

Socioemoční vývoj od narození do tří let věku

Důležité mezníky, výzvy a možnosti podpory a
intervence ve vztahu ke zrakově postiženým
dětem.

Home Anette Ingsholt, cand. psych., ph. d,
29.8.2008

Socioemoční vývoj od narození do tří let věku.

Důležité mezníky, výzvy a možnosti podpory a intervence ve vztahu ke zrakově postiženým dětem.

V nadpisu této prezentace jsem použila slovo výzva ve vztahu k obtížím, kterým čelí děti se zrakovým postižením ve svém společenském i emočním vývoji. Nicméně mohla bych použít stejného slova ve vztahu k úsilí o přípravu této prezentace! Zjistila jsem, že je obtížné popsat společenské a emoční oblasti, které by se týkaly této specifické skupiny dětí: zrakově postižených dětí, částečně proto, že emoční a společenské reakce a chování zrakově postižených dětí je tolik podobné reakcím a chování ostatních dětí. Koneckonců, zrakově postižené dítě je prostě dítě, jako všechny další děti.

Ale ve chvíli, kdy jsme ustanovili tento obecný vzorec, začnou se vynořovat konkrétní vzorce jednotlivých zrakově postižených dětí.

Přesto výsledek genetického vybavení dítěte ovlivňují převažující teorie a trendy, které se vyskytují v prostředí dítěte.

Prostředí je ve skutečnosti pro vývoj klíčovým faktorem. Každé dítě se rodí se svou určitou kombinací genů, zrakového postižení a možná poškození mozku; ale rodiče, pečovatelé a profesionálové jsou zodpovědní za utváření prostředí takovým způsobem, aby stimulace a každodenní zážitky poskytovaly dítěti příležitosti k vhodnému užití všech jeho vrozených schopností k dosažení optimálního vývoje. Což je zvláště důležité během prvních let života.

To mne přivádí zpět k rané péči a naší zodpovědnosti jakožto profesionálů, abychom nabízeli „správné“ vedení a podporu rodinám. Naše představa o tom, co je správné a nesprávné, způsob, jakým by se mělo s dítětem zacházet a tvorba optimálního okolí, ovlivňuje činy rodičů a později pečovatelů v jeslích a školkách. Proto máme velkou zodpovědnost za rozvoj všeobecné znalosti stimulace dětí se zrakovým postižením a zacházení s nimi, abychom jim poskytli nejlepší možnosti jejich rozvoje.

Když se dnes soustředím zvláště na sociální a emoční vývoj, je to proto, že považuji emoční pohodu dítěte a jeho společenské interakce za klíčový prvek rozvoje v dalších oblastech. Například ve vztahu k emočnímu rozvoji máme velice důležitý cyklus: emočně harmonické a silné dítě bude mít energii vnímat a mít zájem o své okolí. A dítě, které dobře používá své smysly a má zájem o své okolí, bude mít energii a klid k rozvoji (Greenspan, S.I., Greenspan, T.N., 1985).

Ale emoční stav je v soustavném pohybu. Pokaždé, když dítě dosáhne optimálního emočního stavu, vlivy z okolí nebo rozvoj nových dovedností povedou dítě dál, časem do nového stádia vývoje. To vyústí v nové výzvy pro dítě, které mohou naopak chvilkově přivést dítě do nestabilního emočního stavu, který pak za podpory rodičů musí upevnit – a tak dále.

Během prvních let života zrakově postižené dítě – jako ostatní děti – nemůže být odkázáno jen samo na sebe. Dítě je závislé na „důležitých“ osobách, často svých rodičích, aby mu pomohli emočně zvládat spousty vjemů ze svého okolí. Proto mají rodiče důležitý úkol, pomoci dítěti usměrnit jeho emoční stav do stavu pohody.

Naštěstí dítě se rodí jako sociální bytost. Zvláště vyhledává smyslovou stimulaci ve vztazích s druhými lidmi. Rané společenské interakce často obsahují skvělé emoční zážitky, když vytvářejí nové výzvy a zkušenosti pro dítě. Zde získává zážitky radosti a emoční pohody. Proto jsou rané sociální a emoční zkušenosti úzce spojené.

Rané emoční zkušenosti v úzkých interakcích formují základy pozdějšího emočního a sociálního vývoje.

Proto, jak to vidím, emoční a sociální vývoj a zkušenosti současně přesahují, podmiňují a obklopují všechny další vývojové oblasti.

Ale pokud jsem zmínila toto, musím rovněž přiznat, že ve skutečném životě je obtížné rozdělit vývoj do konkrétních oblastí. Na počátku života je kognitivní a emoční vývoj úzce propojen, motorický vývoj je často motivován emočními a společenskými vztahy a jazyk je nástrojem společenských a emočních zkušeností a naopak. Dovednosti v dalších vývojových oblastech jsou nástroji, které podporují společenský a emoční rozvoj, ale je také možný opak, v závislosti na sledovaném tématu.

V následujícím textu jsem se rozhodla podívat na čtyři věkové skupiny: Narození až 3 měsíce, 2 až 10 měsíců, 9 až 18 měsíců a 18 až 36 měsíců – a podívat se pouze na vztahy mezi dítětem a dospělým, protože rodiče jsou pro dítě v jeho prvních letech života těmi nejdůležitějšími osobami pro emoční a sociální vývoj.

Také jsem se rozhodla soustředit se zvláště na výzvy, se kterými se setkávají nevidomé děti ve svém emočním a sociálním vývoji, částečně proto, že je obtížné zobecňovat, když hovoříme o částečně vidoucích dětech, a částečně proto, že vývoj nevidomých dětí jasně ilustruje vlivy toho, jaké to je být bez zraku.

