

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.162-172>

Vzťahová väzba dieťaťa a jej dôsledky pre výchovno-vzdelávací proces v škole

Attachment of the Child and its Implications for the Educational Process in School

Vladimíra Zemančíková

Abstract

The paper provides a theoretical insight into the topic of attachment and its impact on the educational process. The quality of attachment is presented here as a potential factor of school success, as a risk factor in the development of problem behavior and deficit social competencies of a pupil with a less favorable type of attachment. The paper concludes by outlining the possibilities of the teacher, particularly the class teacher, in supporting pupils with a less favorable type of attachment.

Keywords: Attachment. School achievement. Problem behavior.

Úvod

Podtitul monografie Vzťahová väzba - Ku koreňom lásky a úzkosti (Hašto, 2005) – trefne vyjadruje ďalekosiahle dôsledky naplnenia či nenaplnenia základnej psychickej potreby dieťaťa, ktorou je emocionálne bezpečný vzťah s dospelým. Na tomto mieste nazrieme na dôsledky tohto vzťahu pre edukačný proces. Autorom teórie vzťahovej väzby je J. Bowlby, ktorý dospel v roku 1958 k základným postulátom svojej teórie - tzv. attachment theory, táto sa odlišovala od dovtedajších názorov na vývin vzťahov medzi matkou a dieťaťom (Hašto, 2005). Východiskovou premisou Bowlbyho teórie je, že *dieťa sa rodí s inštinktívnou potrebou naviazať sa na osobu matky a vytvoriť s ňou puto*. Ide o neviditeľné emocionálne puto, ktoré špecificky spája dve osoby v čase a priestore. Dieťa si v priebehu prvého roka života vyvinie takúto špecifickú väzbu na tzv. hlavnú osobu pre vzťahovú väzbu (Brisch, 2010). Pôvodná Bowlbyho teória hovorila o osobe matky, neskôr sa však v odborných kruhoch začal preferovať pojem vzťahová osoba, pretože osobou pre naviazanie emocionálneho putu nemusí byť len matka, ale i akákoľvek iná osoba, ktorá adekvátne odpovedá na signály dieťaťa. *Dieťa prežíva pevné trvanie tohto vzťahu ako zdroj istoty, bezpečia, pokoja a pohody*.

J. Bowlby v tomto kontexte hovoril o dostupnosti vzťahovej figúry, pričom pod dostupnosťou rozumel jej dosiahnuteľnosť a vnímavosť súčasne.

„Tisíce opakovaných pozitívnych interakcií s najbližším opatrovateľom pomaly buduje v dieťati základný životný pocit bezpečia, sebadôvery, istoty, pokoja a vzťahu k druhým ľuďom.“ (Formánek, Vrtbovská, 2006, s.6). *Na základe mnohých interakcií s matkou alebo inou primárnou vzťahovou osobou, sa postupne u dieťaťa vytvárajú tzv. vnútorné pracovné modely.* Ide o skúsenosti s druhým a so sebou vo vzťahu a interakcii, tieto sú reprezentované v pamäti ako vnútorné pracovné modely, ich koreň je však vedomiu neprístupný, keďže ide o zážitky z prvých 3 rokov života (nevzretý hippokampus) (Bowlby, 1995, Le Doux, 2003 in Hašto, 2006). Vnútorné pracovné modely (očakávania vo vzťahoch, utváranie správania s ohľadom k minulým skúsenostiam vo vzťahoch, predvídanie správania druhého...), ovplyvňujú utváranie vzťahov aj v dospelosti (upravené podľa Hašto, 2005; Brisch, 2010). Tieto pracovné modely, t.j. očakávania smerované k druhým sa stávajú ústredným aspektom osobnosti a východiskom ako človek bude reagovať na ohrozujúce situácie a interpretovať reakcie opatrojúcej osoby (Kobak, Madsen, 2008). Prvý, kľúčový a najdôležitejší vzťah v živote každého človeka je teda vzťah k vzťahovej osobe. *Od kvality tohto vzťahu je závislý charakter a pevnosť všetkých ostatných vzťahov v živote človeka,* vrátane vzťahov dieťaťa k učiteľom či spolužiakom. Výsledky výskumov sa zhodujú v tom, že existuje vzťah medzi bezpečnou vzťahovou väzbou dieťa-matka a harmonickejšími interakciami s vrstovníkmi, spolužiakmi, s vyšším uznaním zo strany vrstovníkov (Berlin, Cassidy, & Appleyard, 2008). A teda, ak sa niečo v súvislosti so vzťahovou väzbou „nepodarí“, má to nepriaznivé dosahy i do ďalších vzťahov. Príkladom narušenej vzťahovej väzby je dieťa vyrastajúci v ústavnom zariadení bez dostatočnej príležitosti bezpečne sa pripútať na svoju vzťahovú osobu. Toto dieťa má zvyčajne vytvorený špecifický vzťah k dospelým. Kľúčovým slovom k pochopeniu tohto vzťahu je nedôvera, ktorá sa neraz prejavuje nedostatkom rešpektu voči dospelým. Okrem vnútorného presvedčenia dieťaťa, že nie je dosť dobré a hodné lásky a že dospelým sa nedá veriť, dieťa očakáva, že dospelí ho budú aj naďalej zraňovať. Z hľadiska školskej edukačnej praxe je potrebné si uvedomiť, že takéto presvedčenia si žiak spravidla prenáša aj do vzťahu s učiteľom (upravené podľa Sládeková & Očkášová, 2019).

