

DANA BURŠÍKOVÁ, MARTINA KOMZÁKOVÁ,
KATEŘINA LOHROVÁ, ANDREA ŠTĚTKOVÁ

PEDAGOGIKA

Psychologie předškolního dítěte



KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Buršíková, Dana, 1985-

Psychologie předškolního dítěte / Dana Buršíková, Martina Komzáková, Kateřina Lohrová, Andrea Štětková. -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2026.

-- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografie a rejstřík

ISBN 978-80-271-8595-5 (online ; pdf)

* 159.922.7 * 159.922.72 * 612.65 * 159.923 * 316.346.32-053.4 *
(048.8:082) * (0.034.2:08)

- psychologie dítěte
- vývoj dítěte
- psychologie osobnosti
- děti předškolního věku
- kolektivní monografie
- elektronické knihy

159.92 - Vývojová psychologie. Individuální psychologie [17]

DANA BURŠÍKOVÁ, MARTINA KOMZÁKOVÁ,
KATEŘINA LOHROVÁ, ANDREA ŠTĚTKOVÁ

PEDAGOGIKA

Psychologie předškolního dítěte



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

*Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.*

*Automatizovaná analýza textů nebo dat ve smyslu čl. 4 směrnice 2019/790/EU a použití této knihy k trénování AI jsou **bez souhlasu nositele práv zakázány**.*

doc. Mgr. Dana Buršíková, Ph.D.

PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

PhDr. Mgr. Kateřina Lohrová, Ph.D.

PhDr. Andrea Štětková, Ph.D.

PSYCHOLOGIE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401

www.grada.cz

jako svou 10 668. publikaci

Recenzovala:

PhDr. Alice Maulisová, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Vlasta Dohnalová

Redakce a korektury Veronika Kvaková

Grafická úprava Antonín Plicka

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka pomocí GPT-4

Počet stran 296

Vydání 1., 2026

Vytiskla D.R.J. TISKÁRNA RESL, s.r.o., Náchod

© Grada Publishing, a.s., 2026

ISBN 978-80-271-8596-2 (ePub)

ISBN 978-80-271-8595-5 (pdf)

ISBN 978-80-271-5786-0 (print)

Úvod	11
1. Temperament jako základ osobnosti (<i>Martina Komzáková</i>)	15
1.1 Temperament a jeho neurobiologické základy	16
1.2 Vysoká senzitivita jako temperamentový rys	19
1.3 Temperament, vývoj osobnosti a utváření identity dítěte	22
1.4 Uvažování o temperamentu dítěte v perspektivě učitelů a rodičů	25
Literatura	28
2. Attachment a jeho role v socializaci předškolního dítěte (<i>Martina Komzáková</i>)	31
2.1 Stručný přehled vývoje teorie attachmentu	32
2.2 Typy vazeb a jejich charakteristika	33
2.2.1 Bezpečná vazba	33
2.2.2 Nejistá vyhýbavá vazba	34
2.2.3 Nejistá ambivalentní, úzkostná vazba	35
2.2.4 Dezorganizovaná vazba	36
2.3 Neurobiologické aspekty jednotlivých typů vazeb	37
2.4 Význam vztahové zkušenosti	39
2.5 Temperament a kvalita attachmentu v předškolním věku	42
2.6 Aplikace teorie attachmentu pro rodiče a pedagogy	43
2.6.1 Pedagog jako vztahové zrcadlo a konzistentní prostředí	44
2.6.2 Rozpoznání typů attachmentu a funkční interakce pedagoga	46
Literatura	49
3. Teorie mentalizace (<i>Martina Komzáková</i>)	57
3.1 Módy lidské psychiky a dimenze mentalizace v dětském vývoji	59

