

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

# **Citová deprivace v předškolním věku a její vliv na sociální vývoj dítěte**

Bakalářská práce

Autor:	Tereza Víková
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
Vedoucí práce:	Mgr. Olga Válková Tarasova
Oponent práce:	PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D

## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Tereza Viková</b>
Studium:	P19P0255
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Citová deprivace v předškolním věku a její vliv na sociální vývoj dítěte</b>
Název bakalářské práce AJ:	Emotional deprivation of pre-school age children and its influence on social development of a child

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

**Teoretická část** - Teoretická část je věnována deprivaci. Zpočátku se jedná o stručné informace k deprivaci obecně a následně se zaměřuje pouze na deprivaci citovou. Také se práce věnuje předškolnímu věku jak z hlediska vývojové psychologie, tak z hlediska pedagogiky a to konkrétně z hlediska výchovy.

**Praktická část** - Cílem praktické části je vyzkoumat vliv citové deprivace v předškolním věku na sociální vývoj dítěte. V jaké míře si dítě osvojuje lidské normy chování, hodnoty či pravidla mezilidských vztahů a jak probíhá navazování mezilidských vztahů. Praktická část bude prováděna formou kvalitativního výzkumu. Vyhodnocení kvalitativního výzkumu by se provedlo na základě otevřeného kódování. Rozhovory budou provedeny polostrukturovaně s lidmi, kteří mají zkušenost a obklopují se dětmi, které si prošly deprivací. Jedná se především o pracovníky dětských domovů, výchovných ústavů a dalších výchovných zařízení.

- 1) LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 80-247-1284-9.
- 2) RÖHR, Heinz - Peter, HRUŠKOVÁ, Doris. *Podminované dětství: obnova sebejistoty*. Liberec: Dialog, 2015. ISBN 978-80-7424-081-2.
- 3) LANGMEIER, Josef, MATĚJÍČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. 4.dopl.vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
- 4) BOWLBY, John, MÜLLER, Ivo. *Vazba*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.
- 5) BOWLBY, John, MÜLLER, Ivo. *Ztráta*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0355-1.
- 6) KOUKOLÍK, František, DRTILOVÁ, Jana. *Vzpoura deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana; nové, přepracované vydání*. 3.vyd. Praha: Galén, 2014. ISBN 978-80-7492-120-9.
- 7) PROCHÁZKA, Roman. *Terapie zaměřená na maladaptivní schémata: Teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018. ISBN 978-80-244-5386-6.
- 8) CLEESE, John, SKYNNER, Robin, ČERNÁ, Kristina, ČERNÝ, Jan. *Rodina a jak v ní zůstat naživu*. Praha: XYZ, 2018. ISBN 978-80-7505-965-9.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Olga Válková Tarasova

Oponent: PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.1.2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Citová deprivace v předškolním věku a její vliv na sociální vývoj dítěte vypracovala pod vedením vedoucí Mgr. Olgy Válkové Tarasové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 29.4. 2022

---

Tereza Viková

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat mé vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Olze Válkové Tarasové za její odborné vedení mé práce, za její rady, čas a podporu. Také bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří mi pomohli zrealizovat mé výzkumné šetření.



## **Anotace**

VIKOVÁ, Tereza, *Citová deprivace v předškolním věku a její vliv na sociální vývoj dítěte*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 61 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá citovou deprivací v předškolním věku a jejím vlivem na sociální vývoj dítěte. Charakterizuje předškolní věk a více se zabývá kognitivním vývojem, emočním vývojem a sociálním vývojem předškolních dětí. Také popisuje citovou deprivaci. Zabývá se jejími příčinami a následky. Rovněž se zabývá psychickými potřebami a rodinou. V souvislosti s rodinou se zabývá vztahy v ní a vazbou. Práce také analyzuje a zkoumá vliv citové deprivace v předškolním věku a její následek na sociální vývoj dítěte. Výzkumné šetření je zaměřeno na citově deprivované děti. Zabývá se jejich rodinným prostředím, jejich osobností, jejich prožíváním, jejich mezilidskými vztahy, jejich riziky v chování a práci s nimi. Výzkumné šetření je hodně obsáhlé a poskytuje spoustu informací o citově deprivovaných dětech.

