DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.56-69

Faktory napomáhajúce rozvoju sebaregulácie u detí

Factors Contributing to the Development of Self-regulation in Children

Mária Habalová

Abstract

Self-regulation is applied in many areas of a person's life and has a significant impact on his functioning and success. The study presents factors that contribute to its development. Executive functions and the relationship between self-regulation and emotional regulation are described, as well as the influence of a supportive social environment on the development of more complex skills and motivation for self-regulation. The results of relevant research, as well as educational and intervention strategies, are presented within the areas mentioned above.

Keywords: Self-regulation. Executive functions. Emotional regulation. Social environment. Child. External regulation.

Úvod

Dieťa je formované v interakcii s prostredím v ktorom žije. Vníma rozmanité pôsobiace podnety a aktívne na nich reaguje. Cieľom týchto adaptívnych odpovedí je udržanie alebo opätovné nadobudnutie rovnováhy a pohody. Okrem fyzickej roviny, kedy hovoríme o homeostáze, takáto tendencia pôsobí aj v oblasti psychiky (Nakonečný, 2009). Aj tu môže vplyvom rozmanitých podnetov dochádzať k narušeniu stavu vyrovnanosti s potrebou reagovať. Reakcie dieťaťa na vnútornú nepohodu sa odohrávajú na úrovni fyzickej, kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej. Kým v prenatálnom období a v období po narodení mnohé z jeho reakcií prebiehajú na úrovni reflexov, postupne sa ich charakter mení vplyvom zrenia nervovej sústavy a učenia a stále viac podliehajú vedomej kontrole.

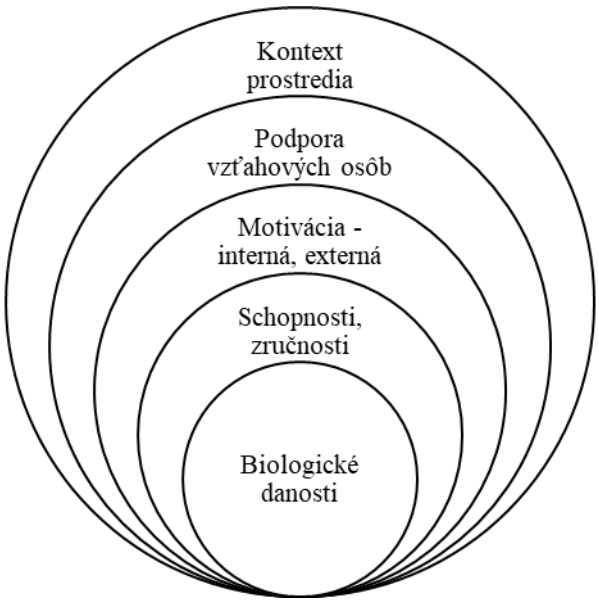
V mnohých prípadoch aj inštinktívne alebo naučené reakcie vedú k okamžitému vyriešeniu situácie, k uvoľneniu tenzie a znovunadobudnutiu pohody. Problém môže nastať, pokiaľ je reakcia vedúca k momentálnemu uspokojeniu, v rozpore s vonkajšími očakávaniami alebo vnútornými potrebami. Ak si to dieťa dokáže uvedomiť, môže potlačiť svoje momentálne impulzy a cielene urobiť to, čo je správne a nie to, čo momentálne chce. Aj v takomto prípade dochádza k nastoleniu rovnováhy, avšak tu už dieťa zámerne uspokojenie svojej aktuálnej potreby oddiali s výhľadom na lepšie dobro.

Sebaregulácia

Mnohé z cieľov, o ktoré sa človek v priebehu života usiluje, si vyžadujú dlhodobejšie úsilie. V takomto prípade zohráva významnú rolu sebaregulácia, ktorá sa uplatňuje pri rozhodovaní, plánovaní a realizácii činností, ktoré vedú k ich dosahovaniu (Forrester, 2021). Moilanen (2007) definuje sebareguláciu ako schopnosť umožňujúcu aktiváciu, monitorovanie, inhibíciu, zotrvanie alebo prispôsobovanie vlastných kognitívnych stratégií, emócií a správania smerom k dosahovaniu osobne relevantných cieľov a to napriek rôznym pôsobiacim podnetom. Kontrolovanému sebaregulovanému správaniu predchádza zhodnotenie aktuálnej situácie, monitorovanie vlastného prežívania, a tiež motivácia k vykonaniu vedome regulovanej reakcii, ktorá si často vyžaduje zvýšené úsilie v porovnaní s bežnou alebo prirodzenou reakciou. Podľa Rosanbalma a Murraya (2017) takéto vedomé snaženie významne vplýva na celoživotnú prosperitu dieťaťa v oblasti fyzického zdravia, v emocionálnej, sociálnej a ekonomickej oblasti, ako aj pri dosahovaní úspechov vo vzdelaní.

Komplexný pohľad na interakciu faktorov podieľajúcich sa na sebaregulácii je znázornený v schéme č. 1., od autorov Rosanbalm a Murray (2017).