3.1.1	Vývoj mentalizace v raném dětství: prementalizační módy	60
3.1.2	Dimenze mentalizace – praktické rozlišení pro interakci s dítětem	73
3.2	Módy psychiky dospělého a interakce s dítětem	78
3.3	Temperament, attachment a psychické módy	79
3.3.1	Aktivace psychických módů ve vztahu k temperamentovým rysům	80
3.3.2	Citová vazba a aktivace psychických módů	82
3.4	Důležitost reflektivní funkce dospělého	84
	Literatura	87
4.	Symbolická hra, pretend mód a přechodový objekt <i>(Martina Komzáková)</i>	93
4.1	Symbolická hra	94
4.1.1	Symbolická hra a tvořivost	95
4.1.2	Podmínky rozvoje symbolické hry	96
4.2	Přechodový objekt a jeho význam v životě dítěte	97
4.2.1	Přechodový objekt, přechodný objekt vlastnění a hračka	101
4.2.2	Přechodový objekt jako nástroj podpory emoční stability dítěte	102
4.2.3	Jak pedagog rozpozná přechodový objekt dítěte	104
4.2.4	Kolektivně sdílený objekt	105
	Literatura	106
5.	Kognitivní dovednosti předškolního dítěte <i>(Kateřina Lohrová)</i>	111
5.1	Základní teoretická východiska	112
5.1.1	Struktura a limity myšlení předškolního dítěte	112
5.1.2	Vývoj myšlení jako internalizace sociálních interakcí	114
5.1.3	Zpracování informací: jak se dítě učí myslet efektivně	116
5.1.4	Integrace struktury a výkonu	117
5.2	Hlavní oblasti kognitivního vývoje	119
5.2.1	Vnímání a pozornost	119
5.2.2	Paměť	121

5.2.3	Exekutivní funkce	123
5.2.4	Myšlení, chápání příčiny a způsob konceptualizace světa	125
5.2.5	Sociální vliv na kognitivní vývoj a myšlení dítěte	131
5.3	Vývoj teorie mysli	132
5.3.1	Teorie mysli a mentalizace	133
	Literatura	134
6.	Emoční dovednosti předškolního dítěte (<i>Dana Buršíková</i>)	145
6.1	Vývoj emocí v předškolním období	146
6.1.1	Diferenciace a verbalizace emocí	147
6.1.2	Emoční skripty a anticipace emocí u druhých	149
6.1.3	Kulturní a genderové rozdíly v emoční socializaci	150
6.2	Regulace emocí a její determinanty	151
6.2.1	Neurovývojový podklad	151
6.2.2	Vztah k exekutivním funkcím a temperamentovým dispozicím	152
6.2.3	Sociální dimenze regulace emocí	154
6.2.4	Strategie regulace a přechod k vnitřní kontrole	156
6.3	Vývoj seberefektivních emocí	157
6.3.1	Teorie mysli, mentalizace, empatie a perspektivní převzetí	158
6.4	Vývoj morálního vědomí	159
6.4.1	Počátky morálních emocí a svědomí	161
6.4.2	Teoretické přístupy k vývoji morálky	162
6.4.3	Vztah morálního vývoje k citové vazbě a rodičovskému stylu	166
6.5	Humor jako specifická emoční dovednost	167
6.5.1	Humor – indikátor kognitivní flexibility a sociální citlivosti	168
	Literatura	171
7.	Řeč a komunikace předškolního dítěte (<i>Kateřina Lohrová</i>)	179
7.1	Teoretická východiska vývoje řeči	180
7.1.1	Biologické předpoklady řeči a nativistické teorie	180

7.1.2	Kognitivní teorie vývoje řeči	182
7.1.3	Behaviorální a sociálně-interakční přístupy	183
7.2	Etapy vývoje řeči v předškolním věku	184
7.2.1	Od holofrázi k větám (1–3 roky)	185
7.2.2	Gramatikalizace řeči (3–4 roky)	186
7.2.3	Konsolidace řečových dovedností (4–6 let)	188
7.3	Rozvoj narativních schopností	189
7.3.1	Vztah ke čtenářské pregramotnosti	191
7.4	Vývoj komunikačních dovedností	192
7.4.1	Verbální a neverbální složky komunikace	192
7.4.2	Pragmatika: učení se pravidlům konverzace	193
7.4.3	Oslabování egocentrismu, rozvoj porozumění a empatie	194
7.5	Individuální variabilita a faktory ovlivňující vývoj řeči	195
7.5.1	Temperament, kognitivní schopnosti a pohlaví	196
7.5.2	Jazykové prostředí v rodině	197
7.5.3	Vliv médií a digitálních technologií	198
	Literatura	199
8.	Kresba předškolního dítěte (<i>Dana Buršíková</i>)	209
8.1	Vývoj dětské kresby	210
8.1.1	Od narození do tří let: od skvrn po presymbolické čmárání	210
8.1.2	Přechod k symbolické kresbě a počátky figurálního zobrazení	214
8.1.3	Symbolická kresba a předschematické stadium	216
8.1.4	Přechod k vizuálnímu realismu a schematické stadium	224
8.2	Charakteristické znaky kresby předškolního dítěte	227
8.2.1	Obsah, symbolika a narativita kresby	227
8.2.2	Kognitivní a emoční souvislosti kresebného projevu	228
8.2.3	Vztah kresby a řečového vývoje	230
8.2.4	Sociální a kulturní kontext kresby	230
8.3	Kresba, pregramotnost a gramotnost	231
	Literatura	233