Klíčová slova: předškolní věk, deprivace, sociální vývoj

## **Anotation**

VIKOVÁ, Tereza, *Emotional deprivation of pre-school age children and its influence of social development of a child*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 61 s. Bachelor Thesis.

The bachelor thesis goes about emotional deprivation of children at pre-school children and its influence of social development. Thesis describes the pre-school age and follows more about cognitive, emotional and social development of children at pre-school age. It also describes emotional deprivation and deals with its causes and consequences. Also it describes psychological needs and family. In relation to family thesis describes inside relationships. The thesis also analyzes and research influence of emotional deprivation at pre-school age and its influence of social development. The research investigation is focused on emotionally depressed children. It deals with their family environments, personalities, interpersonal relationships, lives, behavioral risks and work with them. The research investigation is deeply extensive and provides a lot of information about emotionally depressed children.

Keywords: pre-school age, deprivation, social development

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.13/017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorosními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK.)

Datum:.....

Podpis studenta:.....

## Obsah

Úvod .....	9
<b>1 Předškolní věk.....</b>	<b>11</b>
1.1 Kognitivní vývoj .....	11
1.2 Emoční vývoj .....	14
1.3 Sociální vývoj .....	18
<b>2 Deprivace.....</b>	<b>23</b>
2.1 Citová deprivace .....	24
2.2 Vztahy v rodině.....	30
<b>3 Výzkumné šetření .....</b>	<b>35</b>
3.1 Teoretická východiska empirického šetření .....	35
3.2 Metodologický cíl výzkumu .....	36
3.3 Stanovení cíle výzkumu .....	36
3.4 Výzkumné otázky .....	36
3.5 Průběh výzkumného šetření .....	37
<b>4 Analýza a interpretace dat z výzkumného šetření.....</b>	<b>39</b>
4.1 Prostředí .....	39
4.2 Osobnost .....	41
4.3 Prožívání .....	43
4.4 Sociální oblast.....	47
4.5 Rizika v chování .....	50
4.6 Práce s deprivanty .....	53
4.7 Závěr výzkumného šetření .....	54
<b>Závěr .....</b>	<b>57</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>59</b>

## Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem citové deprivace v předškolním věku a jejím následkem na sociální vývoj dítěte. Předškolní věk je charakteristický tím, že dítě v tomto vývojovém období objevuje svět, často z jeho úst vychází otázka „Proč?“ a prioritou je pro něj hra. Ovšem nesmí se zapomínat na to, že důležitá je pro něj láska a pocit jistoty a bezpečí. Jakási emoční stabilita je důležitá v každém věkovém období, ale přeci jenom čím je člověk mladší, tím víc je pro něj dostatek lásky důležitější. Důležitější je pro něj z důvodu, že nedostatek lásky, jistoty a bezpečí, tedy citové deprivace, má vliv na jeho vývoj. Vývoj může být ovlivněn po všech stránkách, jednou z nich je oblast sociální. Sociální vývoj je stejně tak důležitý, jaké jiné složky vývoje a právě citová deprivace v dětství na něj může mít značný vliv.

Práce se věnuje nejprve předškolnímu věku. Nejdříve charakterizuje toto období a poté se zaměřuje na některé oblasti vývoje. Konkrétně se zabývá kognitivním vývojem, emočním vývojem a sociálním vývojem. Následně se věnuje deprivaci. Zabývá se její definicí a dělením. Poté se orientuje pouze na deprivaci citovou, s níž odhaluje také psychické potřeby, její faktory a následky. Více se práce věnuje také rodině, vztahům, které se v ní odehrávají a konkrétněji se zabývá vazbou a poruchami v rodině.