Nyní se podívám podrobněji na některé výzvy a milníky, se kterými se setkává nevidomé dítě ve svém sociálním a emočním vývoji.

1. Fáze: Od narození do 3 měsíců

Dnes víme, že novorozenci se rodí s dispozicemi, které jim umožňují, aby okamžitě rozvinuli svou širší schopnosti.

Kojenec je připraven používat své smysly od prvního dne života. Tato schopnost formuje základy pro jeho emoční a společenský rozvoj. Protože nevidomé dítě nemůže používat svůj zrak, i rodič i nevidomé dítě musí používat další smysly pro svou vzájemnou interakci (Schaal, 1985; Smith a Ulvund, 1993; DeCasper a Fifer, 1980).

Nejdůležitější nástroje rodičů jsou jejich hlasy a ruce. Prostřednictvím paralingvistických elementů (*poznámka korektorky – melodie, tón hlasu, důraz, ...*) může hlas odrážet emoční stavy (Stenberg, G. A Hagekull, B., 1997; Caron, A.J., Caron, R.F. a MacLean, D.J., 1988) a sdělovat přesné zprávy dítěti prostřednictvím verbálního jazyka.

Ruce rodičů mohou podávat dítěti předměty, dotýkat se dítěte emočním a instruktivním způsobem a spolupracovat s dítětem například metodou „ruka vedená rukou“ (Andrsen, K.J., Brandsborg, K., Vik, A.K., 2001; Miles, B., 2000).

Prostřednictvím svého těla i svého sluchového, čichového a hmatového vkladu může rodič předat pocity blízkosti a fyzického kontaktu.

Samozřejmě, rodič také používá svůj zrak, ale jen aby pomohl svému vlastnímu pozorování kojence.

Dítěte má nástroje podobné jako rodič – až na to, že mu chybí zrak. Výrazy tváře a řeč těla mohou vyjadřovat emoce.

Ruce dítěte mohou být použity při dosahování nebo při pohybech podávání a braní, při zacházení s předměty, v gestech a do určité míry k vyjadřování emocí (Fraiberg, S. 1977). Dítě také používá řeč těla stejně jako jazyk formou vydávání hlasu a časem plně rozvinutými konvenčními slovy.

Nevidomé děti si často vytvoří řadu osobních signálů, které mají sdílený idiosynkratický význam pro děti a jejich rodiče, jelikož nevidomé dítě nedokáže zrakem zachytit a spontánně napodobit konvenční činy (Urwin, C., 1978, 1983).

Pro všechny děti je důležité usměrňovat smyslové vjemy od prvního okamžiku (Brazelton, B. T., Koslowski, B., Main, M., 1974; Stern, D. N., 1974). Proto je hlavním úkolem rodičů v prvních měsících života dítěte, aby se seznámili se svým dítětem a rozvinuli cit pro jeho současné schopnosti usměrňovat a zpracovat dojmy z okolí.

Rodič si musí být také vědom stupně kojencovy čilosti či probuzení. Stupeň probuzení ovlivňuje připravenost dítěte účastnit se ve vztazích i jeho kapacitu pro přijímání a zpracování stimulace z vnějšku (Brazelton, T.B., 1992; Lier, L., Jansen, H.C., 1981; Wolff, P., 1966).

Citlivost rodičů k čilosti dítěte, jeho schopnosti být pozorný k jeho potřebě změny jsou ve stimulaci klíčové pro jeho budoucí emoční a sociální vývoj. To se vztahuje také ke nevidomým dětem. Pokud se nerespektují potřeby dítěte pro stimulaci a přestávky, je pravděpodobné, že bude mít negativní zkušenosti v interakcích se svými rodiči. Dítě se může časem stáhnout, pokud poměr negativních zkušeností je po dlouhou dobu příliš velký. Negativní zkušenosti ovlivňují vývoj vazby mezi rodičem a dítětem (Berg Brodén, M., 1996).

Heidelise Als et al. (1980) ukázala, že obecně nevidomé dítě a jeho rodiče jsou schopni na sebe vzájemně působit stejně jako vidoucí děti a jejich rodiče. Nicméně nevidomé dítě potřebovalo delší zahřívací fázi před tím, než došlo k vrcholu v interakci. Tyto vrcholy také trvaly kratší dobu a vzorce interakce dítěte vykazovaly menší různorodost. Signály nevidomého dítěte, které se týkaly jeho potřeb dostat více či méně stimulace, byly také nejasnější. To znamenalo, že rodiče museli být pozornější k signálům dítěte. Proto vědomá a zvýšená pozornost k signálům dítěte může často kompenzovat chybějící zrak dítěte.

Ačkoli víme, že raná interakce mezi nevidomým dítětem a jeho rodiči může být úspěšná, stane se tak pouze tehdy, pokud rodiče projeví a zpracují smutek z poškození zraku svého dítěte.

Jeden z nevlivnějších prvků v prvních několika měsících může být krizová reakce rodičů, včetně jejich přirozeného strachu, že se objeví další postižení, kromě již existujícího zrakového postižení. Dlouhodobá hospitalizace v souvislosti s porodem a jakékoli operativní zásahy mohou také hrát roli.

Proto je důležité, aby poradenství začalo co možná nejdříve od okamžiku, kdy se zrakové postižení diagnostikuje. Dobře vyškolení vychovatelé a poradci mohou pomoci rodičům vyrovnat se s jejich smutkem, a tak pomoci rozvíjet vazby a obecněji emoční a sociální vývoj dítěte. To je podstatné, jelikož víme, že depresivní rodiče mohou ovlivnit interakce se svým dítětem negativně.