9. Školní zralost (<i>Andrea Štětková</i>)	239
9.1 Historický pohled na školní věk	239
9.2 Vymezení pojmů: školní zralost a školní připravenost	240
9.3 Oblasti školní zralosti a připravenosti	242
9.3.1 Oblast tělesného vývoje	243
9.3.2 Oblast kognitivních funkcí, grafomotorika a vizuomotorika	244
9.3.3 Emoční a sociální oblast	256
9.3.4 Oblast práce schopnosti a motivace	258
9.4 Psychologické aspekty práce s dítětem před nástupem do školy	259
9.4.1 Podpora školní připravenosti v mateřské škole	260
9.4.2 Diagnostika školní zralosti a připravenosti	262
9.4.3 Práce se školsky nezralým dítětem a rozvoj oslabených oblastí	266
9.5 Školní připravenost a rozhodování o nástupu	275
9.5.1 Zápis dítěte do 1. ročníku základní školy	278
Literatura	279
Shrnutí	283
Resumé	285
Rejstřík	287
O autorkách	291

Předškolní období je časem, kdy se – nenápadně, často mimo pozornost dospělých – děje mnoho zásadního. Dítě si hraje, kreslí, povídá si, někdy se zlobí, někdy se rozpláče kvůli maličkosti. Z pohledu vývojové psychologie ale právě tehdy vznikají základy osobnosti, školní úspěšnosti i toho, jak bude dítě jednou utvářet vlastní vztahy. Tato publikace se snaží nabídnout pohled na předškolní vývoj coby organické propojení osmi jeho klíčových oblastí – temperamentu, attachmentu (citové vazby), mentalizace, symbolické hry, kognitivních a emočních dovedností, řeči a kresby. A neopomíná se věnovat i vyústění tohoto dynamického období v podobě školní zralosti.

Cílem této knihy není vytvořit jen konvenční přehled vývojových milníků, kterých má dítě dosáhnout, ale nabídnout rámec, jak předškolní dítě chápat – ve vztazích, v jeho emocích, myšlení i tělesném prožívání jako v soustavě spojených nádob. Směřuje tak především k učitelům mateřských škol, speciálním pedagogům a studentům těchto oborů, stejně jako k poradenským pracovníkům a rodičům, kteří chtějí lépe porozumět tomu, co se v dítěti děje, když je mu mezi třetím a šestým rokem.

První čtyři kapitoly věnované temperamentu a formování osobnosti a identity, attachmentu, teorii mentalizace a symbolické hře nabízejí kontextuální pohled na proces, jímž se utváří psychosociální kompetence předškolního dítěte. Temperament představuje vrozený základ pro dynamiku osobnosti dítěte. Ovlivňuje, jak dítě reaguje kognitivně i emocionálně na podnět i jak navazuje a prožívá mezilidské vztahy. Attachment poskytuje primární vztahový rámec, v němž se u dítěte prožívání a reakce na interakci s primární pečující osobou kultivují a přetvářejí do dalších vzorců důvěry či nejistoty ve vztazích s druhými lidmi. Teorie mentalizace vysvětluje, jak se dítě učí chápat vnitřní stavy své i druhých,

což je nezbytné pro vznik empatie, spolupráce a seberegulace. Symbolická hra pak vytváří přirozený prostor, kde dítě může svoje zkušenosti z reality ověřovat a trénovat, propojovat je se svou fantazií a rozvíjet tak svou schopnost vstupovat do různých verzí vztahů s druhými a okolním světem.