Vzťahová väzba a jej prejavy v správaní žiaka v škole

Typológiu vzťahovej väzby vypracovala M. Ainsworthová (1985), Bowlbyho úzka spolupracovníčka. Ainsworthová klasifikovala tri typy vzťahovej väzby, a to *bezpečné pripútanie, neisto-vyhýbavé a neisto-ambivalentné pripútanie.* M. Mainová a J. Solomová (1990) neskôr doplnili túto triádu o *dezorganizovanú vzťahovú väzbu*. Na uvedenú klasifikáciu nazrieme z perspektívy možnej skúsenosti učiteľa so žiakmi s rôznym typom pripútania. Zjednodušene možno úvodom konštatovať, že nepriaznivý typ vzťahovej väzby sa spája s deficitnými sociálnymi kompetenciami žiaka,

zasahuje tak kvalitu vzťahov utváraných v škole a súčasne je vysoko rizikovým faktorom pre vznik problémové správanie sa žiaka (Allen, Aber, & Leadbeater, 1990; Brisch, 2011; Wang, 2021).

Žiaci s bezpečným pripútaním patria do skupiny žiakov s pozitívnou skúsenosťou rodičovskej starostlivosti, sú presvedčení, že v čase ohrozenia sa môžu na rodičov spoľahnúť, rodičia predstavujú ich bezpečnú základňu. Túto dobrú skúsenosť si prenášajú aj do ďalších vzťahov. A tak žiaci s bezpečnou väzbou sú v triednom kolektíve častejšie veselí, kooperatívni, lepšie zvládajú konštruktívne riešiť konflikty, sú schopní prispôbiť sa a v kolektíve sú zvyčajne obľúbení. Empirické zistenia podporujú teóriu, že bezpečné pripútanie sa spája so sociabilitou, rozvinutými sociálnymi kompetenciami a efektívnou emočnou reguláciou (DeKlyen, & Greenberg, 2008; Bohlin, Hagekull, & Rydell, 2002).