Citově deprivované děti mohou být etopedickými klienty. Tato práce se zaměřuje na jednu z možných příčin, proč může mít dítě problémy v chování, proč je agresivní nebo proč se může zdát necitlivé. Pokud se dítěti v dětství nedostává dostatek péče, lásky a pozornosti, může se to negativně projevit na jeho osobnosti a chování. Pokud bych pracovala s etopedickým klientem, měla bych se zajímat o to, jaká je příčina jeho chování. V některých případech je totiž příčinou právě deprivace.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit a vyzkoumat, jaký má citová deprivace v předškolním období vliv na sociální vývoj dítěte. Druhá polovina práce je věnována výzkumnému šetření, které se touto otázkou zabývá. Byly provedeny rozhovory s 6 respondenty. Respondenti byli pracovníci z diagnostických ústavů, dětského domova, ale také z obyčejné základní a mateřské školy. V rozhovorech byly probírána témata agrese, vztahů, šikany, komunikace nebo také rodinného prostředí.

Důvod, proč jsem se rozhodla psát na toto téma je ten, že už v minulosti mě zajímalo. První impuls mého zájmu začal při mých praxích s dětmi. Už při mé první praxi v mateřské škole jsem si všimla dítěte, které se projevovalo odlišně a následně jsem se dozvěděla, že ho rodiče nezasycují dostatečnou láskou, kterou by potřebovalo. Od té doby

jsem nad nedostatkem lásky a péče v rodině začala více uvažovat a všímala jsem si toho i na mých dalších praxích. Nejvíce zkušeností jsem s citově deprivovanými dětmi nasbírala v dětském domově a diagnostickém ústavu. S některými dětmi jsme si vytvořily bližší vztah a bylo znát, že se projevují jinak a lépe fungují, když se jim někdo věnuje. Po mé praxi v diagnostickém ústavu jsem se o toto téma začala intenzivněji zajímat a jelikož jsem byla na hodně praxích, tak vždy, když v kolektivu nějaké dítě vykazovalo neobvyklé chování, vzbudilo ve mně zájem. Z praxí jsem měla zkušenost, že tyto děti byly agresivní, uzavřené ohledně svých pocitů a projevovaly fyzický kontakt ve velké míře nebo ho naopak neměly rády. Toto téma mě hodně zajímá a chtěla jsem si své domněnky o těchto dětech, díky zpracování této práce, ověřit.

## **1 Předškolní věk**

Období předškolního věku se v širším slova smyslu označuje jako období od narození dítěte až po jeho nástup do školy. V užším slova smyslu jako období „mateřské školy“, tedy období od 3 do 6 let. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vágnerová (2012) charakterizuje předškolní věk jako období, kdy je jeho konec určen nejen fyzickým věkem, ale hlavně sociálně a nástupem do školy. Pro předškolní věk je charakteristické ustálení vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. Dítě poznává svět s pomocí své představivosti. Dítě v tomto věkovém období totiž informace zpracovává fantazijně a jeho uvažování je intuitivní, tedy není usměrněno logikou. Má své aktuální potřeby a také vlastní možnosti poznání a jim přizpůsobuje své představy. Co je typické pro období předškolního věku je egocentrismus, tedy jednání i myšlení, které je zaměřené pouze na svou osobu. Egocentrismus ovlivňuje uvažování společně s komunikací dítěte. Předškolní věk bývá také označován za období iniciativy. Potřebou dítěte je něco zvládnout, něco vytvořit a tím si potvrdit své kvality. Ke změně také dochází v sociální oblasti. Typický je zde přesah rodiny a také rozvíjení vztahů se svými vrstevníky. Právě toto období je chápáno jako etapa, kdy se dítě připravuje na život ve společnosti. Změny, které jsou vývojově podmíněné se projeví především ve hře, jelikož v tomto období začíná důležitá aktivita, kterou dítě sdílí s ostatními. Ovšem vyžaduje sebezprosažení a zároveň přizpůsobení se ostatním. (Vágnerová, 2012)