Cílem této vstupní části textu je ukázat způsob uvažování o vývoji dítěte určeném kvalitou mezilidských vztahů – tedy to, jak jeho sociální dovednosti a kompetence vyrůstají z kombinace prožívané vztahové zkušenosti a vrozené temperamentové a osobnostní výbavy.

Pátá až osmá kapitola se pak v tomto duchu zaměřují i na další oblasti vývoje předškolního dítěte: kognitivní dovednosti, emoční kompetence, řeč a komunikaci a kresbu. Propojují klasické teorie s moderními poznatky a nejnovějšími výzkumnými zjištěními. V oblasti kognice je tak akcentováno, jak předškolák vnímá svět, jak sociální kontext ovlivňuje jeho myšlení a jak postupně ovládá teorii mysli. V oblasti emocí jsou zdůrazněny rodící se schopnosti předškolního dítěte diferencovat, verbalizovat i regulovat emoce, stávat se empatickým a uvažovat morálně. Vztahové hledisko výrazněji rezonuje i s fenoménem humoru. V oblasti řeči a komunikace jsou prizmatem vztahovosti sledovány mimo jiné tempo a kvalita vývoje řeči, rozvoj narativních schopností i neverbální komunikace a pragmatiky. A podobně i kresba předškolního dítěte je představena nejen jako proces a produkt, v němž se odráží kognitivní, emoční i sociální zrání, ale i jako další „jazyk“ dítěte.

Závěrečná devátá kapitola se věnuje fenoménu školní zralosti a připravenosti. Ani ta není zúžena pouze na výčet formálních kritérií ověřovaných při zápisu, ale je pojata jako vyústění předchozích vývojových procesů.

Celou publikací se vine několik společných linií: význam raných vztahů a citové vazby, role temperamentu a individuální variability, klíčová úloha dospělého, který dokáže vnímat a chápat duševní stavy dítěte, a důraz na respekt k dětskému prožívání. Cílem předkládaného textu je přemýšlení

o dítěti v jeho plastické komplexitě. Takový pohled nadbytečně nefragmentuje jednotlivé fenomény, ale skládá obraz toho, co vše dítě ovlivňuje a formuje. Uvažování tímto způsobem umožňuje odborníkům, kteří pracují s dětmi, i rodičům chápat chování dítěte jako projev vývojového nastavení a vztahového ukotvení dítěte.

V praxi (pedagogické, psychologické i rodičovské) se často ukazuje, že pouhé povědomí dospělých o obecných zákonitostech jednotlivých vývojových etap nepostačuje k pochopení toho, proč se dítě v určité situaci chová tak, jak se chová. Věříme, že tato kniha pomůže čtenářům vidět předškolní dítě jako aktivního, tvořivého a citlivého účastníka vztahů a učení. A že propojení teorie s praxí – vývojových modelů s konkrétními situacemi z mateřské školy a rodiny – jim umožní pochopit komplexně kontext bytí předškolního dítěte a nabídnout mu tak adekvátní podporu a oporu.

1. Temperament jako základ osobnosti

Martina Komzáková

Děti se od sebe liší už od narození – některé jsou klidné a přizpůsobivé, jiné vznětlivé, pohybově „více než aktivní“ nebo citlivé na drobné změny atd. Tyto rozdíly neurobiologicky souvisejí s jejich temperamentem, tedy vrozenými charakteristikami, které ovlivňují způsob vnímání, prožívání, reagování a chování v každodenních situacích. Abychom mohli dítěti skutečně porozumět, potřebujeme rozumět tomu, co jeho temperament je, jak se projevuje a proč se jeho různé složky objevují v konkrétních situacích různě intenzivně.

