbavým attachmentem postrádají pozitivní, vřelou a reciproční komunikaci s pečující osobou, skrze kterou by mohly poznat samy sebe a prožívat tento svět. Jeví se jako méně závislé na rodiči ve smyslu bezpečného zázemí (rodič není bezpečnou základnou ani přístavem), přitom neustále něco požadují, a to i agresivním způsobem. Dítě totiž nevěří, že dospělý bude reagovat pozitivně na jeho potřeby nebo na signály stresu a úzkosti, což u dítěte vede k pocitům zahanbení až vzteku. Takové dítě se vzdává komunikovat své potřeby (rodiče na ně emočně nereagují), "deaktivuje svůj emoční systém" (Dallos, 2010, s. 24) a určitým způsobem a do jisté míry se snaží tyto potřeby uspokojovat samo.

V rodičovském přístupu převažuje malá nebo žádná "emoční dostupnost", dítě tak nemá přístup do emočního světa rodiče a rodiče postrádají schopnost poznat vnitřní svět dítěte, "naladit" se na jeho potřeby nebo emoční stavy. Dítě je tak dle Mainové lapeno v "neřešitelné pasti", kdy "dítě nemůže emočně dosáhnout na svého rodiče, ale nemůže to také vzdát, protože attachment potřeba je stále přítomná" (Main, 1986, in Colley & Cooper, 2017, s. 42). Dítě tak postrádá možnost zažít s rodiči blízkost vztahu, pohlíží na svět jako na fyzickou realitu bez propojení na své emoce a na prožívání druhých. Dítě rovněž nedostatečně prozkoumává objekty a jejich vlastnosti a zřídka vyhledává nové zkušenosti. Pokud ano, nedává "své objevy" emočně najevo a není schopno je "sdílet" s druhými.

Vyhýbavý attachment je považován z hlediska budoucího vývoje dítěte za rizikový faktor, v běžné populaci se vyskytuje asi u 20-30% dětí.

(3) Nejistý (odmítavý/ambivalentní) attachment

Dítě, u kterého je pozorován nejistý, odmítavý či ambivalentní attachment má tendenci vždy, když se objeví v nové, neznáme situaci nebo s neznámými lidmi, vykazovat vyšší až vysokou míru stresu, a to v přítomnosti AF i v její nepřítomnosti. Dítě vykazuje extrémní úzkost a stres, když rodič odejde (z místnosti), a když se rodič vrací, je odtažité při znovunavázání kontaktu. Odchod rodiče je tedy zdrojem úzkosti, ale jeho návrat není zdrojem zklidnění a další explorační (Ainsworth et al., 1978). Toto je velmi matoucí druh vazby, pro rodiče velmi nesrozumitelný až bolestivý. Dnes již ale víme, že takové chování dítěte je výsledkem nestálého a nepředvídatelného výchovného stylu rodičů, který pramení mimo jiné z vysoké míry úzkosti a nedůvěry ve vlastní rodičovské kompetence.

Rodiče jsou sice do jisté míry dostupní, vnímaví a citliví (snaží se o to), avšak nekonzistentně a často nepředvídatelně. V jejich chování dochází k velkému střídání nálad a přístupů a dítě nemůže předvídat reakce rodiče a často jim také nerozumí. V kontaktu s dítětem upřednostňují své potřeby před uspokojením potřeb dítěte. Ze strany rodičů tak dochází často k emočnímu "zahlcení", rodiče bývají neodbytní, protože nedokáží vnímat, kdy dítě potřebuje jejich blízkost (vztah) a kdy naopak potřebuje být samo (autonomie). Dítě tak ve vztahu s rodiči zažívá nejistotu, úzkost, velice nízkou úroveň emočního komfortu.

Ainsworthová (1978) uvádí, že tyto rodiče reagují na dítě spíše podle předem vystavěného svého plánu (nebo předpokladů) než skutečně v reakci na momentální potřeby dítěte nebo emoční stav. Bývají to také rodiče s vysokými požadavky na dítě, s tzv. podmíněným přijetím (*budu tě mít ráda, jen když se ti podaří, uděláš, splníš, dosáhneš...*). Rodičovské chování je přitom charakteristické velmi nestálými emočními projevy, rychlým a nevysvětlitelným střídáním lásky a hněvu. Stejně jako dítě s vyhýbavým attachmentem (2), dítě s ambivalentním attachmentem nezkoumá své pocity a není schopno je projevit (nebo velmi omezeně a nekonzistentně). U dítěte se rozvíjí pocit úzkosti a nejistoty, není si jisté, co může očekávat, nemůže se na svého rodiče spolehnout, nedůvěřuje mu.

Tato ambivalence ze vztahu dítě-rodič, se pak přenáší do dalších rozvíjejících se sociálních a vrstevnických vztahů dítěte. V běžné populaci je asi 5-15% takových dětí.

(4) Neorganizovaný (dezorientovaný, chaotický) attachment

Tento typ vazby byl identifikován a popsán později (Mainová & Solomonová, 1986) jako extrémní typ nejistého attachmentu, kdy jsou potřeby dítěte (emoční i fyzická blízkost v případě stresu, zklidnění, zajištění fyzického a psychického blaha) rodičem trvale přehlíženy nebo je rodič není schopen uspokojit. Chování rodiče je pro dítě spíše zdrojem neporozumění, v extrémní podobě je rodič zdrojem nebezpečí (odmítání, zanedbávání, fyzické násilí nebo psychický teror). V takových případech se může u dítěte rozvinout neorganizovaný attachment.

Jedná se o děti, které se během "testu neobvyklé situace" chovají výrazně dezorientovaně. Po návratu matky do místnosti se pohybují směrem k matce a vzápětí od ní utíkají nebo se otáčejí dokola bez kontaktu s ní. Projevují stav "zamrznutí" nebo naopak extrémního vzrušení, které nejsou schopny regulovat. Tyto děti mají podle Mainové a Solomonové "významně snížený práh tolerance stresu", nejsou schopny ani na základní úrovni použít koherentní chování a chybí jim strategie potřebné k tomu, aby mohly zvládnout jakoukoli emocionální interakci či nárok jakéhokoli druhu.

Dítě s neorganizovaným attachmentem má v komunikaci s rodičem opakovanou zkušenost chaosu, obav, stále přítomného strachu z odmítnutí nebo dokonce z násilí. Pokud je rodič zdrojem alarmu, zmatku, strachu, je dítě lapeno v biologickém paradoxu. Biologický systém attachmentu motivuje dítě vyhledat blízkost a ochranu u svého pečovatele s cílem být uklidněno a ochráněno. Namísto toho nastávají situace, kdy je dítě sice impulsivně směřováno k rodiči, ale ten je zdrojem násilí či teroru, ze kterého se snaží utéci. Toto dilema dítě nemůže vyřešit, nenalézá cestu ze situací, na které se nelze adaptovat (a rozvinout organizovaný systém attachmentu). Jedinou cestou a východiskem attachment systému dítěte je rozvoj neorganizovaného, chaotického attachmentu (Mainová & Solomonová, 1986; Shore, 2000).

Neorganizovaný attachment u dítěte je považován za vysoké riziko v jeho vývoji. V běžném populačním jeji můžeme identifikovat přibližně u 20% dětí s nejistou attachment vazbou, ale u dětí zanedbávaných, týraných a zneužívaných se vyskytuje až v 80% (!). Tyto děti jsou postrachem každého vychovatele, neboť zcela narušují situaci v rodině, ve třídě a jsou nezvladatelné a zároveň nepředvídatelné. Rovněž je zásadně ohroženo jejich učení. Tyto děti velmi trpí také proto, že nejsou schopny navázat a udržet úspěšný sociální kontakt s druhými (jak s dětmi, tak s dospělými), většinou nemají kamarády nebo s dětmi neustále bojují.

5.1.2 *Attachment a jeho vliv na dítě předškolního věku*

Děti před vstupem do mateřské školy potřebují zvládnout separaci od matky a zažívat důvěru v dospělou osobu, která jim rozumí, zajímá se o ně, podporuje je a reaguje pozitivně na případný stres a nejistotu. Dnes již máme k dispozici výzkumné studie, které potvrzují, že výše popsané vzorce attachmentu (a raná zkušenost attachmentu) jsou pro dítě při vstupu do mateřské školy "šablonami" pro to, jak budou vypadat a jak se budou rozvíjet jeho nové vztahy - s vrstevníky, učiteli a dalšími důležitými osobami (Sroufe, 1983, 1986; Mainová & Solomonová, 1986, 1990).

Díky těmto studiím existují důkazy o propojení jistého (bezpečného) attachmentu (1) a dispozic dítěte předškolního věku k sociálním kontaktům a k učení. Tyto děti si "vesměs vedly dobře jako předškoláci" (Sroufe, 1983, s. 59) v těchto ukazatelích:

- vysoká míra odolnosti "já" a sebevědomí
- méně závislosti na učiteli, ale přitom pozitivní vztah k učiteli
- časté propojování s učitelem (iniciování kontaktu s učitelem)
- schopnost požádat o pomoc, když je potřeba
- časté interakce s vrstevníky (děti byly opět jak aktivními iniciátory, tak příjemci)
- akceptování toho, že druzí mohou zvládat věci, které já zatím nedokážu
- schopnost vyrovnat se s "neumím, nevím" a řešit nastalý problém
- kooperativní chování (nabízení pomoci a spolupráce na úkolech)
- kapacita adaptovat se snadno na prostředí školky a pozitivní reagování na různá a měnící se uspořádání pro výuku
- učení se pravidlům a jejich akceptování i dodržování
- pozitivní postoje k učení novému (včetně "akademických" disciplin - tzn. počítání, psaní, čtení).

Další studie (Waters et al., 1979, in Geddes, 2009) podrobila zkoumání 3-3,5 leté děti, které byly v 15 měsících klasifikovány jako děti s "jistou vazbou" a identifikovala u nich:

- vysokou míru sociální kompetence
- efektivitu při hře
- zvědavost a snahu se ptát a prozkoumávat
- kamarádkost k druhým osobám

Studie potvrdila výsledky Sroufeho (1983), že jistý typ attachmentu je ochranným faktorem při vstupu do mateřské školy a že tyto děti ve věku 3-3,5 let vykazují významnou nezávislost na přítomnost mateřské osoby, důvěru v kontaktu s další dospělou osobou a vysokou míru autonomie. U většiny dětí je raný vztah "dostatečně" dobrou zkušeností pro jejich další vývoj, zejména pro vývoj "Já". Je rovněž základem pro vybudování důvěry ve svět a spolehlivost mezilidských vztahů.

U dětí, které v raném věku zažívaly odlišnou zkušenost "kvality" mateřské péče a u kterých jsme výše popsali vzorce attachmentu jako "nejisté" - typ vyhýbavý (2) a typ rozporuplný - úzkostný (3), mohou vznikat při příchodu do mateřské školy velké problémy. Děti s nejistým attachmentem obrací svým chováním velmi často pozornost na sebe, ale protože nejsou schopny dostatečně verbálně komunikovat svůj emoční stav (nejistotu, frustraci, stres), komunikují často nepochopitelným nebo neuchopitelným chováním. Erickson a kol. (1985, in Geddes, 2009) uvádí, že u dětí s nejistým typem attachmentu můžeme pozorovat v předškolním období dva zcela odlišné typy chování: vysokou impulsivitu a napětí nebo naopak obavy, úzkost strach a bezmoc. U těchto dětí je také často diagnostikováno ADHD nebo mají ADHD příznaky, které zatím v předškolním věku nejsou diagnostikovány (Sroufe, 1996).