Základ následného emočního a sociálního vývoje se pokládá během prvních měsíců života. Dítě ukazuje radost a zájem ve vztahu ke smyslovým podnětům, zvukům a pohybu, ale nejdůležitější rys ve vztahu ke společenskému vývoji – v těchto i následných fázích – je, že dítě ukazuje radost, když se rodič podílí na aktivitách a zážitcích dítěte.

Prostřednictvím těchto konkrétních zájmů u lidí se vytvářejí první vazby.

Víme, že pozitivní interakce u nevidomých dětí se mohou vytvořit ve dvojicích, ale nemůžeme popřít, že zrak je normálně podstatnou složkou ve vzájemné interakci. Proto musíme vědět, jak nejlépe vyrovnat chybějící zrak, abychom podpořili vývoj emočních a sociálních kompetencí u nevidomých dětí. Proto je raná péče tak klíčová.

2. Fáze: 2-10 měsíců

Od třetího měsíce života se zvyšuje schopnost dítěte reagovat na sociální a emoční podněty rodičů. V tomto stádiu je často možné pozorovat, jak se dítě a rodiče hluboce zapojují do vzájemných interakcí, ve kterých se formují silné emocionální vazby a pozornost. To je základ, na kterém se vytváří klíčové spojení mezi dítětem a rodičem. V emočních situacích, plných pozornosti, dítě sbírá smyslové dojmy rodičů, které mu dovolují jasně rozlišovat své rodiče od ostatních osob. To je základem výběrového upřednostňování rodičů a skepse vůči cizincům, která se objevuje v pozdější fázi.

Protože nevidomé děti, jako všechny děti, jsou normálně schopné používat své smysly od narození, učí se také rychle rozlišovat mezi svými rodiči a jinými osobami.

Během této fáze se sociální vývoj dále posiluje, roste kvalita, s jakou se dítě zapojuje, a jeho schopnost udržet zajímavou a pohotovou výměnu. Délka výměn, které trvaly 1 až 2 minuty, se nyní prodlužují na 5 a možná dokonce 10 minut (Greenspan, S.I. et al., 1985). Pokud výměnu přeruší hlasitý zvuk, mírné zakašláni či něco podobného, dítě se stabilní vazbou nyní dokáže rychle znovu vybudovat interakci s rodičem. Toto chování odráží schopnost jednotlivých dětí vyrovnat se s různými druhy stresu. Rodič nevidomého dítěte může záměrnou stimulací zvuku, hmatu a čichu dítěte zlepšit rozvoj jeho zájmu o další lidi a kvalitu vztahů, ale interakce s nevidomými dětmi jsou zranitelnější, mohou být kratší a vyžadují větší zapojení rodičů (Als, H. et al., 1980).

Proto má nedostatek zraku důsledky pro interakce. Rodič nemůže spontánně následovat směr pohledu dítěte, aby rozpoznal předmět, na který se soustředí. Pokud se dítě soustředí na zvukové, hmatové či propriocepční smyslové vjemy, je obtížné určit směřování pozornosti dítěte. Posuny v pozornosti dítěte se těžko následují. Proto je pro rodiče obtížné identifikovat a pak určit předmět, o který se dítě spontánně zajímá, jako základ pro vzájemnou interakci. To je zvláště důležité během

konce této fáze a v následující, kdy dítě postupně začíná být schopno věnovat pozornost předmětu a rodiči současně. Nicméně v tomto stádiu ani vidoucí ani nevidomé děti si nejsou vědomy, že by rodič mohl sdílet jejich směřování pozornosti (Collis, G.M., Schaffer, H.R., 1975).

Ve všech fázích je také důležité si být vědom zvláštního pozornostního postoje nevidomých kojenců a dětí. Vidoucí kojenec často ukazuje svůj zájem a pozornost spontánním úsměvem, ukazuje radost a je aktivní, zatímco nevidomé dítě „zmrzne“, zůstane tiché a nepohybuje se a pozorně naslouchá. To není známkou pasivity ani jakéhokoli nedostatku zájmu, ale spíše známkou hlubokého soustředění (Burlingham, D., 1964; Fraiberg, S., 1977; Preisler, G., 1991; Wills, D.M., 1979).

Další zajímavý rozdíl je vidět v tom, jak jsou vidoucí a nevidomé děti zaujaty předměty. Krátce předtím, než vidoucí kojenec dosáhne šesti měsíců života, obvykle začne považovat předměty za přitažlivější než lidi (Schaffer, H.R., 1984). Pozornost dítěte se posouvá z rodiče na předmět, pokud se do interakce vloží předmět, a jelikož kojenec se dokáže soustředit pouze na jednu věc v jednu chvíli v tomto vývojovém stupni (Ruff, H. A., Rothbart, M. K., 1996), vzájemná výměna se přerušuje.

Nicméně obecně nevidomé děti nevykazují stejný zájem o předměty v této fázi (Ingsholt, 2000). Nevidomé dítě rychle odvrátí svou pozornost od předmětu, pokud má možnost vybrat si interakci, ve které je rodič. Nevidomé děti jasně upřednostňují interakce s jinými lidmi. Mnoho nevidomých dětí není připraveno přesunout se z primární do sekundární intersubjektivní ke konci této fáze (Trevvarthen, C., Hubley, P., 1978; Ingsholt, A., 2000).

Emoční rozvoj

Emoční signály kojence jsou založeny na emocích, jako jsou radost, hněv, smutek, překvapení a možná také strach a úzkost. V této fázi vyjadřují nevidomí i vidoucí kojenci podobné emoční výrazy.

V této fázi se rozvíjejí kognitivní dovednosti: porozumění příčině a následkům, které posilují emoční vývoj. Toto porozumění zahrnuje činy ve vztahu k předmětům, stejně jako druh vzájemné emoční výměny.