Neisto-vyhýbavo pripútaní žiaci na základe svojej predošlej skúsenosti očakávajú od svojich rodičov skôr odmietanie, takže sa pokúšajú zriecť sa ich náklonnosti, či pomoci. Podľa Brisch (2011) sú utiahnutí, chcú byť sami a menej žiadajú pomoc. V detstve prešli častou skúsenosťou odmietania – v dôsledku čoho sa môžu stať hostilnými až s tendenciou k asociálnemu správaniu. V škole preto neraz patria do kategórie „problémových“ žiakov. Neisté pripútanie sa výrazne častejšie spája so zlými vzťahmi s rovesníkmi, hnevom a zlou schopnosťou sebakontroly už počas predškolského obdobia, čo pokračuje aj v neskoršom období (Bretherton, 1985; Richters & Waters, 1991; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 2008, podľa DeKlyen & Greenberg, 2008). Hnev býva často prítomný ako reakcia na narušenie vzťahovej väzby. Stupňujúci sa hnev býva tiež pozorovaný, keď dieťa zažíva dlhodobé odlúčenie od jeho opatrojúcich osôb. Príkladom môže byť žiak vyrastajúci v náhradnej ústavnej starostlivosti, ktorého nielen hnev, ale i strach a smútok sú prežívané ako reakcia na narušenie vzťahovej väzby. Pričom treba vziať do úvahy, že obzvlášť schopnosť regulácie negatívnych emócií ako je úzkosť, strach a smútok zohrávajú podstatnú úlohu pri vzniku rôznych foriem patológie počas celého života (Carlson & Sroufe, 1995; Chaplin & Coule, 2005; Fonagy et.al., 1995; Izard, Youngstorm, Fine, Mostow & Trentacosta, 2006, podľa Deklyen, Greenberg, 2008). Ku konkrétnym prejavom žiaka s narušenou vzťahovou väzbou (ktorým môže byť typicky dieťa umiestnené v náhradnej ústavnej starostlivosti, ale i dieťa vyrastajúci v prevažne nepriateľskom rodinnom prostredí bez rodičovskej jemnocitnej starostlivosti) patria deštruktívnosť voči spolužiakom, veciam, sebe samému, impulzívnosť, krádeže, predvádzanie sa pred druhými, nerešpektovanie autority a iné.

Žiaci s neisto-ambivalentným pripútaním sú úzkostní a závislí od svojej vzťahovej osoby. Majú skúsenosť neistoty v tom, kedy sa na vzťahovú osobu môžu spoľahnúť a kedy nie. Z toho dôvodu sa boja odlúčenia, neraz sú sklесlí a prežívajú strach bez zjavnej príčiny. Tieto deti bývajú v neskoršom veku napäté, s nízkou frustračnou toleranciou, niekedy pasívne a bezmocné (Hašto, 2005). Konflikty neraz riešia verbálnou agresiou. Kým žiaci

s vyhýbavým attachmentom majú tendenciu izolovať sa od rovesníkov, žiaci s ambivalentnou väzbou túžia mať kamarátov, ale pri nadväzovaní vzťahov sú váhaví (Shahar-Maharik & Oppenheim, 2016).

Poslednou kategóriou sú *žiaci s dezorganizovanou vzťahovou väzbou* – uvedený typ pripútania vzniká v situácii, ak sa kľúčový opatrovateľ správa dlhodobo zmätene a náladovo, nepredvídateľne, pričom v pozadí môže byť nedostatočne spracovaná jeho vlastná trauma (Kirschke & Hörmann, 2014). U detí s dezorganizovanou väzbou sa rýchlo striedajú afiliatívne a vyhýbavé prejavy. Tieto deti často dávajú najavo svoj zmätok bizarným správaním ako napríklad stereotypie alebo strnulosť výrazu. Kým v detstve je dezorganizovaný typ väzby úzko spojený s internalizovanými formami problémového správania, v adolescencii môže výrazne prispieť ku vzniku psychických porúch (Carlson, 1998).

Pre porovnanie typov vzťahovej väzby a ich dôsledkov do fungovania žiaka v školskom prostredí uvádzame výskum D. Granta a O. Maysellessa (2001). Výsledky preukázali, že žiaci stredného školského veku s bezpečným pripútaním vykazovali lepšiu adaptáciu na školu, vykazovali lepšie emocionálne a sociálne prispôbenie, vyznačovali sa menším výskytom problémového správania (prostredníctvom reflexie učiteľov), súčasne pomocou sociometrie bolo potvrdené, že zastávajú priaznivejšiu pozíciu v skupine rovesníkov. Najhoršie výsledky vo vyššie sledovaných oblastiach boli naopak zaznamenané u detí s vyhýbavou a dezorganizovanou väzbou.