Schéma 1: Faktory prispievajúce k sebaregulácii



Zdroj: Rosanbalm, Murray (2017, s. 2)

V rámci cieľavedomého úsilia spojeného so sebaregulácioU dieťa pri dosahovaní svojich zámerov využíva rôzne sebaregulačné mechanizmy a stratégie a testuje ich efektivitu. Ako vyplýva zo schémy č. 1., zvolené

postupy volí v závislosti od biologických daností a skúseností, ktoré determinujú funkčnosť kognitívnych a exekutívnych funkcií, od situačného kontextu a od usmernenia a spätnej väzby zo strany druhých ľudí. Dôležitá je tiež motivácia, vďaka ktorej jeho snaženie ostáva dlhodobo zacielené napriek pôsobiacim a v čase sa meniacim vonkajším podnetom a osobným potrebám.

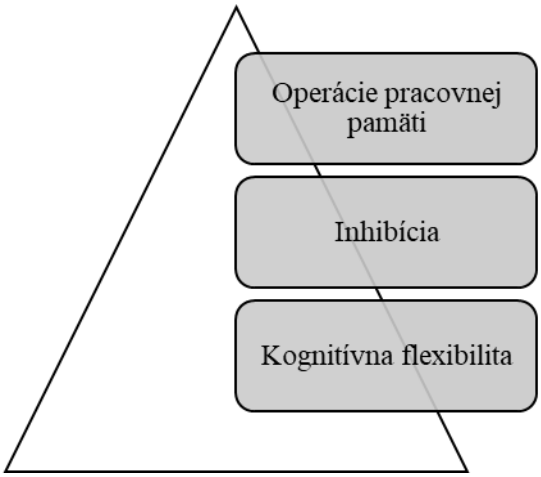
Nasledujúce faktory, ktorým venujeme pozornosť nižšie, pôsobia ako hybná sila rozvoja sebaregulácie a spolupôsobia pri jej uplatňovaní. V prvom rade ide o exekutívne funkcie. Ich funkčnosť bezprostredne súvisí so schopnosťou cielene a vedome organizovať vlastný myšlienkový obsah a regulovať emócie, na základe ktorých dieťa následne koná. Emócie sú teda častým predmetom sebaregulácie. Zároveň však prinášajú informáciu o osobnom význame prežívaných situácií, čo je možné využiť v rámci motivácie k sebaregulácii, ako aj pri voľbe a plánovaní jednotlivých stratégií. Keďže úroveň exekutívnych funkcií a emocionálna regulácia sa rozvíjajú v priebehu celého detstva, významnú úlohu pri ich rozvoji plní sociálne prostredie, najmä rodičia a osoby blízke dieťaťu, ktoré mu poskytujú vzory a usmerňujú jeho prejavy v situáciách, keď to nedokáže samé. Tým mu vytvárajú príležitosti pre učenie a preberanie efektívnych postupov a stratégií pri regulácii vlastného správania a dosahovaní dlhodobých cieľov.

Sebaregulácia a exekutívne funkcie

Rozhodnutie dieťaťa nepodľahnúť pôsobeniu aktuálnych podnetov a nutkaní často vedie k uspokojeniu, ktoré je naviazané na dosiahnutie dlhodobého cieľa – k oddialenému uspokojeniu. Manažment plánovania a realizácie potrebných krokov bezprostredne súvisí s exekutívnymi funkciami. Tie zahŕňajú celý rad neuropsychologických procesov súvisiacich s ovládaním správania a s kognitívnou kontrolou (Malloy-Diniz et al., 2017). Exekutívne funkcie podľa Vágnerovej (2016) riadia, kontrolujú a regulujú poznávacie procesy (percepciu, pozornosť, pamäť a uvažovanie), ako aj emocionálne prežívanie a správanie, ktorá z nich vyplýva smerom k tomu, čo je dôležité. Zároveň inhibujú všetko, čo dôležité nie je alebo čo pôsobí rušivo. V rámci sebaregulačného správania pôsobia ako prediktor, moderátor a mediátor procesu zameraného na dosiahnutie určitého cieľa (Hofmann, et al., 2012).

Podľa vplyvnej klasifikácie vychádzajúcej z výskumu autorov Miyake et al. (2000) existujú tri základné exekutívne funkcie, ktoré medzi sebou jemne korelujú, ale zároveň sú jasne oddeliteľné. Ide o operácie pracovnej pamäti (aktualizácia a monitorovanie), inhibíciu (potláčanie silných impulzov) a kognitívnu flexibilitu (alebo aj presmerovanie mentálneho nastavenia). Všetky tri uvedené funkcie sa významným spôsobom podieľajú na sebaregulácii dieťaťa.

Schéma 2: Základné exekutívne funkcie



Zdroj: Miyake et al. (2000)

Operácie pracovnej pamäti sa do veľkej miery podieľajú na správaní orientovanom na cieľ. Pracovná pamäť funguje podľa Baddeleyho (1999) ako dočasné úložisko informácií, ktoré sú vzájomne prepájané a spracúvané v rámci širokej škály rozmanitých kognitívnych úloh. Umožňuje krátkodobé podržanie aktuálne vnímaných alebo vybavených informácií, ktoré v danej chvíli človek potrebuje (Vágnerová, 2016). Medzi jej kľúčové operácie patrí aktualizácia a monitorovanie relevantných informácií. Tie sa v súvislosti so sebareguláciou môžu týkať mentálnych reprezentácií cieľov jednotlivca (vybavených z dlhodobej pamäti), ako aj stratégií, prostredníctvom ktorých je možné tieto ciele dosiahnuť (Hofmann et al. 2012). Zároveň v pracovnej pamäti dochádza ku formovaniu konceptuálnych znalostí z jednotlivých vstupov, ktoré sa následne uplatňujú pri vytváraní plánov a rozhodnutí na základe posúdenia predchádzajúcich skúseností a budúcich prianí (Diamond, 2013).