Teoretické uchopení a odborná terminologie v tomto ohledu poskytují společný jazyk – instrumentální nástroje, jak popsat, pojmenovat a porozumět tomu, co dítě prožívá a jak reaguje. Bez přesného pojmenování se může stát, že budeme chování dítěte hodnotit pouze subjektivně: jako zlobení, neposlušnost nebo pomalost/hyperaktivitu nebo nezájem spolupracovat. Pokud však známe teoretické obecné temperamentové rysy a jejich vývoj, tak můžeme dítě vnímat s větším pochopením – jako bytost, která se teprve učí své vrozené nastavení zvládat a regulovat a přizpůsobovat se tak očekáváním okolí.

Díky těmto poznatkům můžeme jako rodiče i pedagogové přizpůsobit svou komunikaci, požadavky i své reakce tak, aby byly pro dítě srozumitelné, zvládnutelné a bezpečné. Nám dospělým to pak může pomoci nejen lépe rozumět dítěti, ale i aktivně mu naslouchat, protože víme, co máme hledat a slyšet, a zároveň jsme trpělivější a vnímavější vůči individuálním potřebám dítěte. Právě proto chápeme, že nejde o schválnost, ale že může jít o projev přirozeného vývojového procesu.

1.1 Temperament a jeho neurobiologické základy

Temperament představuje biologicky podmíněný soubor individuálních charakteristik, které jsou patrné již v nejranějších fázích vývoje a tvoří základ, díky kterému se postupně utváří osobnost dítěte. Zahrnuje relativně stabilní charakteristiky, jako jsou **emoční reaktivita** (rychlost a intenzita emočních reakcí), **míra aktivity** (pohybová energie, spontánnost, citlivost jeho vnímání), **schopnost regulace** (např. schopnost uklidnit se) či **soustředění** (pozornost, vytrvalost při úkolu). Temperament není přímo ovlivnitelný výchovou, ale jeho projevy jsou ovlivnitelné prostředím, pokud dítěti poskytuje strukturu, bezpečí a zpětnou vazbu (Rothbart & Bates, 2006).

Z neurovědeckého hlediska je temperament spojen s fungováním centrální nervové soustavy, zejména s limbickým systémem (např. amygdala – centrum emočního zpracování) a mozkovým kmenem, který reguluje bdělost, stresovou reakci a základní přežití (Posner & Rothbart, 2009). Funkce těchto oblastí se liší podle genetické výbavy i vývojových podmínek (včetně např. perinatálního stresu a poporodní péče) a podmiňují individuální citlivost na vnější podněty. Například dítě, které se při hlasitých zvucích leká, zakrývá si uši a vyhledává své útočiště pod lavicí, může mít vysokou percepční citlivost, zvýšenou aktivitu amygdaly, spojenou s vyšší emoční reaktivitou a nižší odolností vůči stresu. Jiné dítě může v hlučném prostředí s radostí tančit a užívat si kontakty s vrstevníky – u něj se může projevovat nižší úroveň stresové senzitivity a vyšší míra zvědavosti.

Významný přínos k pochopení biologického zakotvení temperamentu přinesli Panksepp a Biven (2012), kteří identifikovali sedm primárních afektivních systémů mozku. Tyto systémy jsou evolučně staré a sdílíme je se savci. Ovlivňují motivaci, chování a sociální vývoj, a to již od kojeneckého věku. Jejich aktivace u malého dítěte se projevuje

v každodenním chování, které může být dospělým různě interpretováno – někdy s porozuměním, jindy však mylně jako neposlušnost, vzdor nebo neschopnost se ovládat. Pokud dospělý tyto projevy nezná, může reagovat negativně na dítě, které ve skutečnosti pouze spontánně vyjadřuje svůj vnitřní stav, který právě odpovídá aktivaci jednoho z těchto afektivních systémů.

Systém **SEEKING** (systém hledání, zvědavosti a motivace) – je základem pro zvědavost, touhu učit se a objevovat. Dítě s aktivním seeking systémem vytrvale zkoumá okolí, pokládá otázky, rozebírá hračky nebo vymýšlí nové způsoby, jak něco vyzkoušet. Takové chování je zdravým projevem motivace a zájmu o svět. Pokud však dospělý nepochopí, že dítě není „neklidné“, „nestálé“ nebo „rušivé“, ale že pouze následuje svou přirozenou touhu po poznání, tak může jeho chování považovat za nežádoucí.