Příčinu a následek předmětů se lze naučit jednoduchými neúčastněnými činy, kdy je dítě samo. Dítě třeba jednoduše uhodí cihlou o zem, bouchne do bubnu nebo převrhne věž z kostek, dělá činnosti, které vytvářejí zvuk.

Když vykonává opakovaně přesně stejné činy, objevuje se stále stejný výsledek a postupně se vytváří porozumění, že jeho vlastní činy mohou mít výsledek.

Vizuální výsledky činů kojence jsou často velmi účinné v tom, jak ukazují spojení mezi příčinou a následkem, zatímco výsledky sluchových a hmatových stop nejsou vždy tak patrné. Také skutečnost, že nevidomí kojenci se méně zajímají o předměty, může oddálit jejich porozumění příčině a následku ve vztahu k předmětům. Proto může být obtížnější pro nevidomé dítě, aby si osvojilo stejné porozumění.

Rodiče nicméně mohou pomoci kojenci komentováním a zdůrazňováním výsledku činu dítěte. Navíc se doporučuje mnohonásobné opakování stejných činností a postupů v každodenním životě.

Emoční příčinu a následek je často vidět jako vzájemné, oboustranné. Emoční čin kojence například vyvolá podobný čin u rodiče. Když kojeneček vyjadřuje radost úsměvem a tónem hlasu, rodič často odpoví úsměvem (které nevidomé dítě nemůže vidět). Místo něj se může rodič vyjádřit nadšeným a milujícím hlasem (které může nevidomé dítě slyšet) nebo jemným hlazením či doteky (které nevidomé dítě ucítí).

Podobně některé činy kojence mohou vyvolat pokárání, varování, zásah rodiče či obdivné, pochvalné a povzbuzující poznámky, kterými říká dítěti, že může pokračovat se svou současnou činností.

Prostřednictvím reakcí rodiče na jeho činy se nevidomé dítě postupně učí, že jeho emoční – a fyzické – činy mohou mít na druhé vliv.

Vztah mezi emocionální příčinou a výsledkem může být těžko uchopitelný jak pro vidoucí, tak pro nevidomé děti, jelikož emoční reakce rodičů není vždy soustavná. Pokud rodič není plně pozorný vůči svému dítěti, kojencův úsměv nemusí vyvolat úsměv či jinak „úsměvnou“ reakci rodiče. To může kojence zmařit.

Pokud se to děje často, může to mít hluboký vliv na emoční vývoj dítěte, protože dítě může posléze přestat být iniciativní. Jelikož tuto nesoustavnost v odpovědích lze pozorovat u rodičů, kteří trpí depresí, je důležité pomoci rodičům, kteří si vytvořili depresivní reakce, například když jsou informováni o postižení zraku svých dětí.

Dvojice nabízí dobré příležitosti pro podporu porozumění emoční příčině a následku. Ve dvojicích s nevidomými kojenci může rodič pomoci, tím, že si velice vědomě všímá a rozlišuje emoční výrazy kojence a jasně vyjadřuje své vlastní emoční reakce tím, jak používá svůj hlas a ruce. To se zvláště týká raných stádií, kdy rodič často pociťuje, že je velmi těžké vyrovnat se s nedostatkem očního kontaktu.

Obecně se nevidomí kojenci mohou naučit pochopit příčinu a následek přesně jako vidoucí kojenci. Samo dítě zažívá výsledky svých vlastních fyzických činů. Ale pokud nevidomé dítě není aktivní a neprozkoumává své okolí se zvědavostí, může se vývoj porozumění příčině a následku ve vztahu k předmětům opozdit.

Nicméně jen prostřednictvím mezilidských interakcí se stejný kojeneček může naučit, že jeho emoční a fyzické činy mohou také vyvolat emoční reakci u druhých. To se vztahuje k situacím, kde nevidomý kojeneček potřebuje, aby si rodič byl zvláště vědom toho, jak sděluje své emoční reakce hlasem či dotekem.

3. Fáze: 9 až 18 měsíců

Ve třetí fázi mezi 9 a 18 měsíci se rozvíjí několik důležitých dovedností, které ovlivňují emoční a sociální dovednosti.

Jedna z největších výzev pro batole je „organizace“ jeho chování a emocí. Batole začne spojovat malé činnosti a emoce, které do této chvíle zažívalo jako izolované zkušenosti.

Nové dovednosti také zahrnují motorické dovednosti, jako je lezení a chůze. Tyto dovednosti posilují činnost batolete, aby se mohlo samostatně pohybovat, a vybavují je k lepšímu prozkoumávání okolí.

Některé nevidomé děti rozvíjejí nové motorické dovednosti trochu opožděně (Fraiberg, S., 1977), jiným se vůbec nepovede rozvinout zvědavost, která normálně děti motivuje k pohybu.

Důvodem pro tento nedostatek zvědavosti může být to, že dokonce kolem jednoho roku věku jsou tyto děti stále na stupni primární intersubjektivity. Nicméně děti se nepohybují ani proto, aby se dostaly do kontaktu se svými rodiči – možná proto, že rodič obvykle přichází k dítěti. Tato batolata nemají důvod se pohybovat.

Další vysvětlení: nevidomé děti nedokážou napodobit motorické pohyby druhých na základě visuální aktivity zrcadlových neuronů (Bauer, J., 2006).

Třetí vysvětlení může být to, že tyto děti si ještě nevytvořily dostatečný pocit bezpečí, aby měly odvahu se pohybovat.

Ať už je příčinou cokoli, je důležité pomoci nevidomým dětem, aby rozvinuly svou přirozenou zvědavost, a motivovat je k pohybu. Potřebují zkušenosti s předměty a vlastními činy. Opožděný pohybový vývoj, například lezení a chůze, mohou mít za následek opožděné porozumění příčině a následku ve vztahu k předmětům a s tím i porozumění funkcím předmětů a hře na předstírání; to pak má následky pro rozvoj sociálních schopností.