Inhibícia umožňuje navigovanie vlastnej pozornosti, správania, myšlienok a emócií smerom k tomu, čo je dôležité a potrebné (Diamond, 2013). Bez tejto kontroly by človek reagoval na základe momentálnych impulzov, podmienených (naučených) reakcií alebo v dôsledku pôsobiacich podnetov. Uvedená autorka za základné zložky inhibície považuje odolávanie rušivým podnetom (selektívna pozornosť a kognitívna inhibícia) a sebakontrolu (potlačenie nežiaduceho správania).

V oblasti pozornosti sa inhibícia uplatňuje pri kontrole interferencií na úrovni vnímania. Umožňuje potlačiť vnímanie rušivých podnetov z prostredia (selektívna pozornosť) a rušivého myšlienkového obsahu (kognitívna inhibícia), ktoré narúšajú sústredenie dieťaťa. Takéto úsilie zlepšuje zameranie pozornosti na objekty, ktoré sú preňho dôležité (ibidem).

V oblasti inhibície správania sa uplatňuje sebakontrola. Kým sebaregulácia býva definovaná ako cielené správanie v rámci istej časovej perspektívy, cieľom sebakontroly je podľa Hofmann et al. (2012) prekonanie aktuálne pôsobiacich silných nežiaducich impulzov alebo nutkaní. V praxi sa sebakontrola uplatňuje pri inhibícii nežiaduceho správania (pri tendencii reagovať nevhodne, pri nutkaní prejesť sa a i.), inhibícii emócií, ktoré vedú k určitému správaniu alebo v rámci disciplíny, ktorú človek praktizuje, keď zotrváva pri vykonávaní žiaducej činnosti a to aj napriek pôsobeniu rušivých podnetov alebo nechuti (Diamond, 2013). Podobne chápu sebakontrolné operácie aj Muraven, Baumeister (2000) ako podmnožinu riadených procesov, v rámci ktorých dieťa kontroluje svoje vlastné reakcie namiesto toho, aby dalo priechod takým, ktoré by boli preň v danej chvíli prirodzené alebo sú preň bežné.

Kognitívna flexibilita (presmerovanie mentálneho nastavenia) predstavuje schopnosť mozgu prepínať medzi úlohami, mentálnymi operáciami alebo obsahmi. Táto schopnosť je dôležitým aspektom exekutívnej kontroly (Miyake et al., 2000).

Tieto kroky sa v danom poradí objavujú zakaždým, keď je pozornosť presúvaná z jednej úlohy na druhú. V rámci takéhoto „kognitívneho presmerovávania“ dochádza k adaptácii kognitívnych procesov na novú, špecifickú situáciu. Pokiaľ sú problémy spojené s jej riešením jasne štruktúrované, s postupmi riešenia, reakcia väčšinou prichádza rýchlo, pričom dieťa môže čerpať zo svojich skúseností a naučeného správania. Pokiaľ však ide o úlohy nové a náročné ich riešenie si často vyžaduje reflexiu, analýzu a uvažovanie (Laureiro-Martínez, Brusoni, 2018). Hofmann, et al. (2012) uvádza, že kognitívna flexibilita môže byť z hľadiska sebaregulácie prínosná v prípadoch, keď vedie k opusteniu menej efektívnych prostriedkov a využitiu alternatívnych, účinnejších stratégií pri dosahovaní stanovených cieľov. Rovnako môže prispieť k odpútaniu sa od primárneho cieľa sebaregulačného správania a ponúknuť s ním spojenú lákavú alternatívu, ktorá môže poslúžiť ako príjemná motivácia (napr. upriamenie pozornosti na príjemný pocit súvisiaci s úspechom) (ibidem).

Pri posudzovaní sebakontroly u dieťaťa je potrebné zohľadniť úroveň exekutívnych funkcií z vývinového hľadiska. Dlho sa predpokladalo, že tieto funkcie sa rozvíjajú až v období adolescencie (Bernier et al. 2010) avšak súčasné výskumy potvrdzujú, že sa formujú už od raného detstva. Prvé náznaky regulácie sú pozorovateľné už koncom prvého roka života (Vágnerová, 2016). Ich postupný vývin prebieha rôznym tempom v interakcii s ďalšími psychickými kompetenciami až do obdobia adolescencie. Súvisí so zrením príslušných mozgových štruktúr, predovšetkým prefrontálnej mozgovej kôry (ibidem). Postupnosť vývinu jednotlivých exekutívnych funkcií je stručne popísaná v Tabuľke č. 1.

Tabuľka 1: Vývin základných exekutívnych funkcií

Funkcia	**Obdobie vývinu**
Pracovná pamäť	Vyvíja sa postupne počas detstva a dospievania.
Inhibícia	Aj k rozvoju tejto schopnosti dochádza postupne, pričom k výkonu porovnateľnému s dospelosťou dochádza až približne vo veku 12 rokov, prípadne v ranej adolescencii.
Kognitívna flexibilita	Začína sa rozvíjať koncom predškolského veku, pričom sa postupne zlepšuje v priebehu celého školského obdobia.