Colley a Cooper u těchto dětí popisují dva odlišné typy komunikačního chování (2017, s. 42-45):

1. U dětí s vyhýbavým typem attachmentu (2) převládá vyhýbání se sociálnímu kontaktu jak s vrstevníky, tak s učitelem, dítě svoji pozornost zaměřuje spíše na fyzické objekty než na blízké vztahy. Dítě nedostatečně komunikuje své potřeby, nedokáže požádat o pomoc a více méně se spoléhá na sebe. Vnitřní pracovní model těchto dětí reprezentuje "ty ostatní" jako nedostupné, ale sebe jako silné, nesnadno rozrušitelné nebo ovlivnitelné. U těchto dětí je časté potlačování emocí, dávat najevo emoce je projevem slabosti, obávají se zranění nebo odmítnutí, na mírné straně kontinua tohoto vzorce může být dítě obdivováno za samostatnost a nezávislost (dítě je schopné zaměřit se na splnění úkolu jako způsobu, kterým se vyhne "bolestivému" vztahu s druhými), nicméně v závažné formě se dítě vyhýbá jakékoli spolupráci, "sedí vzadu", není schopno akceptovat nabídky podpory a pomoci ze strany učitele ani vrstevníků.
2. Děti s odmítavým/ambivalentním typem attachmentu (3) si nejsou schopny vytvořit pevný pracovní model, který řídí jejich chování, podmíněné citovým poutem. To souvisí s často

nepředvídatelným chováním matek, nejasným vytvářením hranic, citovým chladem a nekonzistentním uplatňováním rodičovské autority. Tyto děti si nemohou být jisté, jak bude jejich chování přijato. Rovněž utvořené "Já" (Self) je inkohorentní, což může být způsobeno tím, že emoční potřeby pečující osoby v rané zkušenosti dítěte měly přednost před prožíváním dítěte. Děti nejsou schopny dostatečně regulovat své emoce, přetrvávající frustrace u nich může vést k častému vyjádření zlosti, nerozvine se dostatečně autonomní chování, v kontaktu s ostatními převládá spíše "kontrolující" chování. Dítě také často somatizuje, "nemocnice je jejich pevným přístavem" (Holmes, 2001, in Geddes, 2009, s. 89). V mateřské škole mívají problémy s adaptací, jsou buď velmi závislé na učitelích ("lepší se" na něj a neustále vyžadují jeho přítomnost), nebo si naopak vynucují pozornost za každou cenu, často nepřátelským až agresivním chováním⁷ (jsou do jisté míry závislé na jeho pozornosti), což je pro učitele velmi náročné. Děti s tímto typem citové vazby také často chtějí přebírat "kontrolu" nad ostatními i nad danými pravidly, namísto autonomního prosazení, podřízení se a vztahování k druhým. Je u nich patrná malá úspěšnost v dosahování výukových cílů.

3. Neorganizovaný (dezorientovaný/chaotický) typ attachmentu reprezentuje chronické selhávání v propojování emocí, myšlení a učení se novému. Dětem se zkušeností tohoto vztahu se nedostává přijetí ani péče, jsou naopak vystavovány ohrožení ze strany osoby, která by jim měla poskytovat bezpečí a jistotu, naučily se nevěřit nikomu jinému nežli sobě, což je pro jejich další vývoj nebezpečné. Protože nikomu nevěří, nemohou se naučit identifikovat s ostatními, nenalézají vzory, nenaučí se soucitu, empatii, lásce a dalším emocím, které se rozvíjejí pouze v uspokojivém kontaktu s druhými lidmi. Děti v předškolním období vykazují vysokou míru úzkosti, jsou také vysoce vzrušivé a na mírný podnět nebo vyrušení reagují nepřiměřeným chováním. Nedůvěřují jakékoli autoritě a nepodřizují se pravidlům, spíše nežli navazování vztahů s druhými (dětmi, učiteli) jsou pro ně důležité objekty, ve kterých hledají uspokojení. Obviňují druhé ze své zranitelnosti a dostávají se do konfliktních situací i v nečekaných situacích (klidná hra na hřišti, společné jídlo, čtení knížky apod.), často jsou zahlceni vlastními emocemi i bez jasného důvodu a jsou extrémně citliví na kritiku a výtky. Tyto děti mají velké obtíže v učení se novému (nesnáší, když jsou vyučovány, ale také nejsou schopny akceptovat, že někdo ví či umí víc než ony, mají pocit, že samy vědí vše). Především ale nejsou tyto děti schopné uspokojivého

⁷ Dle Colley a Cooper (2017) by mělo toto chování být přeznačkováno, často učiteli používané "vynucování pozornosti" (negativní konotace) by mělo být přerámováno na "potřebuje pozornost" (pozitivní konotace).

sociálního kontaktu a vazeb s druhými a bez odborné pomoci a terapie je jejich psychický a sociální vývoj velmi ohrožen.

Vliv "zdravé" i "nezdravé" rodičovské péče je tedy z hlediska attachmentu velmi výrazný. Rodiče jsou po dlouhou a podstatnou dobu těmi blízkými osobami, které pomáhají dítěti rozvíjet vědomí o sobě i o světě "tam venku" a využívají a rozvíjí tak původní genetický vklad dítěte do té nejlepší možné podoby. Bezpečí dítěte stejně jako jeho explorační jsou centrálními komponentami vztahu rodič - dítě a mají zásadní vliv na jeho pozdější chování. Attachment a jeho různé podoby jsou "organizačním principem" (Hughes, 2009), který nám pomáhá porozumět tomu, jak je interakcí rodiče s dítětem ovlivněna jeho celková osobní integrita, rozvoj "Já", schopnost regulace emocí a vývoj vztahu k sobě a k ostatním. **Znalost projevů chování dítěte a zákonitostí attachmentu může být tedy nenahraditelným nástrojem v identifikaci komplexních potřeb dítěte i při navrhování postupů při řešení jeho obtíží.**

5.2 Teorie intersubjektivní

Někteří odborníci (Bruner, 1996; Siegel, 1999; Stern, 1995; Trevarthen, 1979, 1998, 2001 a další) upozornili svými výzkumy na to, že teorií attachmentu nelze vysvětlit všechny procesy, které ovlivňují vývoj dítěte. Trevarthen (2001) navazuje na teorii attachmentu a zároveň ji prohlubuje o důraz na kvalitu interakce mezi dvěma subjekty. Zdůrazňuje potřebu **naladěné interakce** ("radostně zažívaného dialogického partnerství") mezi rodičem a dítětem a její zásadní důležitost pro vývoj dítěte (2001, s. 100). Trevarthen (2001), Siegel (1999) a další upozorňují na významnou roli emocionální interakce pro rozvoj mozkových funkcí, architektury mozku a kognitivního uchopení a zvládnutí zkušeností.

Intersubjektivní vztah je vzájemně podmíněný a **responzivní vztah**, který umožňuje oběma partnerům objevovat to, co je na tom druhém jedinečné a zvláštní a kdy oba toto porozumění společně sdílejí. Takový vztah je přítomný, okamžitý, kdy každá odpověď je podmíněná aktivitou druhého (nikoli tedy podmíněná vlastní agendou, vlastními úmysly) (Hughes, 2017).

Tam, kde attachment zkoumal význam a roli bezpečí pro zdravý vývoj jedince, intersubjektivita zkoumá způsob, jak (a co) se dítě učí o sobě samém, jak se dozvídá, kým je, zda je milováno či odmítáno, jak a co se učí o své rodině, o sousedství, o kamarádství, co a jakým způsobem se dozvídá o kultuře, ve které vyrůstá. **Intersubjektivní komunikace** znamená dle Trevarthena

sdílení zkušeností, kdy každý účastník interakce je otevřený ovlivňovat a být ovlivňován zkušeností druhého. Intersubjektivní komunikace se uskutečňuje „skrze vzájemné sdílení zkušeností, kdy dochází k prohlubování a rozšiřování vnitřního života každého z účastníků komunikace, který je organizován do více koherentního (soudržného) „Já“ (Hughes 2009, s. 13). Hughes chápe **intersubjektivitu**⁸ je proces, "kdy subjektivní zkušenost každého člena interakčního páru ovlivňuje subjektivní zkušenost druhého" (Hughes, 2009, s. 15). Skrze napojení na subjektivní zkušenosti svých rodičů je dítě schopné regulovat svůj vlastní emoční stav a rozpoznávat kvalitu svého vnitřního světa stejně jako vnitřní svět svých rodičů. "Díky této intersubjektivní zkušenosti dítě organizuje a rozvíjí své myšlenky a pocity, vnímání a vzpomínky, hodnoty a přesvědčení" (Hughes, 2009, s. 15).

Intersubjektivita rovněž zkoumá a popisuje, jakým způsobem je zkušenost a významy, připisované lidem, objektům a událostem života, předávána z rodičů (později dalších vychovatelů) na dítě. Například zkušenost rodiče s dítětem zásadně ovlivňuje to, jak dítě zažívá samo sebe, zkušenost rodiče s událostmi a objekty jeho světa zásadně ovlivní způsob, jak začne vnímat a zakoušet události a objekty samo dítě, jaké místo v tomto světě zaujme.

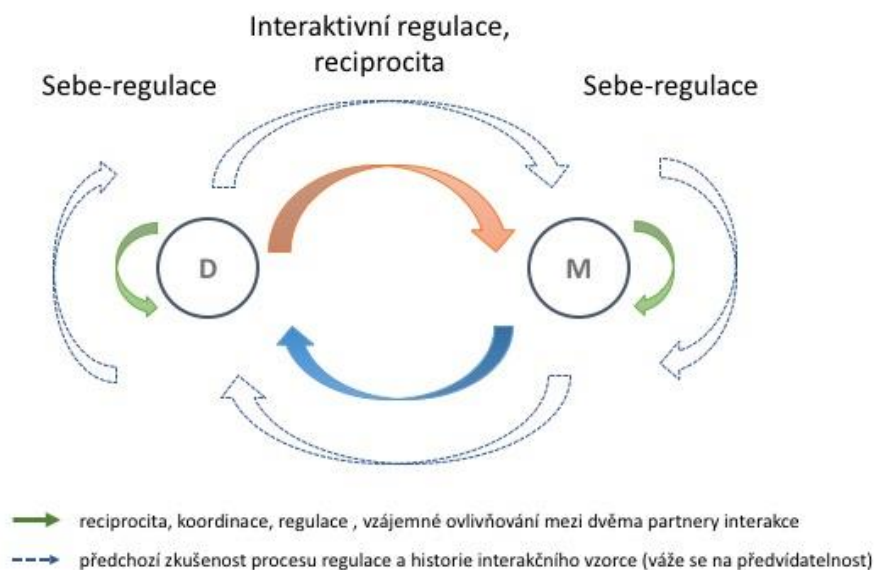
Významný americký psycholog Jerome Bruner (1996) zdůrazňuje, že intersubjektivita začíná v prvních týdnech života dítěte, kdy matka a dítě nachází potěšení ve vzájemném kontaktu, matka se naladuje na jeho zažívanou zkušenost dítěte, kterou s ním sdílí a kdy dítě rozvíjí schopnost "číst mysl druhého", učí se rozpoznávat, co druzí myslí a cítí. "To rychle přechází ve sdílení společného zájmu o stejné věci a vrcholí v předškolním období, kdy dítě i ten, kdo o ně pečuje, dosahují setkání myslí skrze ranou výměnu slov – činnost, která nikdy nekončí" (1996, s. 57-58).