Sociálne zručnosti žiakov s neistou alebo dezorganizovanou vzťahovou väzbou sú deficitné. Deti v rezidenciálnej starostlivosti s neistou, dezorganizovanou väzbou či s poruchou vzťahovej väzby (nediferencovaná porucha vzťahovej väzby - deti bez vzťahovej osoby a porucha vzťahovej väzby s blokadou pripútavacieho správania - deti traumatizované vlastnou osobou vzťahovou osobou, (Brisch, 2011) majú ťažkosti so sociálnou reciprocitou, uvedené má vplyv na ich schopnosť rozumieť, empaticky a vhodne interagovať v sociálnych situáciách, udržiavať pozitívne interakcie s využitím prosociálnych schopností, akými sú načúvanie, počkanie, zdieľanie, kooperatívna výmena láskavostí. Uvedené deficity môžu viesť k rozvoju maladaptívnych spôsobov správania sa vo vzťahu k ostatným (spolužiakom, vrstovníkom, učiteľom), a to za účelom kontroly prostredia a vzťahov. O špecifikách práce s deťmi odlúčenými od svojich rodičov v súvislosti s ich deficitnými sociálnymi kompetenciami nám referovali svoje skúsenosti muzikoterapeuti pracujúci s týmito deťmi (čo bolo predmetom výskumu publikovanom na inom mieste). Poukázali na to, že deťom v ústavnej starostlivosti (s narušenou vzťahovou väzbou) trvá veľmi dlho v porovnaní s intaktnou populáciou detí, kým začnú rešpektovať skupinové pravidlá, vnímať aj potreby a záujmy druhých, riešiť konflikty bez agresívneho sebaapresadovania sa (Zemančíková, 2021). Uvedené prejavy možno rovnako zjavne očakávať i v triednom kolektíve.

Školská úspešnosť žiaka v závislosti od vzťahovej väzby

Nepriaznivá vzťahová väzba sa nielenže negatívne odráža do deficitných sociálnych kompetencií a zvýšeného výskytu problémového správania sa týchto žiakov, ale utrpia ňou aj ich študijné výsledky (Wang, 2021; West, Kerns, 2013; Moss, & St-Laurent, 2001; Bohlin, Hagekull, & Rydell, 2000; Tusekile Sande, 2020;). *Bezpečné pripútanie ovplyvňuje školskú úspešnosť žiakov*. Pričom uvedené platí pre bezpečný vzťah žiakov k rodičom, ako aj k učiteľom. Bezpečná náklonnosť sa spája s lepšími známkami a výsledkami dosahovanými v štandardizovaných testoch v porovnaní s neistou väzbou (Bergin, & Bergin, 2009). Pamäťové schopnosti, učebné výkony, rečový vývin, vytrvalosť nie sú u detí s nepriaznivým typom pripútania až tak dobre rozvinuté, ako u detí s bezpečnosťou vzťahovou väzbou (Brisch, 2011), okrem toho často možno pozorovať i nižšiu motiváciu k vzdelávaniu. Už po nástupe do školy majú deti s neistou väzbou tendenciu mať oslabené verbálne, matematické schopnosti a čítanie s porozumením, súčasne sa vyznačujú menšou zvedavosťou po poznaní (Granot & Mayselless 2001; Pianta & Harbers, 1996). Pričom tento nepriaznivý dosah neistej vzťahovej väzby na študijné výsledky pokračuje až do obdobia vysokoškolského štúdia (Kurland & Siegel, 2020).