Co se týče komunikace, rostoucí porozumění konceptům umožňuje batoleti komunikovat na dálku a rozhodovat se.

Ke konci této fáze je batole schopno vyjádřit svou touhu prostřednictvím gest, zvuků a slov a vztahovat se k vnitřním emocím. Stále častěji se také objevuje slovo „ne“.

Během této fáze lze obvykle pozorovat v komunikačních schopnostech nevidomých dětí pozitivní vývoj. Dítě může používat své přirozené schopnosti k imitaci vzrušujících hlasů a případně slov či vět. Vzorce výměny se objevují s vokalizací, řetězci blábolů a ke konci tohoto období lze pozorovat i několik slov. Děti také dokážou komunikovat na vzdálenost. Nicméně je stále důležité pokračovat v práci s koncepty, abychom se vyhnuli rozvoji echolalického používání jazyka. Slovo či gesto pro „ne“ se také používá častěji, což také odráží pocity nejistoty.

V této fázi dětem obvykle pomáhá napodobování s předměty k pochopení toho, jak lze používat předměty. Jako výsledek se smyslové používání předmětů nahrazuje funkčním použitím.

Toto chápání funkčního použití předmětů také pomáhá dítěti pochopit, že osoby mohou mít určité funkce a také obsahují několik různých emocí. Proto rodič může být synonymem pro bezpečí, i když je v tuto chvíli velmi rozzloben (Greenspan, S.I. et al., 1985).

I když napodobování v rámci slovní komunikace ze strany nevidomých dětí je v pořádku, nápodoba v rámci používání předmětů se zvládá obtížně, protože zrak zde hraje důležitou roli.

A tak použití či nedostatek napodobujících činů také ovlivňuje sociální vývoj dítěte.

Proto se doporučuje pracovat intenzivně a vědomě s používáním předmětů. Nevidomé dítě musí vstřebat tyto znalosti prostřednictvím vlastních zkušeností a mnoho se musí také naučit prostřednictvím přímých instrukcí.

S novými dovednostmi v této fázi se děti stávají stále více nezávislé na svých rodičích. Nicméně stále potřebují podporu. Tato závislost a připoutanost k rodičům se odráží na začátku této fáze v rostoucí skepsi vůči cizincům a ve strachu dítěte, že bude od svého rodiče odděleno. Pocit bezpečí u dítěte stále leží na křehkém základě a ještě nedokáže přenést pocity důvěry a bezpečí na méně známé osoby. To také platí pro nevidomé děti.

Až na konci této fáze se snižuje strach z cizinců a z oddělení, když se vytvoří nová kognitivní dovednost na konci fáze a v následující.

Jak bylo zmíněno u 2. fáze, některé nevidomé děti mohou být také opožděné v rozvoji zájmu o předměty, ale kolem 12 měsíců věku tento zájem roste a občas je jeho výsledkem odmítavé chování vůči rodičům. Pokud toto odmítání příliš zesílí a je příliš vytrvalé, je důležité pokusit se znovu ustanovit pozitivní interakce mezi dítětem a rodičem. V tomto období se mohou objevit tendence k izolování se a vytvoření autistických znaků.

Emoční vývoj

Během této fáze se tříbí užití emočních výrazů u dítěte. Emoční výrazy nevidomých dětí se neliší od výrazů vidoucích dětí v prvním roce života. Nicméně, jak roky pokračují, výrazy nevidomých dětí jsou méně odstíněné a odlišené a mohou být méně zřetelné.

Když si dítě osvojilo porozumění příčině a následku, jak ve vztahu k emocím tak k předmětům, nové motorické dovednosti a verbální porozumění předmětům, které se objevuje na konci této fáze, obvykle umožňuje dítěti, aby si zorganizovalo své emoce mnohem lépe než dříve. Nyní chápe, že emoce a činy mohou mít vzájemný vztah.

Tento rozvoj se může u nevidomých dětí zpomalit, pokud se jejich porozumění příčině a následku vyvinulo nedostatečně.

Porozumění dítěte emočním výrazům dalších lidí se vyvíjí také během této fáze. Dítě se učí rozlišovat mezi výrazem tváře rodiče a emočními tóny a to postupně vede k pochopení polarizace emocí.

Aby nevidomé dítě rozlišilo emoční výrazy druhých, musí spoléhat na hlas rodiče. Naštěstí to je docela důmyslný nástroj pro rozlišování emočních výrazů.

Rostoucí schopnost dítěte komunikovat na vzdálenost mu dovoluje vytvořit se svým rodičem emoční spojení na vzdálenost. To poskytuje rostoucí pocit bezpečí ve vzdálenosti a snižuje se potřeba dítěte po blízkém fyzickém kontaktu.

Když se tento emoční kontakt na vzdálenost zkombinuje s rostoucí schopností dítěte rozlišovat a chápat emoční sdělení druhých, rozvíjí se důležitý sociální a emoční nástroj: sociální odkazování, které se může používat k usměrňování vlastního chování dítěte (Ingsholt, 2000).

Když je vidoucí dítě nejisté, obvykle za pomoci rychlé vizuální kontroly vyhledá emoční signály, které odrážejí to, jak vnímá danou situaci rodič. Nevidomé batole musí použít jiné smysly. Často je nejlepším přístupem naslouchat hlasu rodiče a jiným paralingvistickým vlastnostem, aby objevilo, zda je daná situace nebezpečná či ne.

Protože tato informace z jednoduchého, rychlého, nezávislého a spontánního pohledu na svého rodiče není k dispozici nevidomému dítěti, je důležité učit jej, aby svůj strach či nejistotu dalo najevo tím, že ji vyjádří hlasově, slovně či fyzickým kontaktem s rodičem. Rodič také musí být opatrnější, aby si všiml, kdy je nevidomé dítě v nejisté situaci a potřebuje druh informace, který může být předán sociálním odkazováním.