Základem tohoto procesu je neverbální (emoční) komunikace, v pozdějším vývoji narůstá význam verbální (kognitivní) komunikace. Jak to začíná? Dnes víme, že dítě je od prvních okamžiků života motivováno (a vybaveno) k interakci s druhými osobami, je jejím aktivním spolutvůrcem a my můžeme pozorovat, jak jsou rodič a dítě zcela pohlceni jeden druhým a zaměřeni jeden na druhého, nikoli na okolní svět. Rozvíjí se **naladěný vztah**, v rámci kterého jsou především komunikovány emoce a uvnitř kterého rodič a dítě objevují jeden druhého, poznávají se vzájemně a učí se jeden od druhého. Toto období nazývá Trevarthen (1998) primární

⁸ Na rozdíl od intersubjektivit je subjektivita stav, ve kterém naše JÁ není v interakci s žádnou další osobou (nebo osobami) a je zaujato vlastními aktivitami – prožíváním, myšlením, děláním.

intersubjektivitou: dítě objevuje, že může ovlivňovat rodiče (začátek autonomie) a zároveň je otevřeno být ovlivňováno rodičem.

Tyto opakované interakce v rámci primární intersubjektivní zkušenosti umožňují dítěti emoční regulaci a jsou základem pozdějšího vývoje sebe-regulace (regulace emocí, chování). Zároveň ale dítě rozšiřuje svoji kapacitu recipročního vztahu.



Obrázek 3. Interaktivní regulace systému matka (M) – dítě (D).

5.2.1 Rozvoj sekundární intersubjektivní zkušenosti

Tato pozitivně zakoušená „primárně intersubjektivní zkušenost“ vytváří základ pro pozdější zkušenost sekundární intersubjektivní, která nastupuje ve vývoji dítěte přibližně od 9. do 12. měsíce (Trevathen, 1988; Trevarthen & Hubleyová, 1978). Dítě již plně využívá vrozené zvědavosti a začíná aktivně objevovat „svět“ směrem z vnitřku vztahu ven. Rodič a dítě zůstávají intersubjektivně propojeni, zatímco dítě aktivně objevuje svět objektů, osob, událostí za hranicemi tohoto vztahu. Rodič a dítě společně zaměřují (sdílí) pozornost na tyto objekty a tato sdílená pozornost pomáhá oběma prozkoumávat svět očima druhého a učit se na základě této sdílené zkušenosti o světě mimo vztahovou dyádu rodič – dítě.

Dítě se učí především skrze pozorování reakcí rodiče na objekty a události kolem a na základě jeho pojmenování emocí, věcí, osob a událostí si vytváří významy, které mu rodič o těchto emocích, věcech, osobách, událostech předává. Rodič tím pomáhá dítěti přiřazovat vlastní smysl věcem, událostem, vztahům, podporuje zvědavost dítěte a aktivní prozkoumávání světa kolem (viz scaffolding). Tím se významně rozšiřuje kapacita dítěte reflektovat, myslet a učit se na základě zkušenosti.

Potřeba intersubjektívni, vzájemně naladěné (emocionální) komunikace přetrvává po celý život, nicméně po nástupu období sekundární intersubjektivitě narůstá **význam verbální komunikace**, kdy prostřednictvím pojmenování dospělý dítěti zprostředkovává svět kolem (i sebe sama), **pojmenování** je zároveň významný prostředek naladění a kognitivního uchopení věcí, událostí a prožívané zkušenosti. Rodiče/učitelé sledují, co dítě dělá, prožívá, zamýšlí ... a vciťují se do jeho myšlenek, záměrů, emocí, potřeb a motivů. Pojmenováním přijímají iniciativu dítěte a zároveň mu dávají najevo, že mají zájem o to, co dělá, myslí, prožívá. Dítě se díky pojmenování dozvídá o sobě a o světě kolem sebe a zároveň získává základní pocit důvěry v sebe a ty druhé. Dospělí také pojmenovávají (verbalizují) své záměry, myšlenky, emoce, potřeby. Pojmenování je tak nepostradatelným prvkem úspěšné komunikace a významným prostředníkem intersubjektívni zkušenosti (sdílení a sdělování). Neverbální (emoční) základ interakce zůstává nicméně stěžejní vždy, když se jedná o hlubší vzájemné porozumění a ovlivňování, kdy mluvíme o intersubjektívni vztahu.

Pojmenování bývá používáno pro otevření kontaktu, to způsobuje, že se mnohem snadněji napojujeme na druhého. Pomáhá také kontakt udržet, a to tehdy, když oba partneři pojmenovávají to, co dělají, co vidí (slyší), že dělá druhý. Pro dítě je důležité, aby pojmenování mělo potvrzující význam (oproti dotazování, které může dítě znejistit): Aha, ty to chceš udělat takhle, to je ale dobrý nápad, namísto: Jak to chceš udělat? Souhlasným pojmenováním zrcadlíme, reflektujeme chování, emoce a potřeby s cílem, aby o nich druhá osoba přemýšlela a popřípadě je pozměnila, je-li to nutné. Souhlasné pojmenování je také nevyhnutelný první krok k poskytování pozitivního vedení, k usměrňování dítěte.

Jaké jsou základní parametry intersubjektívni interakce?

Pokud mluvíme o významu intersubjektívni komunikace v předškolním období, je nezbytné znát parametry, které nám pomohou rozpoznat, zda se jedná o intersubjektívni interakci nebo nikoli. Ne vždy, když jsou rodič a dítě (učitel a dítě) spolu, musí být jejich zkušenost intersubjektívni.

Podle Hughese (2009, 2011) je nezbytné, aby intersubjektivní interakce splňovala následující parametry (kvalitu) a aby došlo k jejich propojení: (1) sdílení emočního stavu/afektu, (2) sdílené zaměření pozornosti, (3) sdílení záměrů/cílů ve stejnou chvíli.

1. Sdílení emočního stavu (afektu)

První kvalitou je sdílení afektivního stavu, kdy afektem je míněno neverbální vyjádření specifické emoce, které je doručeno druhé osobě prostřednictvím intenzity, rytmu, délky trvání, přizpůsobování řeči těla, a které zahrnuje mimické výrazy, intonaci, gesta, pohyby. V rámci intersubjektivního vztahu dochází k **naladění** (termín pro sdílení afektivního stavu), aniž by rodič/učitel tento stav sám zažíval. Oba partneři sdílí své emoční zkušenosti – naladují se na prožívání druhého a toto sdílení vede k regulaci (usměrnění) afektu. Naladění neznamená, že oba zažívají stejnou emoci, důležité je, aby byly propojeny jejich neverbální výrazy, které emoci zrcadlí (když dítě zažívá zlost, je důležité napojit se na tento stav rytmem a intenzitou, sám/sama přitom zlost nezažívám). Pokud se tak stane, dítě zažívá porozumění druhou stranou, které vede k regulaci afektu. Pokud nedojde k naladění nebo si dospělý neví rady s daným afektivním stavem, ten se naopak může zhoršit a neregulovaně eskalovat.

Proces učení můžeme nahlížet nikoli jako „mluvení na dítě“ ale jako „komunikování s dítětem“. Věnování pozornosti momentálnímu stavu a emočnímu naladění dítěte, které dítě vyjadřuje především neverbálními prostředky, je pro učitele základním krokem k navázání kontaktu. Uvědomění si vlastního emočního stavu a zároveň schopnost naladění se na stav dítěte je podmínkou úspěšné komunikace v rámci každého vztahu. Podle Hughese (2011) je emoční naladění, podmínkou kognitivního porozumění mezi učitelem a dítětem. Pouze tak se také daří regulovat emoce dítěte a iniciovat nebo udržovat interakční dialog a rozvíjet myšlení dítěte.

2. Sdílené zaměření pozornosti

Druhým požadavkem úspěšné intersubjektivní komunikace je schopnost zaměřit pozornost ke stejnému objektu nebo události. Pokud je pozornost v daný moment zaměřena na různé věci (objekty, zkušenosti, zážitky, obsahy), nedochází k propojení intersubjektivní zkušenosti, v extrémní podobě může být interakce velmi problematická (např. u dětí s ADHD nebo s PAS). Pro každého jedince být intersubjektivně napojen znamená zaměřit se stejným směrem, věnovat pozornost stejné věci ve stejnou chvíli, znamená to také vycítit a uvědomit si motivy a pocity druhého, které jsou momentálně přítomny a které jej posouvají kupředu. Oba interakční partneři mohou přitom mít ale jiný zážitek, dívat se na stejnou věc z jiné vlastní a jedinečné perspektivy

a tuto perspektivu nabídnout a sdílet. **Sdílení má z hlediska učení daleko větší význam, nežli potřeba přesvědčit druhého o mé perspektivě nebo ji dokonce vnutit.** Děti potřebují takto sdílet rozdílné zkušenosti, různé pohledy na věci, události apod. Jen tak se učí regulovat zaměřenou pozornost a vnímat a uvědomovat si rozdílnosti a přemýšlet o nich.

Ve výchově a vedení dítěte je důležité, aby sdílené zaměření pozornosti mělo přednost před požadavkem disciplíny: *Ty zase nedáváš pozor, Nebud' roztěkaný a sleduj, co právě děláme,* vede k frustraci učitele (rodiče) a k rozpojení intersubjektívni interakce. Je nezbytné nejdříve obnovit intersubjektívni kontakt (naladěním na momentální stav dítěte (1) a teprve poté usměrnit toto zaměření společně žádoucím směrem (daným cílem).

Stejně jako v pedagogické situaci můžeme pozorovat obtíže v interakci rodičů s dětmi, kdy původ těchto obtíží v kontaktu s dítětem může být právě v neschopnosti sdílet zaměřenou pozornost ke stejnému obsahu (objektu, zkušenosti apod.) nebo v nucení dítěte vidět a zažívat věci stejně jako dospělý.

3. Sdílení záměrů/cílů ve stejnou chvíli

Když přemýšlíme o třetím aspektu intersubjektívni zkušenosti, uvědomíme si, jak zásadní roli má intersubjektívni ve vývoji jedince. Lidé spolu mohou úspěšně mluvit, naslouchat si a domlouvat se (nebo si hrát, dělat věci spolu, užívat si společného oběda, učit se spolu) jen tehdy, pokud se jejich záměry v danou chvíli shodují, doplňují nebo pokud se shodují cíle.

Pouze tehdy, pokud jsou dva jednotlivci přítomni v intersubjektívni kontaktu a chtějí od společné chvíle stejnou věc (sdílí záměr) nebo nabízí doplňující záměr, vzniká kooperativní jednání / chování.