Korene ťažkostí so vzdelávaním však siahajú ďaleko pred obdobie nástupu dieťaťa do školy. Rozdiely môžeme pozorovať už u batoliat. Batoliatá s neistým pripútaním v porovnaní s batoliatami s bezpečným pripútaním dokážu udržať len kratšiu pozornosť, dosahujú horšie výsledky v kognitívnych úlohách (Frankel & Bates 1990; Main, 1983; Moss & St-Laurent, 2001), počas spoločného čítania s matkou sa knihe venujú menej a celkovo ich predčitateľské kompetencie sú oslabené (Bus et al. 1997; Bus & Van IJendoorn, 1988). Vysvetlenie nachádzame u Brischa (2011), podľa ktorého sú dojčatá od prírody veľmi zvedavé, autor ich trefne označil za malých svetových bádateľov, ktorých záujem o exploráciu okolia je neukojiteľný. Avšak, ak u dieťaťa absentuje skúsenosť s bezpečnou vzťahovou väzbou, jeho schopnosť prebádania sveta je výrazne limitovaná a niekedy až nemožná. Keďže deti prežívajú strach, pretože u nich absentuje pocit istoty a bezpečia, je ich zvedavosť potlačená (Brisch, 2011). Naopak *bezpečná vzťahová väzba* k materskej osobe *naučí dieťa dôverovať ľuďom, cítiť sa bezpečne, a to ho posúva ďalej k objavovaniu sveta a učeniu* (Sládeková & Očkášová, 2019).

Potreba vzťahovej väzby a potreba explorácie sú podľa Brischa (2011) vo vzájomnom vzťahu, a iba keď je uspokojená potreba po vzťahovej väzbe, môže sa spokojne už dojsť poddať nutkaniu po prieskumnom objavovaní sveta, a to najčastejšie formou hry. Ak sa posunieme v čase do školských rokov dieťaťa, pre všetky vzdelávacie a učebné situácie je nevyhnutné rešpektovať princíp „vzťahová väzba pred vzdelávaním“. Deti s neistou alebo porušenou vzťahovou väzbou sa nedokážu koncentrovane učiť i napriek tomu, že

disponujú potrebou explorácie, sú „zamestnané“ hľadaním osoby pre vzťahovú väzbu.

Niet pochyb, že emocionálna klíma rodiny má vplyv aj na školské výkony detí. Ak rodičia prežívajú s deťmi ich školské úspechy a neúspechy, podporujú ich v prekonávaní ťažkostí a prejavujú záujem o ich prácu, dosahujú lepšie výkony. Len málo detí žijúcich v náhradnom ústavnom zariadení dokáže naplno využiť svoj potenciál učiť sa. Viaceré deti z týchto zariadení majú podľa E. Sládekovej a S. Očkášovej (2019) poruchu učenia, pôsobia dojmom znížených intelektových schopností schopností, pričom často ide len o veľké medzery vo vedomostiach spôsobené tým, že nemali príležitosť individuálnej starostlivosti v príprave na vyučovanie. Príchodom do rodiny sa však podľa autorky (tamtiež) spravidla školský prospech týchto detí zlepší. Dieťa získava postupne motiváciu k učeniu, teší sa z pochvaly a školské výkony napredujú.

Uvedené dokážeme dobre objasniť nielen teóriou attachmentu a jej princípom vzťahovej väzby pred vzdelávaním, ale dopĺňujúco i teóriou sprostredkovaného učenia R. Feuersteina (Feuerstein et al., 2006; Feuerstein, 2014). V duchu tejto teórie by mohli slabšie školské výkony žiakov s neistou, dezorganizovanou, príp. poruchovou vzťahovou väzbou prameniť z ich nedostatočnej skúsenosti so sprostredkovaným učením, ktorej následkom sú oslabené kognitívne funkcie. Feuerstein pripisuje v učebných situáciách zásadný význam druhým významným osobám v okolí dieťaťa. Tieto významné druhé osoby učenie dieťaťa sprostredkujú, a to tak, že vstúpia medzi podnetovú situáciu a dieťa a prispôbia tak podnety jeho vývinovým potrebám (Feuerstein et al., 2006; Feuerstein, 2014). V praxi to vyzerá tak, že „dospelí napríklad vyberajú, zdôrazňujú... situácie, objekty, javy či procesy, ktoré sa v životnom priestore dieťaťa objavujú, alebo ich interpretujú“ (Málková, 2009, s. 16). Nie každé dieťa však disponuje skúsenosťou sprostredkovaného učenia. Deti bez primeranej skúsenosti sprostredkovaného učenia nedostávajú príležitosť učiť sa učiť. Nežiaducim dôsledkom sú následne podľa autora oslabené kognitívne funkcie. Za rozhodujúce je v súlade s touto teóriou považované sociálne okolie dieťaťa, t. j. významní druhí. Nie všetci významní druhí (v prvom rade rodičia, zvlášť vzťahová osoba) vždy z objektívnych alebo subjektívnych dôvodov môžu, prípadne majú záujem poznať svet dieťaťa sprostredkovať. Podľa autora (tamtiež) sú rizikovými napr. rodiny zatážené problémami, pričom môže ísť o rodiny v kríze partnerského spolužitia, ale často sem patria rodiny v ekonomickej núdzi či rodiny sociálne vylúčené, kde rodičia v týchto prípadoch nie sú schopní citlivo vnímať a adekvátne uspokojovať vývinové potreby dieťaťa a v duchu predošlej teórie vzťahovej väzby jemnocitne na ne reagovať.