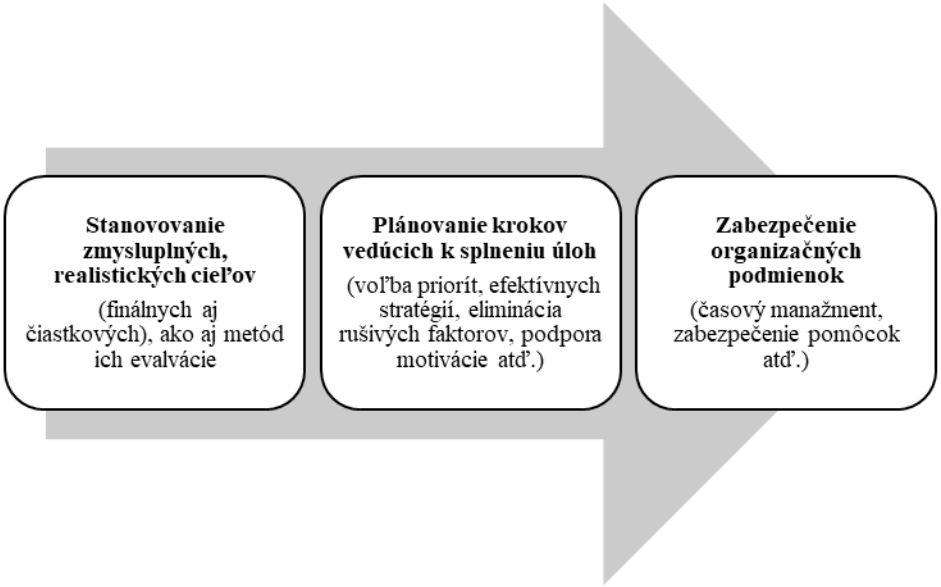
Zdroj: Huizinga et al. (2006)

Geldhof et al. (2010, citovaný podľa Neubeck et al. 2022) uvádza, že vývin sebaregulácie sa uberá podobnou trajektóriou. V období pred adolescenciou rozvoj sebaregulácie prebieha primárne ako funkcia súvisiaca s rozvíjajúcou sa pozornosťou a inhibíciou. V daných oblastiach dosahuje úroveň porovnateľnú s dospelosťou na konci obdobia detstva. Naproti tomu schopnosť sebaregulácie v rámci zložitých a komplexných úloh sa naďalej rozvíja až do obdobia stredného veku, kde potom jej úroveň zostáva stabilná počas dlhšieho časového obdobia, až kým nedochádza k jej poklesu v súvislosti s úbytkom kognitívnych funkcií.

Oslabenie exekutívnych funkcií je dôvodom, prečo mnohí ľudia zlyhávajú v rôznych životných situáciách napriek tomu, že majú dobré rozumové schopnosti (Vágnerová, 2016). Zároveň je príčinou mnohých situačných rizikových faktorov, ktoré sa objavujú v rámci sociálno-psychologického výskumu sebaregulácie (Hofmann et al., 2012).

Z hľadiska voľby stratégie pri vytváraní programov na posilnenie sebaregulácie je dôležitý poznatok, že exekutívne funkcie sú aspoň do určitej miery trénovateľné, čo sa môže pozitívne premietať do lepšej samoregulácie správania (ibidem). Úlohy a cvičenia môžu byť zamerané na zlepšenie jednotlivých kognitívnych funkcií – napr. tréning pozornosti, pamäti, riešenie logických úloh a pod., ako aj na precvičovanie zručností potrebných na riešenie zložitejších a komplexných problémov, pri ktorých sa uplatňujú exekutívne funkcie. V tomto prípade rodič alebo iná osoba facilituje procesy priamo súvisiace s voľbou dlhodobých cieľov a ich dosahovaním.

Schéma 3: Oblasti pomoci pri dosahovaní dlhodobých cieľov



Zdroj: Vlastné spracovanie

Zaujímavou alternatívou tréningu exekutívnych funkcií je využitie moderných technológií, k čomu môžu byť využité rôzne asistenčné aplikácie podporujúce plánovanie, časový management, sebamonitorovanie a i. (Hrčová, 2022).

Cieľom takto orientovanej intervencie je pomôcť dieťaťu osvojiť si jednotlivé zručnosti natoľko, aby dokázalo samostatne riešiť veku primerané úlohy, stanovovať si zmysluplné cieľa a podnikať efektívne kroky k ich dosahovaniu.

Sebaregulácia a emocionálna regulácia

„*Emócie predstavujú základný orientačný a regulačný systém*“ (Vágnerová, 2016, s. 263). Významným spôsobom ovplyvňujú fungovanie ďalších psychických funkcií a prinášajú informáciu o osobnom význame prežívaných situácií, čím ovplyvňujú zameranie jedinca (motiváciu). Spájajú sa s mnohými fyziologickými a behaviorálnymi reakciami (ibidem). V mnohých ohľadoch sú pre človeka nápomocné, avšak niekedy môžu byť spúšťačom prejavov a správania, ktoré môžu život dieťaťa, jeho rodiny a ľudí z jeho sociálneho prostredia značne skomplikovať. Deje sa tak vtedy, ak dieťa reaguje na rozmanité situácie nesprávnou emóciou, pokiaľ sa jeho emócie objavia v nesprávny čas alebo majú neprimeranú intenzitu (Gross, 2008). V takýchto prípadoch je na mieste uplatniť emocionálnu reguláciu a tým

predísť nežiaducim dôsledkom emóciami vyvolaných reakcií. Autori Gross, Thompson (2007) upozorňujú na dvojitý význam pojmu emocionálna regulácia – prvý význam „regulácia emóciami" poukazuje na schopnosť emócií ovplyvniť procesy ako napr. pamäť, či interakciu rodič-dieťa; druhý význam „regulácia emócií" sa vzťahuje na to, ako môžu byť regulované samotné emócie. Vzhľadom na zameranie tohoto príspevku sa budeme orientovať na druhý význam, kedy emocionálnu reguláciu chápeme ako „*heterogénny súbor procesov, ktorými sú regulované samotné emócie*" (ibidem, s 7). Podobne chápe emocionálnu reguláciu aj Vágnerová (2016) – ako schopnosť jedinca monitorovať, hodnotiť a ovládať emócie a s nimi spojené správanie.