Podle E.H. Eriksona je předškolní věk období, kdy dochází k psychosociálnímu konfliktu iniciativy a pocitů viny. Je mnoho důvodů, které mohou vést k rozvoji pocitů viny a také k nenaplnění vývojového úkolu. Jedná se především o extrém, jako je na jednu stranu velký strach rodičů a o dítě a jejich nedůvěra v jeho schopnosti a dovednosti z důvodu, aby se mu něco nestalo a neublížilo si. Na druhou stranu se jedná o příliš vysoké požadavky, které jsou rodiči kladeny a které především nejsou v souladu s dosaženou vývojovou úrovní dítěte nebo jeho osobnostními zvláštnostmi. Právě tyto extrémní mohou způsobit, že si dítě nevěří a rostou v něm pocity viny a úzkosti. (Kolaříková, 2015 in Erikson, 2009)

### **1.1 Kognitivní vývoj**

Kognitivní vývoj zahrnuje změny a formování poznávacích funkcí. K projevům a realizaci těchto funkcí dochází v průběhu celého života. (Kohoutek, 2008)

Mezi kognitivní procesy patří vnímání, představivost, myšlení, paměť a pozornost. Na vývoj kognitivních schopností má vliv dědičnost a sociální prostředí. (Novozámská, 2015)

Díky rozvoji kognitivních schopností dochází k větší zvědavosti dítěte. Dítě pokládá otázky, které se týkají původu věcí, ptá se na jejich fungování. Velmi časté otázky v tomto věkovém období jsou „proč?“ a „jak?“. (Růžičková, 2021)

Nejprve u dítěte převažuje synkretické **vnímání**. V rámci tohoto vnímání dítě nerozezná základní vztahy mezi podstatnými částmi předmětů a také je nedokáže vyčlenit. Dítě vnímá věci, které ho zaujaly a hlavně ty, které se vztahují k činnosti. Vnímání je neanalytické. Egocentrismus ovládá vjemy. Vjemy bývají subjektivně zabarvené. Dítě nedokáže vnímat více aspektů najednou. Rozvoj vnímání je ovlivněn myšlením, vlastní zkušeností a stavem analyzátorů (např. zrakový) dítěte. Vnímání dítěte je aktivní. Bývá spojováno s činností, která je aktivního charakteru a také s experimentováním. V případě, že dítě nezapojí do vnímání pohyb a řeč a pouze poslouchá a kouká se, jedná se o pasivní vnímání. Jelikož je vnímání nedokonalé, dítě si vjemy subjektivně dokresluje představami. Teprve na samotném konci předškolního období dochází ke změně vnímání. Postupně dochází k přechodu ze synkretického vnímání do vnímání analytického. Analytické myšlení přispívá k analytickému jednání s věcmi, především s hračkami. Dítě sestavuje, skládá, smontovává, rozmontovává, vystřihuje, nalepuje apod. (Petrova, Plevová, 2018)

Vnímání je obohacené **představivostí**. Dítě si plynuleji vybavuje představy. Projevit se to může při reprodukování děje pohádky nebo při popisu nějakého zážitku. Dochází k intenzivnějšímu rozvoji fantazijních představ, které se projeví při hře nebo při kreslení. Dítě více baví pohádky a příběhy. Dítě představivost uplatní především v námětové hře, ale také v reálných situacích ze života. Fantazijní představy přispívají k tomu, že si dítě vytváří svůj subjektivní svět. Žádné stereotypy či schémata nezabraňují vytváření představ. Prožitky a city dítěte hrají určitou roli v jeho představách, jelikož je do nich vkládá. Jak již bylo v předchozím textu uvedeno, dítě si pomocí představ dokresluje vjemy. V představách vidí zálibu (Petrová, Plevová, 2018)

Představivost je pro předškoláka důležitá. Význam představivosti je důležitý především pro rovnováhu v oblasti citové a rozumové. Občas dítě přizpůsobuje okolní svět s realitou svým potřebám a realitu nebere v potaz. Pro dětskou fantazii je typický animismus. S animizmem je spojená víra v nadpřirozeno, především v duchy. Předškolák také polidšťuje některé předměty či jevy v jeho okolí. Lidské vlastnosti, rysy či myšlení



dítě přednáší na zvířata a věci. Tohle chování se nazývá antropomorfismus. Konfabulace je další typický znak fantazie předškoláka. Znamená to, že dítě vkládá víru do svých, případně dospěláckých, myšlenek, které ovšem nejsou reálné. Typický příklad je, že židlička hlídá stoleček. (Zacharová, 2012)