Bezpečie však hľadajú deti nielen u svojej vzťahovej osoby ale aj u ďalších osôb. *„Aby sa deti učili od svojich rodičov, v jasliach, v škôlke alebo v škole prijímať nové učebné ponuky, a aby ich mohli vo svojom vnútornom svete spracovať, musia sa cítiť emocionálne bezpečne. To znamená, že si musia*

vytvoriť ďalšiu vzťahovú väzbu k vychovávateľke..., alebo aj k učiteľke v škole.“ (Brisch, 2011, s. 27). Uvedené je už však predmetom ďalšej časti textu.

Úloha (triedneho) učiteľa v podpore detí s menej priaznivým pripútaním

Bezpečné pripútanie ovplyvňuje (nielen) školskú úspešnosť žiakov. Pričom uvedené platí tak pre bezpečný vzťah žiakov k rodičom, ako aj k učiteľom. (Bergin & Bergin, 2009). Podľa CH. Berginovej a D. Bergina (2009) posilnenie vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi nie je len doplnkom, ale je skôr základom pre zlepšenie školských výsledkov žiakov a súčasne aj ich sociálno-emocionálnej pohody. Pochopenie úlohy pripútanosti v triede pomôže pedagógom byť efektívnejšími, najmä pri práci s „problémovými“ žiakmi. Učitelia by sa mali naučiť, ako zaobchádzať s deťmi, ktoré majú neistú väzbu na rodičov. Je to výzva, ako nekonať spôsobom, ktorý podporuje ich neisté vnútorné pracovné modely. Žiaci s neistým pripútaním sa síce môžu usilovať o lepšie vzťahy, ale nedisponujú k uvedenému potrebnými sociálnymi zručnosťami.

Ch. Berginová a D. Bergin (2009) sú toho názoru, že je práve na učiteľovi, aby zmenil pohľad detí na vzťahy svojim vlastným prístupom. Autori vychádzajú z výskumov pomenovali viaceré odporúčenia pre učiteľov, z ktorých vyberáme a dopĺňame aj vlastné odporúčenia a odporúčenia od E. Sládekovej a S. Očkášovej (2019):

- Zvýšiť citlivosť učiteľov voči žiakom s neistým pripútaním, byť vnímavý na ich ťažkosti a byť schopný reagovať na ne, poskytovať útechu; zvýšiť citlivosť, ale i srdečné a pozitívne interakcie so žiakmi; dať im pocítiť, že učiteľ je osoba, na ktorú sa môžu vždy spoľahnúť; Sládeková a Očkášová (2019, s.18) konkrétne uvádzajú: Každý deň dajte dieťaťu najavo, že ho vnímate, všimajte si ho hlavne vtedy, keď urobí niečo dobré, alebo sa pekne správa“;
- Zaujímať sa o akademické úspechy žiakov, ukázať im, že učiteľovi záleží na ich dobrých výsledkoch a súčasne poskytovať individuálnu pomoc a podporu, pýtať sa na porozumenie, urobiť hodiny zvláštnymi, zaujímavými...;
- Pri udržiavaní disciplíny sa vyhýbať „donucovacej“ disciplíne, pre ktorú sú príznačné hrozby, zastrasovanie, vynucovanie nadradenej moci učiteľa, tresty..., uprednostniť pozitívnu disciplínu, a to jasné a zrozumiteľné objasnenie pravidiel a dôsledkov ich porušovania; vyhýbať sa konfrontačným situáciám;
- Budovať zmysel pre komunitu v škole a starať sa o priaznivú triednu klímu, ktorú učitelia podporujú práve svojou srdečnosťou, primeraným nenásilným spôsobom udržiavania disciplíny v triede, podporovaním spolupráce medzi spolužiakmi, dávaním príležitosti „starať sa o druhých“, čím sa podporuje súčasne prosociálnosť;