Systém **RAGE** (systém hněvu, zlosti) – se aktivuje ve chvíli, kdy dítě narazí na frustraci, omezení nebo překážku. Může jít o situaci, kdy se mu něco nedaří, je nespravedlivě omezeno nebo je vystaveno fyzickému či psychickému diskomfortu. Projevy jako křik, házení předmětů nebo výrazný odpor nejsou výsledkem záměrného vzdoru, ale obranné reakce na jeho narušený pocit kontroly nebo spravedlnosti. Dospělý, který nevidí podstatu tohoto hněvu, může reagovat trestem nebo odmítáním, čímž se dítěti nedostane potřebné pomoci s regulací silných emocí.

Systém **FEAR** (systém strachu) – souvisí se strachem, nejistotou a potřebou bezpečí. Dítě, které se bojí neznámé situace, nových lidí nebo změn, se může schovávat, odmítat činnost nebo se pevně držet známé osoby. Tato reakce je evolučně adaptivní – má chránit před potenciálním nebezpečím. Dospělý však může dítě vnímat jako přecitlivělé, bojácné nebo nesamostatné, pokud nerozpozná, že jde o přirozený projev strachu, a ne o úmyslné vyhýbání se.

Systém **LUST** (systém touhy) – tedy biologický základ sexuálních funkcí, který se relevantněji uplatňuje až v pubertě. U malých dětí se může objevovat v podobě tělesného sebepoznávání a zvědavosti, která

je normální součástí vývoje. Dospělí ale často na tyto projevy reagují s rozpaky nebo neadekvátní přísností, místo aby je vnímali v kontextu vývojového zkoumání těla a vztahů.

Systém **CARE** (systém péče) – je základem empatie, blízkosti a potřeby pečovat o druhé. Děti, které utěšují kamaráda, starají se o plyšáka nebo zvířátko, projevují aktivitu tohoto systému. Jeho rozvoj je klíčový pro budoucí schopnost navazovat vztahy, vnímat potřeby druhých a rozvíjet sociální citlivost. Pokud dospělý tyto projevy nevidí jako důležité nebo je dokonce potlačuje (např. u chlapců kvůli genderovým stereotypům), může dítěti zabránit v rozvoji prosociálního chování.

Systém **PANIC/GRIEF** (systém separační tísně) – se aktivuje při separaci, ztrátě nebo zklamání. Pro malé dítě je odloučení od blízké osoby velmi silný podnět, který může vyvolat intenzivní smutek a úzkost. Pokud dítě po odchodu rodiče v mateřské škole propukne v pláč a dlouho se nemůže utišit, nejde o rozmazlenost, ale o projev akutní úzkosti separačního systému. Dospělý, který tuto reakci chápe, může dítě podpořit klidným přístupem, strukturou a jistotou, zatímco nepochopení může vést k zahanbování a emočnímu uzavření.

Systém **PLAY** (systém hry) – je přirozeným zdrojem radosti, smíchu a sociální interakce. Dítě, které si hraje s ostatními, vymýšlí pravidla, směje se a těší se z opakování, aktivuje právě tento systém. Hra je klíčovým prostředkem učení, vztahování se a poznávání světa. Pokud však dospělý vnímá herní projevy jako neukázněnost, rušení nebo nezralost, může dětem bránit v plnohodnotném rozvoji sociálních a kognitivních dovedností.

Porozumění primárním afektivním systémům umožňuje dospělým vidět chování dítěte v širším evolučně-biologickém, vývojovém a interpersonálním kontextu. Místo toho, aby dítěti připisovali úmysl, jako například nevychovanost nebo slabou vůli, tak mohou rozpoznat, že jeho jednání vychází z hlubokých vnitřních programů, se kterými se teprve učí zacházet. V těchto situacích dospělý potřebuje trpělivost, empatii a nadhled, aby dokázal dítě efektivně podpořit.

Individuální rozdíly v aktivitě těchto systémů se podílejí na vzniku různých temperamentových profilů. Zatímco jedno dítě je impulzivní, zvědavé a náchylné k frustraci, jiné je klidné, citlivé a rezervované. Tyto neurobiologické konfigurace pak určují, jak dítě prožívá svět, jak navazuje vztahy s druhými lidmi a jak zvládá stresové situace. Následně pak jakým způsobem se formuje jeho osobnost a identita (Panksepp & Biven, 2012).