Pokud se této oblasti věnuje větší pozornost, posílí to zvědavost dítěte a touhu prozkoumávat svět.

4. Fáze: 18 až 36 měsíců

Emoční a sociální vývoj se posiluje ve fázi mezi 18 a 36 měsíci pomocí další kognitivní dovednosti: schopnosti používat myšlenky.

Dítě je schopné používat myšlenky, když dokáže vytvořit mentální reprezentaci předmětu, se kterým nemělo žádný předchozí smyslový kontakt. Dítě spojuje kvality předmětu, jako je forma, barva, materiál, zápach a používá je k formování mentální reprezentace.

Podobná mentální reprezentace například rodiče se vytváří, když si je dítě mentálně schopno představit rysy spojené s rodičem, dokonce i když není přítomen. Dítě musí pochopit, že předměty a osoby mají funkce dřív, než je schopno používat myšlenky. To znamená, že dítě si je například vědomo toho, že určité osoby mohou dělat určité věci a způsobit dítěti různé emoce.

Rostoucí schopnost dítěte používat myšlenky lze pozorovat zvláště v jeho hře a jeho jazyce. Dítě užívá myšlenky, když například požaduje určitý předmět – a použitá slova, gesta či zvuky nejsou jednoduše opakováním názvu předmětu, který právě slyšel, či se nevztahuje k předměti, který právě drží.

Když dítě začne jmenovat emoce, vyjadřuje podobnou schopnost pro užití emočních myšlenek.

Samozřejmě jazyk nevidomých dětí také odráží jejich schopnost používat myšlenky. Tato schopnost je přítomna, pokud jazyk není echolalický. Dítě musí mít pochopení základního konceptuálního obsahu slova.

Když dítě začne používat předměty při hře na předstírání mimo normální funkci předmětu, je to také signál, že je schopno používat myšlenky. Pokud jsou v hracích scénkách také zahrnuty emoce, dítě rovněž zvládlo emoční myšlenky.

V této fázi je hra na předstírání ještě stále docela jednoduchá. Pouze v pozdějším stádiu této fáze a v příští začíná dítě spojovat zkušenosti, které dříve byly především zažívané jakožto izolované „ostrovy“ (Greenspan et al., 1985). Od této chvíle se může dítě cvičit ve zvládnutí obtížných emocí. Dítě je pak připraveno účastnit se krátkých hraných scének s dalšími dětmi.

Nevidomé děti mají často potíže zapojit se do hry na předstírání za stejných podmínek s vidoucími dětmi, jelikož jejich smyslový a zážitkový svět je jiný. Jak se vyvíjí jejich schopnost používat myšlenky,

nevidomé dítě může přispět slovními myšlenkami a návrhy ke hře, ale má potíže převést je do konkrétních činů. Výsledkem je, že nevidomé děti v této fázi často baví jednoduchá hra na předstírání, ale hlavně v interakci s dospělým.

Samostatně a bez podpory dospělého se nevidomé děti často účastní herních aktivit s dalšími dětmi jen krátce. Často si nevidomé dítě hraje se svými předměty vedle ostatních dětí a jeho kontakt s nimi spočívá v pozorném naslouchání jejich hrací činnosti.

Pouze když jsou herní témata známa dopředu a vztahují se k vlastním zkušenostem nevidomého dítěte buď z dřívějších závků s dospělým či ze situací z každodenního života, je nevidomé dítě schopno zapojit se ve hře na předstírání s dalšími dětmi. Ve srovnání s dětmi vidoucími je u nevidomého sbírka znalostí a zkušeností, na kterých může stavět nápady, často menší a jeho schopnost spojovat tyto izolované zkušenosti dohromady není velmi dobře rozvinutá. Nevidomé dítě může také potřebovat pomoc od dospělého, aby umělo plánovat, organizovat, a možná také se sbíráním předmětů, které se zapojují do hry.

Když se dospělý účastní hry s nevidomým dítětem a dalšími dětmi, musí vědět, kdy se účastnit aktivně či pasivně. Bez tohoto uvědomění nakonec nevidomé dítě často skončí tak, že si hraje výhradně s dospělým a následuje pokyny dospělého, který řídí obsah a směřování hry.

Hra na předstírání je dobrým způsobem, jak se cvičit ve schopnosti používat myšlenky. Dítě si může vybrat témata, do kterých se chce zapojit. Může uspokojit své potřeby, naučit se rozlišovat mezi realitou a fantazií, srovnat skutečné a předstírané situace a, nepřímo, vyzkoušet si a učit se o emocích.

Toto všechno velmi potřebují nevidomé děti. Proto je důležité, aby nevidomé dítě dostalo příležitosti k zapojení se do hry na předstírání s dospělými a časem i s dalšími dětmi, kde se může setkat s tématy hry, která odpovídají zvláštním potřebám dítěte, a kde může rozvinout porozumění pro rozdíl mezi jeho světem her a světem her vidoucích dětí.

Emoční rozvoj

Během první části této fáze kvůli omezené schopnosti používat v tomto stádiu myšlenky vyjadřuje dítě často své emoce velmi konkrétně, například boucháním, kousáním či kopáním. Navíc může být pro dítě stále obtížné vyjádřit své pocity slovně.

Podmínkou pro rozvoj schopnosti používat emoční myšlenky je, že nevidomé děti dokážou pojmenovat jednotlivé pocity a vyjádřit je v různých situacích. Nicméně je také důležité, aby dokázaly pojmenovat pocity druhých lidí.