Aby se dítě kooperativnímu jednání mohlo naučit, potřebuje zažívat zkušenost, kdy se jeho záměry a záměry dospělé osoby (toho druhého v interakci), doplňují nebo se dané cíle přímo shodují.

Pro mnoho rodičů, ale i pedagogů, je tato podmínka velkou překážkou. Předkládají dítěti vlastní záměry a cíle, nesledují dostatečně cíle a záměry dítěte (to se často stane, pokud máme předem nalinkovaný program a cíle a předpokládáme, že je dítě bude nadšeně sdílet). Kontakt s dítětem může být natolik narušen, že hledání společného cíle nebo dělání věcí spolu, je pro ně nepředstavitelné. To může vést až k nedostatku intersubjektívni interakce.

Nedostatek intersubjektivní

Podmínkou nastolení intersubjektivní zkušenosti je reciprocita = vzájemnost. Taková zkušenost poskytuje zážitek bezpečí, podporuje důvěru v „ty druhé“ a **radost „být s druhými“**. Pro každé dítě je znepokojivé až bolestné, pokud je reakcí na jeho objevování časté odmítnutí, zakazování a trest. Takové děti se naučí vyhýbat otevřenosti a odmítat intersubjektivní vztah. Často se odpojují a často u nich převládá kontrolující až ovládající chování bez toho, aby byly otevřeny ovlivňování. Podle Hughese (2011) vede nedostatek intersubjektivní zkušenosti ke kontrole, tzn. autonomie bez reciprocit (vzájemnosti), kdy dítě (ale i rodič, učitel) potřebují přebírat kontrolu ve vztazích spíše, nežli by vyhledávali vzájemnost a ovlivňování. Překážkou intersubjektivní zkušenosti může být také důraz na disciplínu, která má přednost před navázáním vztahu.

Děti, které zažívají chronický nedostatek intersubjektivní zkušenosti, se cítí izolované, nemilované, neúspěšné.⁹ Naučily se odmítání (nedostatek intersubjektivní zkušenosti) a my v jejich chování rovněž pozorujeme odmítání kontaktu, obranné reakce, zlobu, úzkost a strach až agrese. Pokud se tato zkušenost přenesla do předškolního období i dále do věku školní docházky a adolescence (pokud v tomto období není nahrazena intersubjektivním vztahem), jedinec má zásadní problémy nejen v sociálním kontaktu a s navazováním vztahů s druhými, ale zažívá obtíže i v oblasti chování a učení.

Význam intersubjektivní komunikace

Dítě se prostřednictvím intersubjektivní interakce nejen dozvídá o sobě a rozvíjí své Já, ale také a především prohlubuje a organizuje svou zkušenost se světem kolem sebe, s jeho kulturou. Intersubjektivní komunikace je tedy vstupní branou k učení: sociálnímu, emocionálnímu, psychologickému, komunikativnímu, kulturnímu, behaviorálnímu, perceptuálnímu i fyzickému. Je nezbytným předpokladem zdravého vývoje jedince.

5.2.2 Vztah attachmentu a intersubjektivní

Bezpečí attachmentu a intersubjektivní zkušenosti se vzájemně doplňují a proplétají. Attachment je jednoznačně vztah hierarchický, kdy dítě sděluje: *Vyhledávám tě, abys mě poskytl bezpečí a blaho. Já nepotřebuji poskytovat bezpečí a blaho tobě*. Oproti tomu intersubjektivní vztah je nehierarchický: *Já tě ovlivňuji a jsem otevřený tomu, že budu sebou ovlivňován*. Dítě potřebuje oba typy vztahu, aby zdárně prospívalo. Stern (2004 s. 97) potvrzuje obousměrný vztah mezi

⁹ Pozn. autorky: toto můžeme často pozorovat u dětí, které vyrůstaly bez láskyplné péče rodiče, u dětí, které mají za sebou ústavní výchovu nebo i při přechodu dítěte do náhradní rodinné péče.

attachmentem a intersubjektivitou když říká, že: "Attachment udržuje lidi blízko, intersubjektivita blízkost rozvíjí a prohlubuje, vytváří podmínky, které jsou určující pro formování sebe sama ve vztahu k sobě a ke světu kolem mne."

Z evoluční perspektivy, attachment a intersubjektivita mají odlišné funkce: základní funkcí attachmentu je vyhledávat ochranu pečující osoby a poskytovat lidskému mláděti bezpečí, zatímco hlavní funkcí intersubjektivit je účinně komunikovat (jak na automatické a intuitivní úrovni a se členy svého druhu, tak na uvědomované úrovni ve prospěch efektivity interakce) a facilitovat sociální porozumění.

Cortina a Liotti (2010, s. 429) poukazují na nedávné výzkumy a shodují se v tom, že attachment a intersubjektivita mají sice tyto rozdílné funkce, ale jsou v raném obvyklém vývoji jedince zcela provázány a doplňují se. Nicméně ve vývoji, který je narušen (například zanedbáváním, nedostatečnou nebo selhávající péčí, přítomností traumatu, ztrátou nebo dlouhodobou nepřítomností primární pečující osoby) jsou tyto procesy rozpojeny a nemohou sloužit zdravým (žádoucím) vývojovým procesům jedince. Např. děti, které zažily opakovaná "zranění attachmentu", vážné zneužívání nebo extrémně nedostatečné odpovědi pečujících na jejich "attachment potřeby", vykazují závažné deficity i v intersubjektivní komunikaci (idem, s. 433). Naopak u dětí s projevy autistického spektra, kde jsou vážně narušené intersubjektivní schopnosti, motivy dítěte sdílet a kooperovat s druhými, nemusí a často není narušen systém attachmentu.

Podle Lyons-Ruthové (2007) intersubjektivní komunikace je v lidském vývoji "všudypřítomná", proniká všemi dalšími duševními funkcemi a činí nás "jedinečně lidskými". Stern (2004, s. 105) společně s Trevarthenem (2011) a dalšími poukazují rovněž na význam intersubjektivní komunikace v přežití jedince jako člena skupiny, kdy přispívá k formování a udržování soudržnosti skupiny, umožňuje efektivnější a flexibilnější koordinované fungování skupiny a poskytuje tak základ pro formování morálky s cílem udržet soudržnost skupiny a rozvíjet jazyk jako základ skupinové komunikace a kooperace.

6 Emoce a učení

Intersubjektivita klade důraz na propojení emocí a učení. Emoce a prožívání nebyly donedávna předmětem našeho uvažování ve spojitosti s učením. Teoretická krajina, jak jsme doložili výše,

se ovšem v posledních 30 letech významně proměnila. Z pohledu teorií, které zkoumají význam rané interakce na emocionální vývoj dítěte je dnes "intenzivní emocionální propojení matky a dítěte považováno za nejvýznamnější základ pro budoucí vývoj jedince" (Zeedyk, 2006, s. 323). Rostoucí počet vědeckých důkazů dále potvrzuje, že emoční vývoj jedince je nejen založen v raném období vývoje, ale především že je to kritický aspekt vývoje celkové architektury mozku¹⁰ a má zásadní vliv na náš vývoj ve všech oblastech (kognitivní, sociální, motorický) a naše bytí v průběhu celého života.

V posledních desetiletích tak získává stále větší pozornost odborné, zejména pedagogické veřejnosti emocionální dimenze učení, a to nejen díky popularizaci konceptu emocionální inteligence (Goleman, 1996, česky 2009), velký význam emocím a jejich vazbě na učení je připisován v pracích Trevarthena (1998, 2002) a Brunera (1996) a mnoha dalších. Celý koncept intersubjektivit klade zásadní důraz na emoce a jejich úzký vztah k učení. Nicméně tato oblast (emoce a učení) je stále považována za jakýsi disent v oficiální pedagogice.

V dřívějším pojetí jsou emoce považovány za diskrétní vnitřní stav jedince, ke kterému máme přístup pouze skrze jeho mimické výrazy, intonaci apod. Emoce, z perspektivy interakčních teorií, ovšem neexistují "tam venku", ani "tady uvnitř", ale vynořují se v každé interakci dítěte s jeho sociálním okolím. Emoce dítěte nejsou pouhou adaptivní reakcí na situaci, ale jejich přední funkcí je komunikace "Já" s těmi druhými (Carvey & Fogel, 2007, s. 51). V dnešním převládajícím pojetí jsou emoce považovány "za živoucí zkušenost, která se rozvíjí v průběhu času a prostřednictvím společného dialogu" (Hewett, 2012, s. 22-23).

Dnes již víme, že již od narození dítě rychle rozvíjí své schopnosti prožívat a vyjadřovat různé emoce, stejně jako schopnost emoce zvládat, řídit i třídít různé pocity. Rozvoj těchto schopností se objevuje současně s širokou škálou dalších rozvíjejících se dovedností v oblasti motoriky, mobility, myšlení (poznávání) a komunikace (rozvoj řeči a jazyka).

V poměru k těmto dovednostem je ale emočnímu vývoji dítěte věnována menší pozornost, zejména pak vlivu interakce dítěte s pečující osobou (a dalšími osobami, které se podílejí na jeho výchově) na jeho emoční vývoj a schopnost regulovat emoční stavy. To je také důvod, proč jsme se podrobně tomuto tématu věnovali v předchozím textu. Dnes již máme k dispozici mnoho důkazů, že sociální kompetence, které se vyvíjejí v průběhu prvních pěti až šesti let

¹⁰ Výukové videoklipy k tomuto tématu můžete sledovat na <https://developingchild.harvard.edu/resources/8-things-remember-child-development/>

vývoje, jsou úzce spojeny s "emocionálním blahem" dítěte a ovlivňují pozdější schopnost dítěte funkčně se přizpůsobovat ve škole, schopnost se učit a vytvářet úspěšné vztahy s vrstevníky. Toto "emocionální blaho" je blíže specifikováno jako: "holistický, subjektivní stav, který nastává tehdy, když se propojují a vzájemně vyvažují pocity jako dostatek energie, sebedůvěry, otevřenosti, radosti a štěstí, zklidnění a péče" (Stewart-Brown, 2000, in Hewett, 2012, s. 24). Syslová (2017) rovněž zdůrazňuje význam podpory emoční seberegulace dítěte, která je dnes považována za klíčový aspekt úspěšného kognitivního vývoje dítěte a jeho úspěšnosti v dalším vzdělávání.

Je tedy nanejvýš důležité, abychom nepodceňovali význam emocí na vývoj dítěte a neignorovali základ, který emoce vytváří pro pozdější učení, růst a rozvoj jedince. Proto je nezbytné, aby emoce dětí v předškolní výchově získaly stejnou pozornost jako jejich poznávací schopnosti a myšlení. Učit se porozumět svým emocím a zvládat je, je pro některé děti mnohem obtížnější než učit se počítat nebo číst a může být v některých případech varovným znamením přítomných i budoucích psychologických a socializačních problémů jedince (Fischerová, 2017).