Výrazná kvalitativní změna se projevuje v oblasti **myšlení**. Do předškolního věku dítě vstupuje se symbolickým myšlením. Avšak okolo čtvrtého roku života se úroveň jeho myšlení mění. Ze symbolického se dostává na úroveň myšlení názorového a intuitivního. Dochází k uvažování v ucelených pojmech. Pojmy vznikají na základě vyjádření zásadních a významných paralel věcí a jevů světa. Myšlení dítěte ještě nebývá úplně logické. Některé jeho úsudky jsou závislé na jeho názoru, vnímání a představách. Myšlení předškoláka je charakteristické v první řadě egocentrismem. To se projevuje v jeho vnímání okolního světa. To je ovlivněno pouze jeho nazíráním na něj. Nechápe, že ostatní mohou mít vlastní a odlišný názor, než má dítě samotné. Kvůli egocentrismu dochází k nepřesnému poznávání. Typickým příkladem egocentrismu je to, že si dítě zakryje oči a myslí si, že jej nikdo jiný nevidí. Dítě se domnívá, že všichni ostatní mají stejné znalosti, vědomosti a informace, jako ono samotné. Další typickým rysem v myšlení u předškoláků je magičnost. To znamená, že dochází ke změně skutečnosti podle toho, co si dítě zrovna přeje. Dítě si myslí, že ovlivňuje spoustu věcí. Například si myslí, že svítí slunce, protože si to zrovna přálo. V neposlední řadě je charakteristickým rysem myšlení předškoláka absolutizmus. To znamená, že si je dítě jisté v tom, že vše musí mít svou platnost, která je jasná a definitivní. Fenomenizmus také charakterizuje myšlení dítěte. V tomto případě se jedná o to, že má dítě v hlavě zafixovanou vizi o světě a za tím si stojí. Nepřipouští si něco jiného. U předškoláka jsou také typické projevy morálního realismu – svět v očích dítěte je černobílý. Buď je dobrý, nebo je zlý. (Zacharová, 2012)

K rozvoji **paměti** dochází v rámci interakce s dalšími kognitivními schopnostmi a také podporuje jejich rozvoj. Na paměť má vliv uvažování dítěte, co je pro něj podstatné. To, jakým způsobem dítě zpracovává informace a propojuje je, má vliv na zlepšení krátkodobé a dlouhodobé paměti. V předškolním věku se kapacita paměti zvyšuje, také dojde k zrychlení zpracování a k zlepšení kvality paměti. Předškoláci si pamatují více detailů. V průběhu předškolního období si dítě postupně zapamatovává více informací a také je propojuje do smysluplnějších celků. Ovšem dítě si stále ještě neuvědomuje, že jsou nějaké způsoby, které by mu pomohly k snadnějšímu zapamatování. Jejich vzpomínky nebývají příliš přesné. K vytváření prvních vzpomínek,

jež jsou trvalejší a osobní, dochází před 4. rokem života. Zpočátku jich je ale málo a jsou spíše útržkovité. (Vágnerová, 2012)

Na **pozornost** dítěte v předškolním věku má vliv nezralost jeho nervového systému. Na začátku tohoto věkového období dochází k tomu, že se dítě často a snadněji unaví. Jeho pozornost také není stálá a je dost přelétavá. Během dne se pozornost dítěte mění. Vliv má na ní aktuální fyzický a psychický stav dítěte. Dítě moc dlouho nevydrží u jedné činnosti, velmi snadno a rychle ho zaujme něco jiného. Souvislost to má s jeho tužbou objevování okolního světa a chťiče všechno vyzkoušet. (Kolaříková, 2015)