Emocionálna regulácia má dispozičný základ (je geneticky podmienená), avšak je ju možné rozvíjať učením, čo sa deje v procese socializácie (Vágnerová, 2016). Na kvalitu emocionálneho prežívania dieťaťa vplýva citové bohatstvo samotných rodičov, výchovný štýl, emocionálna vrelosť a množstvo lásky a pozornosti, ktorých sa dieťaťu dostáva (Kolibová, Dolinská, 2022). Rodičia spočiatku napomáhajú svojim deťom pri zvládaní nežiaducich reakcií spojených s emóciami. Pokiaľ má dieťa už od raného detstva oporu vo svojich blízkych, pomáha mu to uvedomiť si, v akých situáciách jeho emócie vznikajú a postupne sa učí s nimi vysporiadať – utíšiť sa a upokojiť, keď sa cíti rozrušené. K tomu je potrebné vedieť svoje prežívanie monitorovať a pomenovávať a na základe tejto vedomej kontroly regulovať svoje prejavy, čo významne koreluje s úrovňou exekutívnych funkcií.

Jeden zo spôsobov v rámci emocionálnej regulácie, ktorý môžu rodičia a aj samotné dieťa využiť, je snažiť sa predísť tomu, aby vôbec vznikli emócie vyvolávajúce neprimerané fyzické a behaviorálne reakcie (John, Gross, 2004). Z pozície dospelých si to vyžaduje predvídanie vyplývajúce z analýzy správania dieťaťa (identifikovať spúšťač nevhodného správania, prípadne čomu sa dá v budúcnosti vyvarovať, bližšie Vodičková, Mitašíková, 2022). Druhý zo spôsobov sa týka činností, ktoré vedú k zmierneniu už spustených reakcií (John, Gross, 2004). Ako príklad využitia obidvoch spôsobov je možné uviesť odporúčania Matějčeka (2005) rodičom malých detí v období vzdoru, pre ktoré je príznačné, že svoje reakcie a prejavy spojené s emóciami menej ovládajú. V prvom rade radí mať s deťmi trpezlivosť, rozumne predchádzať konfliktom, dopriať dieťaťu dostatok času, napr. keď prichádza zmena (predchádzanie) a v prípade, ak už k neprimeraným emóciám alebo vyhrotených reakciám došlo, usilovať sa o presmerovanie pozornosti dieťaťa alebo zmenu situácie, aby sa dieťa malo možnosť upokojiť (zmiernenie už spustených reakcií).

V prípade emocionálnej sebaregulácie existujú dve špecifické stratégie, ako je možné vysporiadať sa s vlastnými emóciami (John, Gross, 2004). Jedná sa o kognitívne prehodnotenie a expresívnu supresiu (potlačenie). Kognitívne prehodnotenie sa vzťahuje k vedomému optimistickému opätovnému prehodnoteniu situácie tak, aby sa zmenil jej emocionálny dopad. Tato stratégia priamo

ovplyvňuje, či dôjde k samotnému spusteniu emocionálnych reakcií. Expresívna supresia je forma odozvy na už existujúce emócie, ktorá zahŕňa potlačenie už spustených prejavov (reakcie na už pôsobiace emócie sa v tomto prípade neprejavia navonok). Zároveň autori (ibidem) varujú pred negatívnymi dôsledkami expresívnej supresie, poukazujúc na to, že pri potlačení prejavov spojených s emocionálnym prežívaním negatívne emócie nemajú priechod, čo má fyzické (napr. zvýšená aktivácia kardiovaskulárneho a elektordermálneho systému), kognitívne (napr. poruchy pamäti) a sociálne dôsledky (napr. vyhýbavosť a neprirodzenosť v interakciách s druhými ľuďmi).

Emocionálna regulácia a sebaregulácia spolu veľmi úzko súvisia a do značnej miery sa prelínajú. Na jednej strane emócie môžu byť predmetom sebaregulácie, na druhej strane môžu byť, vzhľadom na svoju regulačnú funkciu, významnou súčasťou motivácie k sebaregulácii. Jeden zo spôsobov intervencie využívajúci emocionálnu reguláciu pri nácviku sebaregulácíu u detí (od 8 rokov) podrobne popisuje Berman (2021). Deti sú v prvom rade vedené k tomu, aby dokázali identifikovali spúšťače – vedeli opísať a pochopiť situácie, ktoré im spôsobujú nepohodu. V ďalšom kroku sa učia uvedomovať si a pomenovať emócie, ktoré v dôsledku týchto spúšťačov prežívajú (ako ich cítia vo svojom tele, k akým myšlienkam a reakciám ich tieto pocity vedú). Pritom si môžu osvojiť rôzne stratégie ako sa upokojiť (napr. dychové cvičenia, relaxačné cvičenia a pod.). To im dáva priestor premyslieť si svoje možnosti, ako aj dôsledky, ktoré by plynuli z ich konania a rozhodnúť sa pre najefektívnejšiu reakciu.