Úkolem učitele je zprostředkovat dítěti prožívané přítomné emoce, jak vlastní, tak jeho. Emoce a prožívání se objevují v neverbální tak ve verbální formě interakce. Pojmenování emoce druhou osobou pomáhá tuto emoci regulovat a ovládnout ji a je stejně důležité, jako pojmenování objektů, záměrů, činnosti, myšlenek, zážitků apod. Pojmenování emoce a emočního stavu dítěte a sdílení emocí pomáhá dítěti porozumět sobě samému a těm druhým. Tam, kde jsou emoce a emoční stavy dítěte přehlíženy (nebo si s nimi dospělý neví rady), dítě se neustále emocí zabývá (nebo se emoce zabývá dítětem). Tak je spotřebovávána energie, kterou dítě nemůže věnovat jiným procesům, jako je interakce s druhými, kooperace, poznávání, myšlení, učení.

Mezi důležité intersubjektivní schopnosti patří schopnost **mentalizace**, v současné době jeden z nejzkoumanějších pojmů ve vývojové psychologii, který Fonagy (2001) charakterizuje jako "schopnost porozumět a správně přiřazovat duševní stavy (myšlenky, záměry, emoční stavy, pocity, přesvědčení, touhy, přání, cíle a podobně) sobě a těm druhým". Narůstající kapacita mentalizovat pomáhá dětem (a dospělým) rozvinout rozličné strategie v reakci na obtíže, které se v průběhu života objevují a tím je posilována odolnost jedince (Stein, 2006, in Colley & Cooper, 2017, s. 105). Bruner (1996, s. 161) zdůrazňuje význam mentalizace, když říká, že:

"první linie výzkumu dnes souvisí s tím, jak děti rozvíjí svou schopnost číst mysl druhých lidí a poznat, co si myslí nebo co cítí."

Každý z nás schopnost mentalizace denně vědomě i nevědomě využívá, aby pochopil chování lidí okolo sebe a zároveň aby rozuměl svým vlastním prožitkům. Mentalizaci můžeme také chápat jako "myšlení o emocích a myšlení". Základ této schopnosti je sice založen na našich "zrcadlových neuronech" jako neurofyziologického podkladu pro empatickou rezonanci a mentalizaci, (Bauer, 200, Šlajsová, 2014), nicméně úkolem rodiče (a dalších významných osob v životě dítěte) je tuto schopnost podporovat, posilovat a rozvíjet. Její nedostatečné osvojení může být příčinou mnoha psychických problémů. Narušená schopnost mentalizace se může v raném věku projevit snížením psychické odolnosti dítěte, v pozdějším věku nárůstem řady psychických poruch nebo v narušené socializaci jedince.

Schopnost mentalizace si člověk osvojuje v dětství díky zrcadlení emocí primární pečující osobou (nejčastěji rodičem). Například během pláče dítěte se rodič také nerozpláče, ale naopak začne dítě uklidňovat (dotykem, konejšivým hlasem), tím se dítě učí, že je možné vlastní emoce s pomocí druhého zklidnit. Dítě během tohoto neverbálního procesu vnímá, že rodič jeho prožitku rozumí, ale není jím zaplaven (Kuchař, 2016). Tato automatická rodičovská intervence v daný okamžik uklidní stres dítěte a zároveň mu pomůže k rozvoji jeho vlastní schopnosti mentalizace. V pozdějším věku pomáhá rodič dítěti pocítit porozumění vlastním obavám, stresu apod. tím, že včas rozpozná tyto jeho obavy, pojmenuje je a dá zřetelně najevo, že stavu bytí dítěte rozumí. Dítě ve výsledku cítí porozumění ze strany rodiče, cítí se být přijímáno, nikoli ponecháno v emoci bez pomoci. Jeho "alarm" přestane zaplavovat mozek a dovolí nástup "racionálního mozku", tudíž dovolí dítěti přístup k řešení dané situace. Jen tak může vyvinout vlastní strategie na zvládnání obtížných situací. Pokud ale rodič dlouhodobě na úzkost dítěte reaguje naopak další záplavou vlastní úzkosti, případně pokud dítě úplně ignoruje, tak se tato schopnost nemusí vůbec vyvinout. Narušená schopnost mentalizace se objevuje u jedinců, kteří prošli v dětství významným zanedbáváním, traumatem, a má vliv na jejich celkovou emoční inteligenci (Goleman, 2009).

V mateřské škole mají učitelé v průběhu různých aktivit (spontánních i strukturovaných) mnoho příležitostí uplatnit techniky mentalizace, tedy umožnit dětem vnímat perspektivu toho druhého, dokonce zjistit, že existuje řada perspektiv: učitel dítěti nabízí např. různé pohledy na danou situaci, ve které se dítě nachází, na osoby, které se této situace účastní, včetně pohledu

na sebe sama. Tím rozvíjí u dítěte kapacitu mentalizace, tak důležité schopnosti pro jeho sociální i psychické blaho.

Z předchozího je zřejmé, že předškolní vzdělávání musí vyvažovat zaměření na znalosti a dovednosti v oblasti gramotnosti, stejně jako podporu a péči o emoční a sociální vývoj dítěte. Děti zjevně potřebují rozvíjet sociální a emocionální schopnosti, které jim umožňují vydržet klidně sedět ve třídě, zaměřit a udržet pozornost, porozumět druhým a vycházet se sebou i s ostatními vrstevníky i dospělými ve stejné míře, jako potřebují rozvíjet kognitivní dovednosti potřebné pro zvládnutí čtenářských a matematických konceptů využívaných v mateřské škole.

7 Využití interakčních teorií v každodenní praxi mateřských škol

„Ve vzdělávání je třeba využívat přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby“¹¹ (RVP PV, 2018, s. 32).

Současné poznatky a důraz na interaktivní přístup k učení a výchově, který je významně prosazován i RVP PV, je jistou odpovědí na donedávna převažující behaviorální přístupy v pedagogice i ve vývojové psychologii. Děti se lépe učí, pokud je pro ně učení radostí z objevování a pokud jsou plně zapojovány do procesu učení, vykazují mnohem větší porozumění obsahu učení i schopnost řešit problémy, rovněž vykazují vyšší schopnost sociální interakce a sociability, pozorujeme větší rozvoj řeči a využití jazyka.

Podle Hewetta (2012) naplňuje takové zapojování dítěte do učení dva hlavní cíle:

- a) Dítě se stává aktivním učícím se, tzn., že prozkoumává a aktivně modifikuje přijímané informace všemi smysly (fyzická aktivita), stejně jako zapojováním své mysli (psychická aktivita). Dítě objevuje svými smysly objekty, zapojuje a propojuje svou zkušenost, události a osoby a s postupujícím věkem, zapojuje rovněž abstraktní myšlení. Toto aktivní zapojování mysli je rozhodující pro vývoj porozumění a učení, dítě se od "naučených

¹¹ Učení dítěte na základě předávání a přijímání hotových poznatků je v předškolním vzdělávání považováno za cestu nevhodnou, resp. málo vhodnou.

odpovědí" posouvá k "inteligentnímu chování" (Hewett, 2012, s. 41), tzn. k promýšlení odpovědí a komplexnější komunikaci. Dítě zároveň přebírá zodpovědnost za své rozhodování a za své jednání.

- b) Dítě přebírá kontrolu nad tím, co, jak a kdy se učí, uvědomuje si vztah mezi vlastní akcí a výsledkem takové aktivity. Důležitým aspektem je možnost výběru určité činnosti a odpovědnosti za takový výběr. Tedy z tohoto pohledu se jeví jako neužitečné nutit dítě dělat a učit se něco, o co v dané chvíli nejeví zájem. Vymýšlení aktivit za dítě, popř. nucení k účasti na nich, může narušit vztah dítěte k učení se novému, k aktivnímu objevování a prozkoumávání. Pokud takové tendence ze strany dospělých převažují, může se u dítěte rozvinout pasivní přístup k učení, který je možné charakterizovat jako "naučenou bezmoc", kdy dítě předává kontrolu (i odpovědnost) nad vlastním učením těm druhým, nejčastěji vlivné dospělé osobě nebo kdy je přinuceno se vlastní kontroly vzdávat (dítě většinou nerozhoduje o výběru tématu, pomůcky, partnera, se kterým na úkolu bude pracovat apod.).

Tam, kde jsou zapojeny a propojeny obě komponenty, tedy aktivní přístup k učení a přebírání kontroly nad učením, rozvíjí se další, z hlediska budoucího vývoje dítěte jako učícího se jedince žádoucí procesy, zejména myšlení, komunikace, kooperace a celková sociabilita k druhým.

V této spojitosti by nás měla zajímat i proměňující se role učitele v MŠ (viz kapitola 5.3) zejména v souladu s prosazováním cílů RVP PV (2018), zejména to, jak se tato role mění v souvislosti s požadavky na kvalitu komunikačních procesů, s důrazem na aktivní roli dítěte v procesu výuky a požadavkem individualizovaného přístupu k němu (Syslová et al., 2015). To se týká jak "já-ty" interakce s dítětem, tak kooperativních aktivit (v rámci skupinových činností).

7.1 Role učitele v rámci proměňujícího se interakčního procesu

Pokud souhlasíme s tím, že je to učitel, kdo je tvůrcem a hlavním činitelem při utváření pozitivní atmosféry a klimatu v rámci vzdělávání i mimo něj a že tato atmosféra hraje klíčovou roli ve výchovném působení na děti (na jejich morální, kognitivní, sociální, ale i motorický vývoj a celkové "blaho"), musíme se ptát, jak a čím konkrétně učitel tuto roli naplňuje, jak a čím ovlivňuje a podporuje přirozenou touhu a motivy dítěte se učit a v neposlední řadě jakým způsobem podporuje nebo řídí samotný proces učení. Pokud požadavky na tuto "novou" roli

nenaplnuje, nebo ne dostatečně, je na managementu mateřské školy připravit nebo doporučit vzdělávací nebo tréninkové programy, kde si tyto kompetence osvojí.

Zmínili jsme již, že mezi nejdůležitější role učitele MŠ je věnovat cílenou pozornost probíhajícím aktivitám dítěte, připojit nebo se aktivně zapojit k tomu, co právě zajímá dítě a podpořit a rozšířit jeho další učení na tomto základě. Výzkumy, které se zabývaly specifikami role učitele v předškolním vzdělávání z pohledu interakce a v různých kontextech výuky poukazují na to, že přisvojením si role učitele, dospělí v kontaktu s dětmi protlačují příliš často vlastní "agendu" a nedbají nebo si dostatečně neuvědomují, že děti jsou v tomto věku vysoce motivovány a řízeny jejich vlastní "agendou" a, především, nemají v oblibě být ze své "práce" vyrušovány (Fisherová, 2016).

Toto zjištění může být pro učitele výzvou k reflektování a přehodnocení vlastní role v různých modalitách vzdělávacího procesu, z nichž dvě základní, přitom z pohledu interakce zcela odlišné a z pohledu běžných činností ve třídě zcela běžné modality, chceme přiblížit. Jedná se o situace,

- kdy učitel iniciuje a vede interakci
- kdy dítě iniciuje a vede interakci

Učitel se vždy pohybuje na kontinuu "více vedení - více sledování" (viz 14.7.3.2 Principy naladěné interakce, usměrňování a vedení). Jak se taková interakce liší, kdy je a kdy není efektivní z pohledu vývoje a učení, co přináší dítěti a co učiteli? Jak identifikovat efektivní (účinnou) interakci? Jaké jsou charakteristiky takové interakce? Odpovědi na tyto otázky nejsou snadné a nacházíme je většinou v přímém a reflektovaném kontaktu s dítětem, spíše nežli v učebnici, manuálu nebo v doporučeních odborníků. Nicméně se zde pokusíme o základní rozlišení.