Proto je důležité jmenovat a hovořit o jednoduchých „pocitech“ a „duševních stavech“ samotného dítěte i jiných lidí, jako je být šťastný, zlobit se, bát se atd., když tyto pocity vyvstanou spontánně a přirozeně.

Nicméně je také důležité umět pojmenovat pocity druhých lidí.

Je rovněž důležité hovořit o událostech, které vyvolaly emoci v jiném dítěti. Příčina a následek by se měly vyjasnit tím, že se vysvětlí poslušnost. Schopnost používat myšlenky zde může pomoci nevidomému dítěti, aby se dokázalo soustředit na takové procesy a pojmenovalo je.

Rozvoj schopnosti používat myšlenky má pozitivní důsledky na emoční vývoj dítěte. Pomáhá mu uspořádat své pocity, například odstraněním či omezením jeho pocitů nejistoty a strachu, včetně nočních můr. Prostřednictvím mentální reprezentace předmětů a osob, které nejsou přítomny, se dítě může samo utěšit a překonat či významně snížit svůj strach ze separace.

Nicméně schopnost emočního myšlení může mít také negativní účinky. Když dítě dokáže vytvářet myšlenkové asociace a pocity vůči předmětu a představit si, že předmět je někde, kam normálně nepatří, je dítě také schopno přiřadit neobvyklý význam příhodám či předmětům. Tak se dítě může začít najednou bát obvyklých každodenních předmětů, jako je vysavač, chůze po trávníku atd.

Dítě také může mít noční můry, když ve svých snech spojuje myšlenky s emocemi strachu a úzkosti. Všechny tyto negativní vlivy lze také pozorovat u nevidomých dětí.

Během této fáze se děti, ať vidoucí či nevidomé, často popisují jako tvrdohlavé, s pevnou vůlí a možná agresivní a rodiče zmiňují menší či větší konflikty v každodenním životě.

Pro děti je obtížné najít rovnováhu mezi zvědavostí na jedné straně a na druhé potřebou bezpečí a mazlením se s rodiči. To je zřejmě v častějším předvádění agresivních pocitů u dítěte, častějším používání slova „ne“ a možná v regresivním chování.

Během této fáze, jako i v jiných fázích, potřebují nevidomé děti – jako ostatní děti – obdržet pozitivní pozornost a pochvalu. Je velmi důležité poskytnout nevidomému dítěti pozitivní pozornost slovně a emočně. Je třeba uspokojit potřebu být viděn. A pro nevidomé dítě je to možná ještě důležitější než pro vidoucí, protože nemůže používat svůj zrak pro vyhledání pozornosti rodiče, když to potřebuje.

Závěr

V předchozích částech jsem se zmínila o některých zvláštních výzvách, se kterými se setkávají nevidomé děti ve svém emočním a sociálním vývoji. Snažila jsem se zdůraznit rozdíly, jakož i podobnosti v emočním a sociálním vývoji vidoucích a nevidomých dětí. Zdůrazněním vývoje vidoucích a nevidomých dětí jsem doufám také poskytla trochu inspirace k práci s částečně vidoucími dětmi.

Když se například setkáme s opožděným či narušeným vývojem u částečně vidoucích dětí, je důležité uvážit, zda zrakový potenciál dítěte je tak malý, že přichází o mnoho každodenních situací, a tak přichází o mnoho důležitých informací, které by mohl využít ve svém rozvoji, jelikož by to mohlo mít za následek opožděný či narušený emocionální a sociální rozvoj. Pokud je tomu tak, může být vhodné nabídnout rodině intenzivní poradenství v oblasti kompenzace vizuálního postižení.

Ve věku kolem 3 let je obvykle položen základ pro emoční a sociální rozvoj dítěte. To umožňuje dítěti vzájemně na sebe působit s druhými, dospělými i dalšími dětmi.

Ale když hovoříme o nevidomých dětech, ráda bych zmínila že:

1. Nevidomé děti jsou jednoduše děti, jako všechny ostatní.
2. Slepota není sama o sobě nějakou překážkou pro dosažení „normálního“ vývoje raných emočních a sociálních interakcí ve srovnání s vývojovými milníky vidoucích dětí (Ingsholt, 2000). Nevidomé děti bez dalšího postižení všeobecně následují milníky a stádia v rozvoji raných emočních a sociálních interakcí, které jsou známy od vidoucích dětí, co se týče celkových interaktivních vzorců a chování.
3. Nicméně tento závěr platí pouze pro vývojový věk. Co se týče chronologického věku, často sledujeme opožděný vývoj některých milníků ve vzorcích rané sociální interakce.
4. Navíc prostředky k dosažení milníků se aplikují odlišně v interakcích s vidoucími a nevidomými dětmi, v tomto pořadí. Rodiče ani nebudou schopni používat své biologické, intuitivní rodičovské dovednosti, které jsou přirozeně upravené pro interakce s vidoucími dětmi. Namísto toho musí rodiče volit vědomější a uváženější přístup a rozvinout chování, ve kterém zapojují své vlastní činy a další nástroje, zvláště své ruce a hlas. Tak při poradenství rodičů nevidomých dětí musíme zachovat rovnováhu mezi podporou rodičů, aby používali další nástroje a chování v interakcích se svým dítětem, a podporou jejich intuitivních rodičovských dovedností. To je důležité, aby se uspokojily zvláštní potřeby nevidomých dětí a zajistil optimální vývoj.

To mne přivádí zpět k bodu, který hodnotíme – nejprve – vývoj zrakově postižených dětí ve vztahu k normálnímu vývoji. Zároveň musíme znát výzvy a obtíže plynoucí ze zrakového postižení, které vyžaduje zvláštní pozornost, abychom jakožto poradci či vychovatelé věděli, kdy a jak zasáhnout. Ale pokaždé, když se podíváme na určitou oblast vývoje, jako je emoční a sociální vývoj, možná se musíme podívat také na další oblasti, jako je kognitivní, motorický a jazykový vývoj, jelikož vývoj prvků v jiných oblastech může ovlivnit rovněž vývoj v oblastech, na které se soustředíme.