- Nebát' sa vyhľadať podporu a pomoc pracovníkov výchovného poradenstva priamo pôsobiach v škole alebo v školských poradenských zariadeniach, príp. neziskovým organizáciách venujúcich sa napr. deťom v náhradnej starostlivosti;
- Zvláštne postavenie medzi učiteľmi zastáva triedny učiteľ, ktorý okrem každodenného rešpektovania vyššie uvedených odporúčaní môže pre podporu detí s narušenou vzťahovou väzbou a ich lepšiu pozíciu v triednom kolektíve využiť špecificky zamerané triednicke hodiny. Na týchto hodinách môže učiteľ spolupracovať i s odbornými zamestnancami školy, a to školským sociálnym pedagógom, školským špeciálnym pedagógom, školským psychológom, príp. výchovným poradcom či koordinátorom prevencie, ktorí majú skúsenosti v efektívnych stratégiách podpory triednej klímy. Tieto hodiny môžu byť dobrou príležitosťou pre rozvíjanie sociálnych kompetencií, a to nielen u žiaka s neistým pripútaním.

(doplnené a upravené podľa Bergin, & Bergin, 2009; Sládeková, & Očkášová, 2019);

Záver

Dieťa sa rodí s inštinktívnou potrebou vytvoriť si emočné puto na blízku vzťahovú osobu, ktorou je najčastejšie matka. Pevné trvanie tohto vzťahu prežíva ako zdroj istoty, bezpečia, pokoja a pohody. Od kvality tohto prvotného vzťahu je závislý charakter a pevnosť všetkých ostatných vzťahov, vrátane vzťahov dieťaťa k učiteľovi či spolužiakom. Dopady charakteru a kvality pripútania možno v škole vnímať v rovine sociálnych vzťahov dieťaťa, výskytu prejavov problémového správania a v rovine školskej úspešnosti. Bezpečné pripútanie sa spája so sociabilitou a efektívnou emočnou reguláciou. Naopak, žiaci s častou skúsenosťou odmietania od svojej vzťahovej osoby sa môžu stať hostilnými až s tendenciou k asociálnemu správaniu. Nepriaznivá väzba tak zvyšuje riziko výskytu problémového správania u svojich nositeľov, okrem toho môžu ňou utrpieť aj ich študijné výsledky. Pre efektívne učenie sa je nevyhnutné rešpektovať princíp „vzťahová väzba pred vzdelávaním“ (Brisch, 2011), pretože dieťa s neuspojivou väzbou je zamestnané hľadaním osoby pre vzťahovú väzbu a nedokáže preto z učebných situácií vytážiť potrebné. Bezpečné pripútanie ovplyvňuje školskú úspešnosť žiakov, ale aj ich správanie sa v škole. Pričom uvedené platí pre bezpečný vzťah žiakov k rodičom, ako aj k učiteľom. Učiteľia by sa mali naučiť, ako zaobchádzať s deťmi, ktoré majú neistú väzbu na rodičov. Je to výzva, ako nekonat' spôsobom, ktorý naďalej podporuje ich neisté vnútorné pracovné modely.

Príspevok bol spracovaný v rámci projektu KEGA – K 066UK-4/2021 – pod názvom Elektronická podpora pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva

v oblasti triedneho manažmentu - tvorba webového portálu a vysokoškolskej učebnice.