Dítě starší 3 let již významně rozlišuje, zda je vedeno nebo zda vede danou aktivitu, zároveň je schopné sledovat výsledky takové aktivity (pokud jich dosáhlo samostatně nebo s dopomocí) a reagovat na ně (radostně nebo s frustrací). Tedy způsob interakce učitele by vždy měl akceptovat a podpořit moment "učení" dítěte. Pokud danou aktivitu iniciuje učitel, pak má zřejmě důvod kormidlovat a podporovat učení ve smyslu plánovaného cíle nebo využití zvolených prostředků, což významně ovlivňuje způsob, jakým se zapojuje do interakce s dítětem. Nicméně stále hodně učitelů si myslí, že pokud nechají dítě "jen tak", dítě postrádá moment učení a nečerpá z dané zkušenosti. Tento předpoklad je ale hodně vzdálen pravdě.

Interakce s dítětem by měla být vždy usměrňována daným cílem, měla by také respektovat aktuální motivaci dítěte i jeho schopnost realizovat své možnosti a dovednosti i to, co se dítě chce naučit samostatně. Pro dítě jsou důležité oba způsoby (vedení i nechání být) a z obou způsobů získává cenné zkušenosti: čas strávený "s" a "vedle" dospělého může být stejně užitečný jako čas, kdy je dítě vedeno vlastním scénářem a rozhodne se jej realizovat samostatně. Pokud dospělý "přežene" svoji angažovanost v učení dítěte, může tento proces naopak inhibovat nebo zcela zabrzdit (Fisherová, 2016).

Jaké jsou podle Fisherové (2016) výhody těchto rozdílných scénářů?

1. Děti se učí "s" a "vedle" dospělého (v interakci převládají iniciativy učitele směrem k dítěti i ke skupině)

- Učení je zacíleno - učitelka zužuje rozsah možností, aby se dítě soustředilo na jeden nebo dva konkrétní cíle.
- Učení je modelováno - učitelka využívá jazyka a chování (např. naslouchání, přijímání, předávání řady, které dítě může napodobit).
- Učení je založené na "scaffoldingu" - učitelka poskytuje správnou úroveň podpory ve správný čas, posunuje dítě kupředu nebo mu pomáhá se konsolidovat (např. emočně).
- Učení je povzbuzováno - učitelka poskytuje podporu a ujištění, které podporuje koncentraci, vytrvalost a motivaci dítěte.

2. Děti se učí nezávisle na dospělém (v interakci převládají iniciativy dítěte v rámci "peer" skupiny)

- Děti rozvíjí vlastní iniciativy a hledají řešení problému po svém (dospělý není "po ruce").
- Děti více riskují a řeší věci stylem "pokus a omyl".
- Děti více kooperují, učí se, co jim spolupráce přináší nebo v čem jim překáží.
- Děti setrvávají déle u dané aktivity, pokud sledují vlastní nápad nebo záměr.
- Učení často překračuje hranice dané aktivity a čerpá ze všeho, co již dítě ví.

Fisherová (2016) uvádí, že obě tyto učební situace mají pro děti jednoznačný přínos, pokud je mezi nimi rovnováha a pokud učitel reflektuje, co je v danou chvíli pro dítě větším přínosem. Pokud interakci iniciuje učitel, výhodou bude velmi specifická a zaměřená podpora i to, že děti mohou být seznámeny se zcela novými koncepty nebo dovednostmi předloženými zkušenější osobou, autoritou. V případě, kdy interakci iniciuje dítě, vyzkouší si, co již umí, co bylo předtím

modelováno dospělými a co z toho přijalo za své. Když se děti učí nezávisle na dospělém, učí se zkoumat a uplatňovat získané zkušenosti a dovednosti, které podpoří jejich budoucí rozvoj a umožní jim efektivní fungování v rámci rodiny, vrstevnické skupiny i školy. Pro učitele MŠ je tedy nezbytné zvládat, osvojit si a využívat celé spektrum dovedností na kontinuu "více vedení - více sledování", což bez reflektování vlastního komunikačního stylu a zejména jeho efektivity v různých didaktických situacích není možné.

7.1.1 Význam reflektování vlastní komunikace

Schopnost sebereflexe je považována mnoha současnými autory za jeden z klíčových faktorů, které mohou pozitivně ovlivnit celkový vzdělávací proces. Schönovo (1983) pojetí profesionální sebereflexe se zaměřuje na efektivitu a dynamiku vzdělávacího procesu a zdůrazňuje, že zkušený pedagog je ten, který je schopen reflektovat vlastní styl učení a vlastní způsob komunikace, využít vlastní zkušenost, vyhodnotit její efektivitu, zapojit existující teorie a rozvinout a aplikovat vhodné "učící" strategie do své praxe. Taková reflexe je tedy neodmyslitelně spjatá s rozvojem profesionality učitele (Syslová, 2016). To, co je ale v případě reflektování vlastní komunikace obtížné je to, že ji vždy nejen spoluvytváříme a ovlivňujeme, ale jsme zároveň její součástí a jsme jí ovlivňováni. Jak zdůrazňuje Vybíral (2000), z tohoto důvodu "bývá obtížné porozumět komunikační výměně, když se na ní ve stejnou dobu podílíme" (2000, s. 18).

Pořízení videozáznamu běžné komunikační situace (učitel musí být na záznamu v interakci s dítětem/děťmi), jeho analýza a popř. následný rozhovor s kolegyní nebo odborníkem nad vybranými momenty interakce učitel-dítě mohou významně podpořit reflektování stávající zkušenosti učitele a následně aktivně experimentovat, tedy objevovat nové cesty, jak komunikovat s úspěchem a efektivně a tím obohatit vlastní praxi.¹²

Při reflektování interakce na videozáznamu mohou následující otázky pomoci objasnit proces komunikace s jednotlivým dítětem nebo skupinou, ujasnit si vlastní roli v tomto procesu a zároveň umožnit dialog o vlastní komunikaci (popř. o komunikaci celého týmu):

- Jak navazují kontakt s určitým dítětem a jak jej udržují?
- Jak a čím propojují děti navzájem?

¹² V České republice se využitím videozáznamu a jeho analýzou pro podporu reflektující praxe pedagogů MŠ (ale i ZŠ a SŠ) zabývá nezisková organizace SPIN, z.s, která využívá při práci s učiteli metodu videotrénink interakcí® (VTI).

- Jak navazuji a udržuji kontakt s celou skupinou?
- Jak a čím udržuji pozornost dítěte i celé skupiny?
- Jak a čím podporuji dítě k samostatnému hledání řešení, k přemýšlení?
- Jak a čím podporuji verbální projev dítěte?
- Jak a čím jednotlivému dítěti pomáhám úspěšně se zapojovat do skupiny?
- Zasahuji efektivně, pokud se některé dítě chová nevhodně?
- Jak zapojuji více dětí do skupiny a jak jim pomáhám být komunikačně aktivní?

Pokud se zabývá učitel situacemi, které jsou opakovaně obtížné, může být užitečné položit (si) následující otázky a vybavit si (reflektovat) konkrétní komunikační situaci:

- Vztahuje se tato situace k celé skupině nebo k určitému dítěti?
- Jak často se tato situace opakuje?
- Jaký dopad mají tyto obtíže na dané dítě?
- Jaký dopad mají na vás osobně?
- Jak taková situace ovlivňuje stavbu celé aktivity se skupinou?
- Jak takovou situaci obvykle řešíte?
- Co vás k tomu nyní napadá?

Výsledkem takovéto reflexe může být posílení komunikační kompetence učitele, uvědomění si nabídek k interakci ze strany dítěte a toho, co se učiteli daří, popř. co je třeba posílit či změnit, aby se dítě posunulo ve vývoji a bylo schopno profitovat z cílů předškolního vzdělávání.

7.1.2 Analýza interakce mezi učitelkou a dítětem

Při našem šetření, které jsme prováděli v rámci výcvikového programu pro učitelky MŠ v letech 2011 - 2013 a 2014 - 2015¹³ a kterého se zúčastnilo celkem 72 učitelek z 37 MŠ všech čtyřech moravských krajů, jsme využili kombinaci metod sběru dat, a) rozhovory s účastnicemi na počátku výcvikového programu, b) pořizování a interakční analýza videozáznamů běžné interakce učitel-dítě/skupina dětí v prostředí MŠ dle předloženého schématu PNI¹⁴, c) rozhovory nad analyzovanými nahrávkami ve výcvikové skupině, d) závěrečné evaluační dotazníky účastnic výcvikového programu. V průběhu celého programu bylo natočeno a

¹³ Výcvikový program pro učitelky MŠ, "Informatorium školy mateřské" č. proj. CZ.1.07/1.3.00/14.0074, realizace 2011 - 2013 a "Komunikace pro učitelky MŠ" č. proj. CZ.1.07/1.3.00/48.0046, realizace 2014 - 2015. Celkem se zúčastnilo 72 učitelek z 37 MŠ z moravských krajů.

¹⁴ PNI - Principy naladěné interakce, usměrňování a vedení pro MŠ (viz. 14.7.3.2)

editováno účastnicemi 250 videoklipů, které byly sdíleny ve skupinách nebo v rámci skupinové supervize, která byla rovněž účastnicím nabídnuta.

Z úvodních rozhovorů s učitelkami MŠ, které se zúčastnily výcvikového programu "Informatorium školy mateřské" a "Komunikace pro učitelky MŠ", a které předcházely natáčení ve třídách, jednoznačně vyplynulo, že interakce s dětmi je klíčovým parametrem při vytváření příznivého psychosociálního klimatu, tedy pohody v mateřské škole, přitom ale v diskuzi tyto učitelky zároveň upozorňovaly, že jen zřídka je téma komunikace s dětmi, interakce s "problémovým" dítětem, posilování komunikační kompetence učitele předmětem pracovních schůzek týmu (a pokud ano, tak v naprosté většině jako "stěžování si" a hledání viníka).

Před vstupem účastnic do výcvikového programu (vždy 4x dvoudenní setkání - celkem 48 hod), celkem 6 skupin po 12 účastnicích) nebyla v týmu školy dle sdělení učitelek ani v jednom případě chronicky problémová interakce s dítětem vystavena podrobné analýze s cílem hledat prostředky pro intervenci ve prospěch zlepšení kontaktu nebo změny interakční strategie s daným dítětem nebo ve prospěch podpory jeho vývojových úkolů, sociálního kontaktu s vrstevníky apod. Zpravidla se problémový kontakt s dítětem řešil hledáním viníka na straně dítěte nebo rodiny. Při konzultacích s rodiči "problémového" dítěte vystupovaly do popředí stížnosti na jeho chování, nedostatky emoční regulace nebo disciplíny, opět bez vztahu k interakci mezi dítětem a dospělou osobou. V opatřeních "ve prospěch" dítěte (intervence) pak převažovaly prvky zvýšené kontroly nebo disciplíny, rodiče byli považováni spíše za součást problému než jako součást řešení.