U předškolních dětí dochází také k rychlejšímu rozvoji **jazyka**. Zpočátku si dítě tvoří své nové slovní tvary a skloňují svým způsobem. Např. „Já budu spát medvídko.“ K důležitým školním schopnostem patří čtení a již v předškolním věku dochází k rozvoji těch schopností, které jsou pro čtení důležité. Jedná se o schopnost vnímání hláskové struktury slov a o schopnost rozkládání slov. Děti také často umí již počítat do 10 a získávají nové znalost o světě a to především v oblastech, o které se zajímají. (Blatný, 2016)

Pravděpodobně ta nejznámější teorie kognitivního vývoje je Piagetova. Jean Piaget (1896-1980) byl švýcarský psycholog, který rozdělil kognitivní vývoj do čtyř etap. Etapa, která odpovídá předškolnímu období se nazývá Předoperační stádium a zaměřuje se na děti od přibližně 2 let do jejich 7 let. Tohle stádium je rozdělené na 2 údobí. To první je údobí symbolického a předpojmového myšlení a týká se dětí ve věku 2-4 let. Dochází zde k velkému rozvoje funkce symbolické, tedy schopnosti vytváření a využívání zástupné a mentální reprezentace objektů a aktivit. To znamená, že dítě může při hře používat nějaký předmět, který nahradí za jiný. Např. klacek představuje meč. Pro dítě mladší 4 let je typické myšlení v tzv. předpojmech. Např. žížala je pro něj ta, kterou vidělo na zahradě a kdykoliv jindy uvidí jinou žížalu je přesvědčené, že to je ta stejná. Druhé údobí je názorné myšlení a týká se dětí od 4 do 7 let. Dítě v tomto věku ještě podle Piageta nedokáže provádět logické myšlenkové operace. Také je podle něj pro předškoláka typický egocentrismus a s ním spojená egocentrická řeč (monology). Piaget představuje předškoláky jako nekompetentní. (Plháková, 2005 in Piaget, 1999)

## 1.2 Emoční vývoj

Podle Vágnerové (2012) jsou v předškolním věku v převaze spíše pozitivnější emoční reakce než ty negativní. Předškolák je ovšem náladový a jeho emoce jsou

intenzivní. To, co děti prožívají většinou závisí na aktuální situaci. V tomto věkovém období také dochází k postupnému rozvoji emoční paměti. Děti si zvládají vybavit a vzpomenout si na pocity, které prožily dříve. V rámci uvažování už se u nich nejedná se pouze o osobní pocity. Děti zjišťují, že k různým prožitkům vedou určité souvislosti a v tomto období dochází k poznání jejich příčin. Co se týče emocí, jako jsou vztek a zlost, tak ty už nebývají tak časté, jelikož děti chápou, důvody vzniku situací, které nejsou příjemné a také jejich nezbytnost. Vliv na to má především větší zralost centrálního nervového systému, díky které dochází k menší dráždivosti a k většímu klidu. Pokud dojde k zlostným reakcím, tak to bývá nejčastěji při kontaktu s vrstevníky a při hromadění příkazů a zákazů. V tu chvíli má dítě pocity frustrace a dojde k selhání jeho emočních projevů, které ještě nejsou zcela pod kontrolou.

Emoce, která v tomto věku nabírá na intenzitě je strach. Ten někdy bývá způsoben dětskou představivostí, která se v tomto věku rozvíjí. Děti si mohou v hlavě vytvořit různé imaginární bytosti. Ovšem to, do jaké míry je dítě vystrašené je ovlivněno jeho temperamentem. Posílit strach může také negativní zkušenost, kterou si dítě zapamatuje a postupem času nabyde na intenzitě. Když dítě prožívá strach, může se to projevit například tím, že odmítá samostatnost a je závislé na dospělém. Pokud jde o smysl pro humor, tak ten závisí na uvažování dítěte a na jeho jazykových schopnostech, které se v tomto období rozvíjejí. Z kognitivního hlediska je dětský humor primitivní. Například ve čtyřech letech dětem připadá legrační opakování nesmyslných slov. V tomto období dochází také k chápání nejbližší budoucnosti, tím pádem se dítě může těšit, nebo se něčeho obávat. U předškolních dětí dochází k rozvoji emoční inteligence. Tudiž mají lepší pochopení jak pro svoje pocity, tak pro pocity druhých. Také z části dokáží ovládnout své emoční projevy a odložit uspokojení pokud je to nutné. Je možné již v tomto věku vztahů. Zlepšuje se orientace mezi vlastními a cizími pocity, lepší odhadnutí situace a přiměřenější reagování. Chápou emoce a jejich význam. Jejich emoční zkušenosti a znalosti o citovém prožívání jim umožňují odhadnout budoucí citové prožitky a to jak své vlastní, tak prožitky druhých osob. V základních emocích se děti orientují, ovšem je pro ně obtížné vypořádat, které děti budou mít v této oblasti dobrou orientaci a které naopak budou mít jisté problémy. Děti Ovšem prozatím si myslí, že může docházet pouze ke kumulaci kompatibilních emocí. Např. někdo může být šťastný a pyšný současně. Nesnadné pro ně je také pochopení emoční ambivalence. Až v 6 letech