Sociálne prostredie a jeho vplyv na rozvoj sebaregulácie

Okrem kognitívneho a emocionálneho rozmeru pri sebaregulácii zohráva významnú úlohu aj sociálny rozmer (Lee et al., 2008). Interakcia detí so svojimi vzťahovými osobami a s ľuďmi zo širšieho sociálneho prostredia zohráva dôležitú úlohu pri osvojovaní si zložitejších sebaregulačných zručností a vytváraní motivácie k sebaregulácii (Rosanbalm a Murray, 2017).

Dôležitou oblasťou, ktorá formuje schopnosť sebaregulácie u detí, je osobnosť rodičov a blízkych, ich spolužitie, ako aj vzťah, ktorý navzájom majú. Deti vnímajú osoby vo svojom okolí ako vzory, ktoré im (v ideálnom prípade) umožňujú pozorovať a imitovať spôsoby, ako odolať momentálnym impulzom a v dlhodobejšej perspektíve sa sociálne prijateľným spôsobom vysporiadať s vlastnými myšlienkami, pocitmi a správaním.

Zároveň rodičia a iné blízke osoby môžu aktívne korigovať prejavy detí – plnia úlohu externého regulátora. Usmerňujú ich v situáciách, kedy nedokážu samé zvládať svoje správanie, tým, že im ponúkajú overené stratégie, ako môžu momentálnu krízu prekonať. Deti sa v týchto situáciách učia a jednotlivé postupy si postupne intenalizujú, čo vedie k ich sebaregulácii. V tejto súvislosti zaujímavé poznatky priniesla metaanalýza Karremana at al. (2006),

v rámci ktorej analyzovali výsledky 41 štúdií zameraných na rodičovstvo podporujúce sebareguláciu u detí vo veku 2 – 5 rokov. Skúmali vzťah medzi rodičovským prístupom v kategóriách pozitívna regulácia, negatívna regulácia a vnímavý prístup ku dieťaťu a ich podporným vplyvom na sebareguláciou u detí v predškolskom veku. Z analýzy naprieč štúdiami vyplynulo, že z uvedených prístupov má najväčší význam pozitívna regulácia, ktorá je charakterizovaná jasnými pravidlami, zrozumiteľným a pozitívne orientovaným vedením. Naopak, negatívne orientovaná/mocenská regulácia, v rámci ktorej boli prítomné prejavy ako hnev, necitlivosť, kritika, prípadne fyzický zásah, neprispievala k podpore sebaregulujúcich mechanizmov. Výsledky v oblasti vnímavého prístupu k dieťaťu nepreukázali významný súvis s podporou sebaregulácie.

Kapacita rodičov ako externého regulátora je do veľkej miery závislá aj na ich vlastných sebaregulačných schopnostiach (Rosanbalm, Murray, 2017). Ak oni sami majú v tejto oblasti problém, nemusia vedieť, ako u dieťaťa zmierniť stavy dysregulácie a pomôcť mu úspešne vyriešiť jeho aktuálny problém. V takomto prípade je na mieste intervencia orientovaná na podporu rodičovských kompetencií. Jej obsahom môže byť poradenstvo a terapia smerom k posilneniu vlastných zvládacích a regulačných mechanizmov a optimalizácia výchovného pôsobenia v zmysle osvojenia si podporného a empatického prístupu k vlastným deťom . V rámci neho sa rodičia učia byť vnímavo prítomní, rešpektujúci autonómiu a pocity dieťaťa, osvojujú si pravidlá efektívnej komunikácie a využívanie prvkov pozitívnej regulácie (pozitívne orientované usmerňovanie správania detí, vedenie k prebratiu zodpovednosti a stanovovanie limitov pozitívnym, rešpektujúcim a nevtieravým spôsobom). Pokiaľ dieťa vyrastá v empatickom prostredí, kde sa cíti prijaté, je pravdepodobnejšie, že bude akceptovať vedenie a hranice týkajúce sa toho, čo je prijateľné (Morawska et al., 2019).

Dôležitou súčasťou sebaregulovaného správania je vnútorná motivácia. Konanie, v rámci ktorého dieťa dokáže v istom momente potlačiť svoje momentálne pohnútky a zareagovať spôsobom, ktorý je prínosný z dlhodobého hľadiska, si často vyžaduje zvýšené úsilie. Autor Zimmerman (2005) považuje pri takejto voľbe za kľúčové disponovanie určitými vnútornými presvedčeniami, ku ktorým zaraďuje dôveru vo vlastné schopnosti/možnosti, vedomie prínosu určitého správania, osobné záujmy, hodnoty a orientáciu na cieľ. Aj na formovanie týchto presvedčení má u detí kľúčový vplyv primárne sociálne prostredie a blízke osoby.

Význam dôvery vo vlastné schopnosti pri regulácii správania potvrdzuje výskum autorov Lee et al. (2008). V ich štúdii sa preukázalo, že deti, ktorým bolo prezentované, že sú svojím okolím vnímané ako trpezlivé (využité bolo nálepkovanie – „labeling“), lepšie obstáli pri vykonávaní stereotypnej, nezaujímavej úlohy ako deti z kontrolných skupín, kde v prvom prípade prebehol nácvik oddialeného uspokojenia (odmena po úspešnom splnení úlohy) a v druhom prípade nebola deťom poskytnutá žiadna podporná príprava. Autori tejto štúdie poukazujú na to, že mnohé z predstáv detí, ktoré

majú o sebe, vyplývajú z ich komunikácie a skúseností s druhými ľuďmi. Pozitívne vyjadrenia zo strany druhých vytvárajú akýsi vytúžený sebaobraz, ktorý vedie deti ku snahe prispôsobiť svoje správanie tomuto obrazu (ibidem).