Účastnice kurzů z řad učitelek MŠ v úvodním rozhovoru také sdělovaly, že komunikaci učitel - dítě chápou jako součást širších sociálních dovedností učitele, ale jen malý počet MŠ (celkem 4 z 37 zúčastněných MŠ v našem programu) měl propracován plán rozvoje a podpory komunikačních dovedností učitele ve svých programových cílech nebo pro případ řešení obtíží s konkrétním dítětem/děťmi způsob intervence v metodických podkladech. "Pokud totiž mluvíme o rozvoji komunikačních kompetencí, většinou máme na mysli kompetence dítěte", objevilo se v těchto rozhovorech vícekrát.

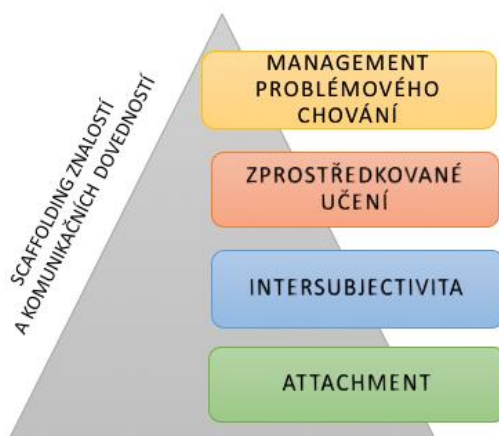
Všechny účastnice se do programu, jehož hlavní metodou byla metoda videotrénink interakcí® (Šilhánová, 2014)¹⁵, přihlásily dobrovolně a byly předem seznámeny s tím, že základem výuky

¹⁵ více o výcvikových programech na www.spin-vti.cz

bude společné reflektování vlastní komunikace na základě natočených a analyzovaných videozáznamů. Součástí programu byly také základy interakčních teorií (attachment, intersubjektivita, teorie zóny proximálního vývoje), o které se pak reflektovaná praxe opírala.

Většina videoklipů byla natáčena přímo učitelkami v prostředí MŠ při běžných činnostech, následovala jejich příprava učitelkou před setkáními s cílem vyhledat úspěšné momenty interakce s dítětem (instrukce pro analýzu byly dány předem). Při následném setkání se rozvinula diskuze nad analyzovanými nahrávkami s facilitací lektorek. Na základě analýzy každé nahrávky si učitelka vždy na závěr setkání stanovila "pracovní úkol", tzn. jednoduchý interakční prvek/vzorec, který bude v následujícím období trénovat v rámci interakcí s dětmi a zaznamenávat jeho efektivitu. Úspěšné zvládnutí interakce s dítětem (na vyšší úrovni) bylo opět tématem následující nahrávky. Cílem bylo podpořit úspěšnou praxi (na principu scaffoldingu), založenou na teoretických základech attachmentu, intersubjektivitě a hodnotách a principech takové interakce s dítětem, která dítěti umožní učit se s radostí a rozvíjet plně svůj potenciál.¹⁶

Cíl: podpora takové praxe, která vychází z teoretických základů a je obohacena reflektovanou praxí každého z účastníků



Obrázek 4. Cíle programu "Komunikace pro učitelky MŠ"

¹⁶ Výstupem z obou programů byl krátký výukový film <https://www.youtube.com/watch?v=w98zB-ES-ZQ&t=694s>

7.1.2.1 Jak probíhala společná analýza videonahrávek

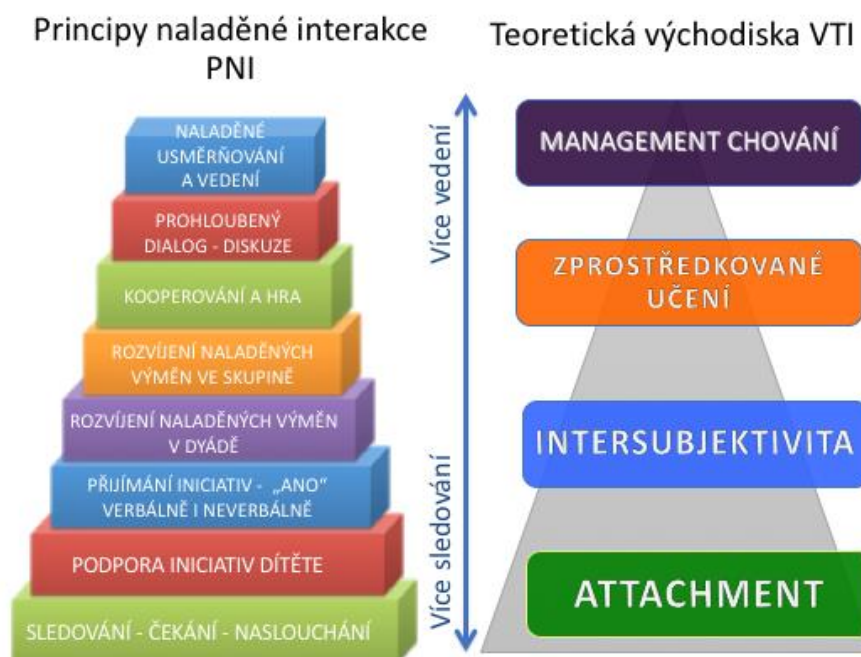
Učitelka na základě instrukcí ve výukovém manuálu natočila krátký videozáznam a připravila si ho pro společnou analýzu ve výcvikové skupině. Vybrané úseky jsme si ve skupině ukazovali normální rychlostí i zpomaleně, se zvukem i bez něj, vraceli jsme často záznam nebo ho zastavili ve chvíli, kdy se učitelka a dítě "setkaly", aby sdílely cosi významného. Snažili jsme se tím podnítit pozorování a zároveň radost z pozorovaného. Teprve pak jsme pobídli pozorovatele ve skupině k analytickému zkoumání a přemýšlení o roli učitele jako komunikující osoby, vybídli jsme účastnice k tomu, aby nejen reflektovaly svou komunikaci, zaměřily se na své zdroje a silné stránky, ale aby také sdílely své myšlenky s ostatními (rozvijely komunikaci o komunikaci, tzn. reflektování 2. řádu (Schön, 1983).

To, co účastnice nejvíce překvapilo, bylo, kolik informací z takto důkladné observace získají. Zejména při sledování komunikace "bez zvuku" je vždy udivilo, nakolik je důležitá schopnost rozpoznat a číst signály dítěte, mluvily o významu očního kontaktu (na mnoho způsobů), o významu mimických výrazů, o důležitosti pozice těla a gest, tedy o významu neverbální komunikace, o její komplexitě a nezastupitelnosti i o tom, nakolik si tyto stránky komunikace běžně neuvědomujeme. Účastnice také překvapilo zjištění, jak každý dospělý i dítě, pokud jsou v interakci tváří v tvář, vykazují schopnost "číst" tvář i mysl toho druhého, v každém okamžiku odhadovat vnitřní stav druhé osoby a přizpůsobovat se mu a tím posilovat emocionální a psychologické propojení s druhou osobou. Také zjišťovaly, co se v interakci s dítětem děje, když se toto nedaří. Začaly si uvědomovat význam neverbální komunikace, i když tato součást komunikace nám zůstává většinou zcela skryta a běžně si ji neuvědomujeme. Pokud jsme videoklipy pustili se zvukem, ale zpomaleně, začaly si uvědomovat komplexitu, šíří i celkový účinek naší své komunikace na dítě. Začaly si uvědomovat hodnotu a význam interakčních výměn a posuzovat touto optikou vlastní schopnosti jako komunikující osoby.

7.1.2.2 Principy naladěné interakce, usměrňování, vedení a jejich reflektování

Jako podklad pro videoanalýzu interakcí mezi dospělou osobou a dítětem slouží schéma "Principy naladěné interakce, usměrňování a vedení (PNI)", které používáme ve VTI jako základní pracovní pomůcku k analyzování úspěšné (i problémové interakce) s cílem povzbudit takové prvky v interakci s dítětem, které podpoří nebo obnoví intersubjektivní komunikaci, kooperaci, dialog a povedou k naladěnému usměrňování dítěte, pokud je potřeba. V našem případě je schéma upravené pro potřeby učitele MŠ.

Toto schéma můžeme graficky znázornit jako "stavbu", která opět připomíná princip lešení=scaffoldingu (zde propojené s teoretickými východisky, o které se VTI opírá).



Obrázek 5. "Stavba" úspěšné komunikace.

Základem každé interakce je iniciativa a její příjem. V běžných situacích můžeme vidět, že dítě se ujímá iniciativ a učitel je přijímá (samozřejmě je tomu i naopak). Již jsme zmínili výše, že pro kvalitu každé interakce je rozhodující právě přijetí iniciativy a zejména kvalita odpovědi na jednotlivou iniciativu. Tento příjem pak většinou ovlivňuje charakter další interakce.

Principy naladěné (intersubjektivní) komunikace jsou subtilní, pozorovatelné prvky chování, které pomáhají posunout a udržet komunikaci mezi dospělým a dítětem v naladěných interakčních výměnách. Tyto naladěné výměny jsou více nežli jen odpověď (responze) na iniciativu dítěte. Pomocí naladěných odpovědí na iniciativy dítěte se utváří celý vzorec naladěné interakce, která obsahuje současně emoční odpověď (především v neverbální rovině) stejně jako kognitivní (verbální) odpověď. Přítomnost nebo absence těchto prvků umožňuje vyhodnotit celý komunikační vzorec v rámci daného kontextu a zvolit intervenci (posílit komunikační vzorec o chybějící prvky), pokud je to nezbytné.

Cílem analýzy videozáznamu je podpořit úspěšné interakční výměny nebo "napravit" nefunkční interakční vzorce a strategie. Kvalita "příjmu" dospělé osoby (její reakce na iniciativu dítěte) nám napoví, zda a jak bude celá interakční epizoda pokračovat, či zda se přeruší nebo se nebude rozvíjet. Pokud interakci rozložíme na jednotlivé prvky, můžeme pozorovat např. toto:

Které charakteristiky úspěšné interakce nás při analýze interakce učitelka - dítě zajímají?

Kvalita "one-to-one" interakce: sledujeme takové situace, kdy jsou učitel a dítě spolu na sebe nebo na něco společně zaměřeni.

Věnování pozornosti a naslouchání: zaměření pozornosti na dítě, soustředěné sledování jeho projevů, signálů, zvuků a jejich "čtení".

Naladění se: citlivé vyladování se na signály/iniciativy dítěte a stav jeho bytí - hlasové, mimické, tělesné pohyby, gesta (jedná se o důležitý emocionální rozměr interakce).

Tempo: učitel se spíše drží zpátky (své chování) a dovoluje dítěti "vést" interakci. Učí se "následovat" iniciativy dítěte spíše nežli přicházet se svými iniciativami. To mu umožňuje sladit tempo s dítětem.

Responzivita: je schopností rodiče/učitele sledovat a odpovídat přiměřeně a ustáleně na projevy dítěte. Dospělý tak vlastně ovlivňuje obsah a průběh interakce.