Proto, pokud vývoj některých prvků v dané oblasti postupuje špatně či se zpožděním, může to mít následky například také v rozvoji emočních a sociálních oblastí. Proto jako poradci musíme brát často v potaz celé dítě a ne jen jednu konkrétní oblast.

Na závěr bych ráda zdůraznila ještě jednu potřebu intenzivního a záměrného úsilí ze strany dospělých kolem dítěte a rovněž potřebu zosílené pozornosti k jednotlivým tématům v rozvoji zrakově postižených dětí, včetně některých prvků zmíněných výše, ve vztahu k emočnímu a sociálnímu rozvoji dítěte.

To zvýrazňuje potřebu dobře vzdělaných vychovatelů a poradců se znalostmi a zkušenostmi, které se týkají nejlepších možných způsobů stimulace zrakově postiženého dítěte. Zde hraje raná péče důležitou roli při podpoře rodiče, aby se seznámil se zvláštními potřebami svého dítěte a tak mu zajistil optimální vývoj.

Odkazy:

- Als, H., Tronick, E., Brazelton, T.B. (1980): Stages of early behavioral organization: The study of a sighted infant and a blind infant in interaction with their mothers. I T.M. Field, S. Goldberg, D. Stern & A. M. Sostek (red.): *High risk infants and children*. Academic Press, Inc.
- Andersen, K.J., Brandsborg, K., Vik, A. K., (2001): Hand over hand. *The British Journal of Visual Impairment*, 1993.
- Bauer, Joachim: *Hvorfor jeg føler det, du føler*. Borgen, 2006
- Berg Brodén, Margareta (1996): *Mor og barn i ingenmandsland*. Hans Reitzels Forlag.
- København, Brazelton, T. Berry (1992): *Touchpoints*. Penguin Books Ltd., London.
- Brazelton, Berry T., Koslowski, Barbara, Main, Mary (1974): The origins or reciprocity: The early Mother-Infant interaction. I M.Lewis & L.A: Renblum (red.): *The effect of the infant on its caregiver*, Wiley, New York.
- Burlingham, Dorothy (1964): Hearing and its role in the development of the blind. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 19, 95-112.
- Caron, A.J., Caron, R. F., MacLean, D. J. (1988): Infant discrimination of naturalistic emotional expressions: The role of face and voice. *Child Development*, 59, 604-616.
- Collis, G.M., Schaffer, H. R. (1975): Synchronization of visual attention in mother-infant pairs. *Journal of Child Psychol. Psychiat.*, Vol. 16, 315-20.
- De Casper, A.J., Fifer, W.P. (1980): Of human boxing: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208, s. 1174-1176.
- Fraiberg, Selma (1977): *Insights from the blind*. Basic Books, Inc., Publishers, New York.
- Greenspan, S.I., Greenspan T.T. (1985): First feelings. Milestones in the emotional development of your baby and child. Viking. Penguin Inc., New York
- Ingsholt, A. (2000): *Samvær, interaktiv og dialog mellem blinde småbørn og deres forældre*. Ph.d. Københavns Universitet 1999, Kalundborg 2000
- Lier, Lene, Jensen, Henrik Carl (1981): Det spæde sprog. *Mdskr. Prakt. lægeg.*, juni 1981, 359-371.
- Miles, B., 2000: *Talking the language of the hands to the hands*. DB-link fact sheet. www.tr.wou.edu
- Preisler, Gunilla (1991): Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers. *Child: Care, health and development*, 17, 65-90.
- Ruff, Holly A., Rothbart, Mary K. (1996): *Attention in early development*. Oxford University Press, New York.
- Schaal, Benoist (1985): Contributions olfactives a l'établissement du lien mère-enfant. I R.E.
- Tremblay, M.A. Provost, F.F. Strayer (red.): *Ethologie et développement de l'enfant*, Stock/Laurence Pernoud, Paris.

Schaffer, H.R. (1984): *The child's entry into a social world*. Academic Press, London.

Smith, Lars, Uvund, Stein Erik (1993): *Spedbarnsalderen*. Universitetsforlaget AS, Oslo.

Stenberg, Gunilla, Hagekull, Berit (1997): Social Referencing and Mood Modification in 1-years-olds. *Infant behaviour and development* 20 (2), pp. 209-17

Stern, Daniel N. (1974) Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal, and gaze behaviors. I: M. Lewis & L. A. Rosenblum (red.): *The effect of the infant on the caregiver*. Wiley, New York.

Trevarthen, Colwyn, Hubley, Penelope (1978): Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. I Andrew Lock (ed.): *Action, gesture and symbolism*. Academic Press, London.

Urwin, Cathy (1978): The development of communication between blind infants and their parents. I Andrew Lock (red): *Action, gesture and symbol*. Academic Press Inc., London.

Urwin, Cathy (1983): Dialogue and cognitive functioning in the early language development of three blind children. I Anne E. Mills: *Language acquisition in the blind child*. Croom Helm, London.

Wills, Doris M. (1979): "The ordinary devoted mother" and her blind baby. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 34, 31-49.

Wolff, Peter H. (1966): *The causes, controls, and organization of behavior in the neonate*. Psychological Issues, Monograph 17, vol. 1, New York.

Anette Inshold,

Psychologist, ph. D.

--

Syncenter Refsnaes,

Kystvejen 112

4400 Kalundborg

Denmark

--

Mail adress: Anette@Ingsholt.dk or anei@regionsjaelland.dk