Podobne aj hodnotenie prínosu určitého správania vzniká ako reflexia na postoje, ktoré dieťa pozoruje vo svojom okolí. Rodičia majú od dieťaťa (a aj od iných) isté očakávania, ktoré vychádzajú z ich osobných preferencií a hodnôt. Deti sa s nimi oboznamujú a v určitom veku stotožňujú. Jednou z oblastí, kde sa uplatňuje sebaregulácia, je vykonávanie takých činností, v rámci ktorých sa dieťa snaží preklenúť rozdiely medzi tým, ako ono samé v danej situácii vníma seba a ideálnym štandardom – cieľom, ktorý mu je prezentovaný a ku ktorému smeruje (Muraven, Baumeister, 2000). Takýto posun často kladie nároky na osobnú zmenu – na úrovni už existujúcich vzorcov myslenia, emocionálnych reakcií a správania.

Ďalším dôležitým motivačným činiteľom je dosahovanie osobných záujmov dieťaťa. To potvrdzuje aj výskum autorov Bernier et al. (2010), v rámci ktorého sa u 80 detí zamerali na pozorovanie interakcií rodič-dieťa pri podpore sebaregulácie. Sledovali prejavy rodičov v oblasti podpory autonómie, verbálneho usmerňovania a vnímavého prístupu. Podpora autonómie (rodičovské prejavy podporujúce dosahovanie cieľov, volieb a zámerov dieťaťa) sa v rámci tohto výskumu preukázala ako významnejšia oproti verbálnemu usmerňovaniu a vnímavému prístupu.

Nácvik sebaregulácie by mal prebiehať v rámci činností, pri ktorých okolie kladie na dieťa požiadavky, ktoré sú preň pochopiteľné a splniteľné a zároveň sú v kontexte jeho života a rodinnej situácie zmysluplné. Z tohto dôvodu je potrebné rodinu a dieťa vnímať komplexne, systematicky a autenticky (Fábry Lucká, Lessner Lištiaková, 2018). Intervencia by mala spĺňať podmienky ako pravidelnosť, podpora vytrvalosti a dôslednosť (Kováčová, 2021), čo je možné v rámci tejto problematiky aplikovať nasledovne: opakovane vystaviť dieťa situáciám, ktoré poskytujú priestor pre tréning a upevňovanie sebaregulácie v požadovanej oblasti, vytvoriť dosiahnuteľné a zrozumiteľné méty a v prípade potreby facilitovať dodržanie dohodnutých pravidiel tak, aby dieťa mohlo úspešne splniť úlohu. Autori Rosanbalm a Murray (2017) odporúčajú zaradenie konzistentných a predvídateľných rituálov a rutín do programu dieťaťa. Pri ich realizácii dieťa opakovane zažíva situácie, v rámci ktorých vie predvídať čo bude nasledovať a zároveň má možnosť testovať svoje reakcie v situáciách, kde sú jasne dané ciele a očakávania v oblasti regulácie správania.

Z uvedeného vyplýva, že sebaregulácia je do veľkej miery kumulatívnym výsledkom odrážajúcim opakované skúsenosti nadobudnuté v rámci predvídateľného, citlivého a konzistentného vedenia zo strany rodičov v situáciách, ktoré sú pre dieťa ťažko zvládnuteľné (Morawska et al., 2019). Takáto externá facilitácia procesu regulácie u dieťaťa býva často realizovaná v rámci bežných výchovných situácií a účinná je najmä v rámci pozitívneho prístupu, ktorý je charakterizovaný modelovaním a posilňovaním vhodného správania, navádzaním prostredníctvom verbálnych alebo neverbálnych nápovedí, poskytovaním spätnej väzby a oceňovaním.

Záver

Rozvoj sebaregulácie je determinovaný individuálnymi rozdielmi. Tie môžu prameniť z biologických predispozícií, kedy sú niektoré deti napr. temperamentnejšie, iné senzitívnejšie reagujú na rôzne zmyslové podnety z prostredia. Ďalšou oblasťou sú podmienky v akých dieťa žije, do akej miery sa mu dostáva usmernenia a podpory zo strany blízkych osôb. Dôležitú úlohu zohráva tiež vývinová zrelosť nervovej sústavy a úroveň exekutívnych funkcií, ktoré sa postupne vyvíjajú až do obdobia adolescencie a ranej dospelosti. Napriek mnohým pôsobiacim faktorom je možné vo výchove a terapii cielene rozvíjať jednotlivé vyššie uvedené oblasti, optimalizovať podmienky a prostredie a takto prispieť k budovaniu zručností potrebných k sebaregulácii. Podpora sebaregulácie u detí je podľa Rosanbalm a Murray (2017) dôležitou dlhodobou investíciou, ktorá vytvára predpoklad pre lepšiu školskú úspešnosť, pre lepšie fungovanie vo vzťahoch a kontrolu správania. Okrem toho napomáha usmerňovať vlastné myšlienky, pocity a činy pri zvládaní mnohých životných výziev a podporuje rezilienciu pri vyrovnávaní sa s nepriazňou osudu.