Bibliografia

- Ainsworth, M. D. (1985). Patterns of attachment. *The Clinical Psychologist*, 38(2), 27–29.
- Allen, J.P., Ph.D. Aber, J.L. Bonnie & Leadbeater, J. Adolescent Problem Behaviors. (1990). The Influence of Attachment and Autonomy. *Psychiatric Clinics of North America*, 13(3), Issue 3, 455-467. [https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(18\)30354-X](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(18)30354-X)
- Bergin, CH. & Bergin, D. (2009). Attachment in Classroom. *Educ Psychol Rev*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Berlin, L. J., Cassidy, J., & Appleyard, K. (2008). The influence of early attachments on other relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 333–347). The Guilford Press.
- Brisch, K.H. (2011). *Bezpečná vzťahová väzba. Attachment v tehotenstvo a prvých rokoch života*. Vydavateľstvo F.
- Bohlin, G., Hagekull, B. & Rydell, A.M. (2002). Attachment and Social Functioning: A Longitudinal Study from Infancy to Middle Childhood. *Social Development*. 9(1), 24-39. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00109>
- Bowlby, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to his Mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Bus, AG., Belsky, J., Van Ijzendoorn, MH. Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 81-98. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90044-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90044-2)
- Bus, AG, & Van IJzendoorn, MH (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study:. *Child Development*, 59 (5), 1262–1272. <https://doi.org/10.2307/1130489>
- Carlson, E.A. (1998). A Prospective Longitudinal Study of Attachment Disorganization/Disorientation. *Child Development*. 69(4), 1107-1128. <https://doi.org/10.2307/1132365>.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3–22). The Guilford Press.
- DeKlyen, M., & Greenberg, M. T. (2008). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 637–665). The Guilford Press.
- Feuerstein, R. (2014). Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti. Karolinum.

- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2006). Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Part 1 Theoretical and conceptual foundations, Part 2, Practical applications of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program. ICELP Publications.
- Formánek, O. & Vrtbovská, P. (2006). *Jsem náhradní táta, jsem náhradní máma aneb průvodce pro pěstouny a osvojitele*. Natama.
- Frankel, K. A. & Bates, J. E. (1990). Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. *Child Development*, 61(3), 810–819. <https://doi.org/10.2307/1130965>
- Granot, D. & Mayseless, O. (2001) Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541. <https://doi.org/10.1080/01650250042000366>
- Hašto, J. (2005). *Vztáhová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Vydavateľstvo F.
- Hašto, J. (2006). Vztáhová väzba, pripútavacie správanie a psychiatria - psychoterapia. *Psychiatrie*, 10(1), 28-32
- Kirchke, K. & Hörmann, K. (2014). Grundlagen der Bindungstheorie. [cit. 2022-01-10]. Dostupné na internete: https://www.kitafachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTafT_kirschke_hoermann_2014.pdf.
- Kurland, R.M. & Siegel, H.S. (2020). Attachment and College Academic Success: A Four-Year Longitudinal Study. *Open Journal of Social Sciences*, 8(12), 45-55. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.812005>
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). The University of Chicago Press.
- Málková, G. (2009). *Sprostředkované učení*. Portál.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863–874. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.6.863>
- Pianta, R. C. & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307–322. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(96\)00017-9](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00017-9)
- Shahar-Maharik, T. & Oppenheim, D. (2016). Attachment. In Friedman, H.S. *Encyclopedia of Mental Health: Academic press*. p. 105-115. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00228-7>
- Sládeková, E. & Očkášová, S. (2019). *Školák z náhradnej rodiny*. Návrat.
- Tusekile, Sande, S. (2020). *The influene of Attachment styles on academic presormance among adolescents in public secondary schools of*

- Luanshya district. Zambia, 2020. Dizertačná práca. The University of Zambia.*
- Wang, R. (2021). The Influence of Attachment Types on Academic Performance of Children. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 615, 512-517.
<https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.211220.087>
- West, K & Kerns, K. (2013). Mother–child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. *Early Childhood Research Quarterly*. 28(2), 259-270.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.005>
- Zemančíková, V. (2021). Muzikoterapia s deťmi v náhradnej ústavnej starostlivosti. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 10(1), 109-128.

Mgr. Vladimíra Zemančíková, PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Račianska 59
Bratislava, 813 34
zemancikova@fedu.uniba.sk