Imitace a připojení se: to je nejčastější způsob reagování v rané interakci. Je to vlastně také snadné a pomáhá to dítěti i dospělému uvědomit si, že to, co každá strana interakce dělá, dělá v reakci na to, co předcházelo.

Jednoduché prvky chování: jednoduché, srozumitelné, opakující se prvky chování, založené často na imitaci a připojení se, jsou pro dítě nejvíce srozumitelné. Takové chování je základem chování, které si dítě osvojuje.

Pauzy - čekání: ty umožňují dítěti promyslet a rozpracovat čitelně vlastní iniciativu, učitel se pak napojuje snadněji v tempu, které dítě dobře akceptuje. Opakem je učitel, který "řídí" veškeré aktivity (má mnoho vlastních iniciativ, na které dítě nestačí reagovat a rozpracovat je).

Vzájemné uspokojení: je hlavní motivací a odměnou za dělání věcí spolu. Důležité je vyhledat aktivity, které uspokojí obě strany.

Tabulka 1

Principy naladěné komunikace pro učitele MŠ

PRINCIPY NALADĚNÉ KOMUNIKACE PRO UČITELE MŠ		
Jako učitelka využíváte v interakci s dítětem/děťmi?		a rozvíjíte
VZORCE	PRVKY INTERAKCE (pozorovatelné na videozáznamu)	
1	<ul style="list-style-type: none"> ■ projevují vřelý zájem (co dítě prožívá, dělá, zamýšlí...) ■ navazují a udržují často oční kontakt ■ obracím se k dítěti vždy, když má iniciativu 	ATTAC ENT PŘEDPO AD

Věnování pozornosti a naslouchání	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mám přátelskou mimiku a intonaci ▪ povzbuzuji dotekem ▪ projevuji přátelský postoj ▪ slad'uji tempo s tempem dítěte ▪ přikyvují na souhlas, říkám "Ano, vidím, že... slyším, že..., myslím, že..." 	
2 Povzbuzování iniciativ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ čekám a dávám prostor iniciativám dítěte ▪ aktivně naslouchám ▪ vřelou intonací dávám najevo zájem o dítě (o to, co dělá, prožívá, myslí...) ▪ používám výraznou mimiku a zřetelné neverbální signály ▪ pojmenovávám (pozitivně) co dítě vidí, slyší, co si myslí nebo prožívá ▪ pojmenovávám co sám/sama dělám, slyším, myslím, prožívám ▪ předpokládám/očekávám iniciativy dítěte ▪ využívám adekvátně hravé intonace a rytmu řeči 	
3 Přijímání iniciativ ve smyslu "ANO"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dávám najevo, ujišť'uji, že jsem zaznamenal/a iniciativu dítěte ▪ opětuji oční kontakt, úsměv, pokyvují v reakci na iniciativu ▪ přijímám iniciativu neverbálně (přátelskou intonací, mimikou, gesty, pozicí těla) = ujišť'uji dítě neverbálně, že rozumím (stavu, pocítům, záměrům, sdělením) ▪ přijímám verbálně, co dítě sděluje nebo dělá = ujišť'uji slovy, že rozumím (stavu, pocítům, záměrům, sdělením...) ▪ opakuji /používám slova nebo fráze dítěte (popř. parafrázuji) 	
4 Podpora a rozvíjení naladěných interakčních výměn v dyádě	<ul style="list-style-type: none"> ▪ udržuji oční kontakt ▪ přijímám a poté reaguji neverbálně i verbálně ▪ slad'uji tempo s tempem dítěte ▪ ujišť'uji se, že/jak dítě rozumí ▪ čekám pozorně, až dítě přijde na řadu (aktivně povzbuzuji řadu dítěte) ▪ čekám, až dítě dokončí řadu ▪ povzbuzuji dítě do další výměny (druhá a další řada k jednomu tématu) ▪ podporuji krátké výměny ve dvojici (předávání si řady) ▪ přerušuji dlouhou řadu dítěte v "ano cyklu" ▪ přispívám k interakci ve dvojici s dítětem nebo ve dvojici dětí 	INTERSUBJEKTIVNÍ INTERAKCE (JÁDRO INTERSUBJEKTIVNÍCH VÝMĚN)
5 Podpora a rozvíjení naladěných interakčních výměn v triádě (nebo ve skupině, pokud je utvořena)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ věnuji cílenou pozornost všem dětem ve skupině ▪ rozhlížím se a navazuji krátký oční kontakt s každým ve skupině ▪ věnuji pozornost dítěti, které je na řadě (např. mluví) ▪ přijímám iniciativu dítěte ve smyslu ANO (neverbálně i verbálně) a podporuji předání řady dalším ▪ pojmenovávám jednotlivému dítěti, co dělají (zamýšlejí) druzí ▪ pojmenovávám skupině, co dělá (zamýšlí dělat) jednotlivce ▪ pojmenovávám celou skupině, co vidím, že dělají (nedělají) ▪ pojmenovávám srozumitelně, co mají děti dělat a ujišť'uji se, že zadání všechny rozuměly ▪ pojmenovávám pocity ve skupině (když se daří i když se nevede) ▪ povzbuzuji (jednotlivce i skupinu) ▪ podporuji společné rozhodování ▪ oceňuji a poskytuji konstruktivní slovní zpětnou vazbu ▪ usměrňuji neverbálním, popř. verbálním upozorněním, pokud je potřeba ▪ umožňuji dětem se z činnosti radovat 	
6 Kooperace (hra)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podporuji stanovení cíle ▪ podporuji vzájemnou pomoc (dávání a brání si věci s dovořením) ▪ pomáhám, pokud je potřeba ▪ prozkoumávám záměry dítěte předcházející slovům nebo úkonům ▪ poskytuji informace, pokud je potřeba 	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podporuji více cest k řešení a ujišťuji se, že děti rozumí ▪ oceňuji / pojmenovávám cesty k řešení, které vymyslely děti ▪ předkládám návrhy, které mohou ostatní následovat ▪ ujišťuji se, že skupina rozumí cílům i své účasti (roli) v procesu ▪ oceňuji a poskytuji zpětnou vazbu (jednotlivci i skupině) ▪ Raduji se spolu s dětmi 	
8 Prohloubený dialog (nejedná se pouze o běžnou konverzaci)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ navrhuji nebo ověřuji téma (dialogu, diskuze) ▪ povzbuzuji/navrhuji/zadávám cíle (dialogu, diskuze) ▪ aktivně prozkoumávám názor druhého ▪ potvrzuji, že názor slyším, rozumím ▪ předkládám vlastní pohled/názor ▪ povzbuzuji k předkládání rozdílných pohledů/názorů ▪ prozkoumávám, vyjasňuji, ověřuji ▪ doptávám se, rozvíjím téma o nové prvky ▪ sdílím různé pohledy, shrnuji nastolené pohledy, názory ▪ navrhuji, poopravuji, pozměňuji, pokud je to žádoucí ▪ prozkoumávám významy (hluboká diskuze) ▪ pojmenovávám rozpory/konflikty (skutečné nebo potenciální) ▪ dosahuji nového porozumění ▪ přijímám dohody (závěry, stanoviska, plány) ▪ pojmenovávám rozpory, pokud existují 	
7 Usměrňování a vedení	<ul style="list-style-type: none"> ▪ věnuji cílenou pozornost jednotlivému dítěti (popř. celé skupině) ▪ pojmenovávám vše, co se děje/ nebo co si přeji, aby se dělo ▪ pojmenovávám přítomné emoce (jednotlivce i skupiny) ▪ nastoluji znovu kontakt, pokud byl přerušen (např. s dítětem, které vykazuje problémové chování) ▪ pojmenovávám žádoucí chování s předstihem ▪ odhaduji a poskytuji pomoc, pokud je potřeba (scaffolding) ▪ aktivně navrhuji a předkládám plány ▪ ujišťuji se průběžně, že dítě/děti rozumí cílům i své účasti na dané aktivitě/děni ▪ předcházím konfliktům (v případě konfliktu zpět na 1-2-3) ▪ pojmenovávám pocity na obou stranách, pokud konflikt vznikne (někdy s propojením na nežádoucí chování) ▪ prozkoumávám jednotlivé záměry ▪ vyjasňuji, pojmenovávám pozice aktérů a upozorňuji na pravidla ▪ připomínám/vyjadřuji obecné principy, pravidla nebo hodnoty ▪ předkládám možnosti, navrhuji dohody ▪ zaujímám jasné stanovisko, pokud je to žádoucí ▪ oceňuji a poskytuji zpětnou vazbu 	

Program Komunikace pro učitelky MŠ, o kterém jsme v této části referovali, byl založen na průběžném reflektování profesionální pozice a posunů, které každá učitelka podle svého tempa zvolila. Nás zajímalo závěrečné vyhodnocení, kdy učitelky v evaluačních dotaznících kromě jiného odpovídaly na otázku: Podle čeho konkrétně děti ve vaší škole poznají, že jste právě absolvovala tento program? Z odpovědí na tuto otázku je zřejmé, že nabídnutý výcvikový program měl pro učitelky významný přínos, a že dokázaly reflektovat svůj posun v

komunikačních dovednostech. Zároveň se potvrdilo, že trénovat intersubjektivní komunikaci má velký význam a že je to možné. Zde vybíráme ty odpovědi, které se v podobném znění několikrát opakovaly:

- *Zvýšila se moje schopnost pozorovat a naslouchat dítěti.*
- *Mnohem více vnímám a uvědomuji si význam iniciativ dítěte a důležitost mých naladěných odpovědí na tyto iniciativy.*
- *Zvýšila se moje schopnost rozpoznat i subtilní nabídky dítěte k interakci a podpořit iniciativy dítěte, které je nesmělé, moje reakce je mnohem více naladěná na dítě.*
- *Snažím se upozadit a více "následuji dítě", víc používám pojmenování, méně otázek.*
- *Pokud se přihodí něco nevhodného, pomáhám dítěti porozumět tomu, proč se tak zachovalo a teprve pak ho navedu žádoucím směrem.*
- *Po konfliktu obnovuji ihned kontakt s dítětem, netrestám ho odmítnutím.*
- *Více pojmenovávám pocity dítěte nebo jeho záměry, kladu méně otázek, ale víc se dozvím.*
- *"Snažím se prodloužit interakci s dítětem, nespokojím se s jednou odpovědí."*
- *Více si uvědomuji důležitost podpořit myšlení dítěte než poskytovat informace, nebo ptát se na informace, které již dítě zná.*
- *Jsem vnímavější, pokud jde o zapojování dítěte do skupiny. Nenutím dítě účastnit se skupinové práce, zvu ho do ní a udržuji s ním kontakt.*
- *Méně "učím", více dítě provázím, je to mnohem větší zábava.*
- *Pojmenovávám častěji pocity dítěte, teprve pak nabízím pomoc.*
- *Víc pozoruji a čekám. Lépe se mi daří rozpoznat potřeby dítěte (i vývojové obtíže), teprve pak se rozhoduji, jakou strategii zvolím v tu danou chvíli.*
- *Je neuvěřitelné, co všechno děti umí a vymyslí, když je to necháme dělat.*