1.2 Vysoká senzitivita jako temperamentový rys

Zatímco primární afektivní systémy popisují univerzální emoční programy sdílené všemi lidmi, tak jejich konkrétní projevy se u jednotlivců liší. Tyto individuální rozdíly nespočívají jen v tom, který jejich systém je častěji nebo silněji aktivován nebo inhibován, ale také v tom, jak citlivě mozek jednotlivce na podněty reaguje. U některých dětí i dospělých je tato smyslová a emoční reaktivita výrazně zvýšená. Tito jedinci, kteří jsou označováni jako vysoce senzitivní, vnímají podněty intenzivněji, rychleji se přetíží vjemy a doprovodnými emocemi a potřebují delší čas na zpracování zážitků v prostředí s minimem dalších podnětů, které umožní zklidnění a zpracování všech nahromaděných vjemů a emocí. Tato jejich potřeba je dobře pochopitelná díky metafoře, že se potřebují schovat do „krabice ticha“, kde nic nového již není a oni mohou v klidu nechat dokončit své prožitky ze situací, uklidnit se, stabilizovat a načerpat energii pro nové zážitky.

Projevy vysoce senzitivních dětí (i dospělých jedinců) tak mohou být velmi odlišné od běžného očekávání, co je přiměřená reakce na nějaký podnět nebo situaci. To může vést k nepochopení nebo pokračujícímu přetížení, pokud není jejich citlivost rozpoznána a zohledněna lidmi, kteří jsou kolem nich.

Proto je následující text věnovaný tématu vysoké senzitivity jako výraznému individuálnímu rysu jedince, který ovlivňuje jeho každodenní chování, emoční regulaci i vztah k okolí a některé děti (jedince) činí „zvláštními“.

Vysoká senzitivita (*high sensitivity*) je vrozený temperamentový rys, který se vyznačuje zvýšenou vnímavostí nervového systému vůči podnětům a hlubšímu zpracování informací. Tento koncept rozpracovala psycholožka Elaine N. Aron v teorii senzitivní reaktivity nervového systému (*Sensory Processing Sensitivity*). Vyskytuje se přibližně u 15–20 % populace a ovlivňuje, jak jedinec vnímá, prožívá a zvládá každodenní situace (Aron & Aron, 1997; Aron et al., 2010; Aron et al., 2012).

Vysoce senzitivní jedinci (*HSP – Highly Sensitive Persons*) vykazují čtyři charakteristické rysy shrnuté zkratkou DOES: hluboké zpracování informací (*Depth of processing*), snadná přestimulovatelnost (*Overstimulation*), silná emoční reaktivita a empatie (*Emotional reactivity and empathy*) a vnímavost k jemným podnětům (*Sensitivity to subtle stimuli*). V praxi to znamená, že tyto osoby intenzivně reagují na okolní dění, rychleji se unaví při nadměrné stimulaci a bývají velmi vnímavé k emocím svým i ostatních (Acevedo et al., 2014; Aron et al., 2010).

Neurovědní výzkumy potvrzují, že senzitivita má biologický základ. Například studie pomocí funkční magnetické rezonance ukazují u těchto jedinců zvýšenou aktivitu v oblastech mozku spojených s emocemi, empatií a sebereflexí, jako je insula, amygdala a zrcadlový neuronový systém (Acevedo et al., 2014). Senzitivita tedy není naučená, ale odpovídá specifickému nastavení nervového systému.

Vysoká senzitivita není spojená s introverzí, ačkoliv se s ní často překrývá. Zároveň tvoří asi 30 % vysoce senzitivních osob extroverti (Aron et al., 2010). Může tak být kombinována i s vysokou sociabilitou, spontánním projevem a aktivitou. Dítě může být velmi komunikativní, živé a otevřené, a přesto vysoce senzitivní. Tyto děti vyhledávají kontakt, snadno navazují vztahy a působí sebejistě, ale mohou být zranitelnější v důsledku přetížení z množství změn nebo prožívaných intenzivních