Bibliografia

Baddeley, A. (1999). *Essentials of Human Memory*. Hove: Psychology Press, 356 s. ISBN 0-86377-545-4.

Berman, J. (2021). *The self-regulation woorkbook for kids.* Berkley: Ulysses press, 176 s. ISBN-13: 978-1-6460-4213-5.

Bernier, A., Carlson, M., Whipple, N. (2010). From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning. In *Child Development*, 2010, 81(1), 326 – 339. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x

Diamond, A. (2013). Executive Functions. In *Annual Review of Psychology*, 2013, 64(1), 135 – 168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Forrester, B. (2021). *Self-Regulation Skills: How To Control and Regulate The Learning Process*. Vincenzo Nappi. 110 s. ISBN: 979-8642560686.

Geldhof, G. J., Little, T. D., Colombo, J. (2010). Self-regulation across the life span. In *The handbook of life-span development: Social and emotional development.* Wiley, 2010. 116 – 157. ISBN 978-0470390122. https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd002005

Gross, J. J. (2008). Emotion Regulation. In Lewis, M., Haviland-Jones, et al. (Eds.). *Handbook of Emotions.* New York: The Guilford Press, 2008. 497 – 512. ISBN 1-59385-650-4.

Gross, J. J., Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In Gross, J. J. (ed.), 2007. *Handbook of Emotion regulation*. New York: The Guildford Press, 2007. 3 – 26. ISBN-13: 978-1-59385-148-4.

Hofmann, W., Schmeichel, B. J., Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. In *Trends in Cognitive Sciences*, 2012, 16(3), 174 – 180. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006

Hrčová, J. (2022). Exekutívne funkcie u detí s poruchami autistického spektra. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2022, 21(3), 84 – 91. https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.84-91

Huizinga, M., Dolan, C. V., Van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. In *Neuropsychologia*, 2006, 44(11), 2017 – 2036. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.01.010

John, O. P., Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development. In *Journal of Personality*, 2004, 72(6), 1301 – 1334. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

Karreman, A.,Van Tuijl, C., Van Aken, M. A. G., Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. In *Infant and child development*, 2006, 15(6), 561 – 579. https://doi.org/10.1002/icd.478

Kolibová, D., Dolinská, E. (2022). Opportunities for the Development of Cognitive Functions in Preschool Children Through Emotions. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae.* 2022, 21(2), 41 – 51. https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.2.41-51

Kováčová, B. (2021). Konkretizácia a špecifiká konceptov pomoci vo včasnej intervencii. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2021, 20(3), 11 – 24.

Laureiro-Martínez, D., Brusoni, S. (2018). Cognitive flexibility and adaptive decision-making: Evidence from a laboratory study of expert decision makers. In *Strategic Management Journal.* 2018, 39(4), 1031 – 1058. https://doi.org/10.1002/smj.2774

Lee, P., Lan, W., Wang, C., Chiu, H. (2008). Helping young children to delay gratification. In *Early Childhood Education Journal*, 2008, 35(6), 557 – 564. https://doi.org/10.1007/s10643-008-0240-9

Fábry Lucká, Z., Lessner Lištiaková, I. (2018). Podpora silných stránok rodiny prostredníctvom online diagnostického nástroja vo včasnej intervencii. In Fábry Lucká, Z. a kol. 2018. *Rodina v procese zmien*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 98. s. ISBN 978-80-223-4645-0.

Malloy-Diniz, L. F., Miranda, D. M., Grassi-Oliveira, R. (2017). Editorial: Executive Functions in Psychiatric Disorders. In *Front. Psychol*. 2017, 8, 1 – 3. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01461

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

Miyake A., Friedman N. P., Emerson M. J. et al. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. In *Cognitive Psychology*, 2000, 41(1), 49 – 100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Moilanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. In *Journal of Youth and Adolescence*, 2007, 36(6), 835 – 848. https://doi.org/10.1007/s10964-006-9107-9

Morawska, A., Dittman, C. K., Rusby, J. C. (2019). Promoting Self-Regulation in Young Children: The Role of Parenting Interventions. In *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2019, 22, 43 – 51. https://doi.org/10.1007/s10567-019-00281-5

Muraven, M., Baumeister R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: does self-control resemble a muscle? In *Psychological Bulletin*, 2000, 126(2), 247 – 259. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie.* Český Těšín: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

Neubeck, M., Johann, V. E., Karbach, J., Könen, T. (2022). Age-differences in network models of self-regulation and executive control functions. In *Developmental Science*, 2022, 25(5). https://doi.org/10.1111/desc.13276

Rosanbalm, K. D., & Murray, D. W. (2017). Promoting Self-Regulation in Early Childhood: In *A Practice Brief*. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services. 2017, 1 – 9.

Vodičková, B., Mitašíková, P. (2022). FASD a predškolský vek dieťaťa. In *MMK 2022*. Hradec Králové: Magnanimitas. 2022, 738 – 743. ISBN 978-80-87952-37-5.

Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie. Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ.* Praha: Karolinum, 400 s. ISBN 978-80-246-3268-1.

Zimmerman, G. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich P. R., Zeidner, M. 2005. *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Elsevier Books, 2005, 13 – 40. ISBN 0-12-369519-8.

Mgr. Mária Habalová, PhD.
Katedra liečebnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
habalova@fedu.uniba.sk