chápe, že se může někdo cítit dobře či špatně za určitých okolností nebo že se mu může něco líbit jen zčásti. Také si uvědomí, že může reagovat různými pocity zároveň. Jestli dojde k porozumění prožitků, které mají komplikovanější charakter, závisí na úrovni kognitivního zpracování a na interpretaci situace. Podstatná je hlavně schopnost chápání podstaty, protikladnosti a podobnosti různých emocí. To, že se začínají lépe orientovat v emočních prožitcích. Dokáží rozlišit kvalitu, význam i vnější projevy jednotlivých emocí a začínají rozumět příčinám vzniku porozumět emocím komplexnějším. To, že mohou lidé prožívat různé emoce najednou si buďto vůbec nepřipouští, nebo je vnímají jako reakce na různé situace a události. Nějaké uvědomění si, že s emocemi a jejich prožitky to je složitější, si začnou uvědomovat po 5. roce života. Emoční reakce mají své příčiny, začínají děti v předškolním věku také chápat. Také si uvědomují jaké situace vyvolávají určité pocity. Od 3 let zvládnou poznat, která situace má pozitivní vliv. Ovšem obtížnější je to pro ně s příčinami negativních emocí. K rozlišení mezi situacemi, které vyvolávají zlost a strach, dochází až po čtvrtém roce života. Na konci předškolního věku již lépe rozliší negativní emoce a jejich příčiny. Okolo šestého roku života si už začnou uvědomovat, že jistá situace může vyvolat pozitivní i negativní pocity. Předškolní děti lépe odhadnou příčiny vlastních emočních prožitků oproti prožitkům jiných osob. Při hodnocení různých emocí předškoláci vychází především ze svých pocitů. Vychází z toho, jak by se v takové situaci a za takových okolností cítily ony samy a jsou si zatím jisti, že na určité situace všichni lidé musí reagovat stejně, jelikož tu platí určitá pravidla. Ovšem začínají se lépe orientovat v emocích jiných lidí a rozvíjí se u nich schopnost empatie, což je schopnost, která se řadí do emoční inteligence. Na začátku předškolního věku posuzují děti emoční projevy ostatních hodně subjektivně a ve velké míře na situačním kontextu. Na konci předškolního věku již mají zkušenosti s jejich emočním prožíváním, znají chování druhých a jejich emoční reakce na určité podněty a vytváří propojený souhrn všech jejich poznatků z této oblasti. Také již tolik nelpí na vnějších projevech emocí. Starší předškoláci také chápou, že své pocity nemusí lidé vždy dávat najevo. Např. jejich maminka nechce aby ostatní viděli, že je smutná. U předškolních dětí může dojít k indukci stejného prožitku nebo hodnocení, jako u druhého člověka. Dokáže se totiž vcítit do emočního ladění a to hlavně, pokud je dítěti daný člověk blízký. Lépe se orientují v pocitech druhých a to především jedinci, kteří již získali potřebnou zkušenost. Rodič může své dítě naučit chápání významu různých citových prožitků, může mu pomoci svými reakcemi na dětské

nálady a vysvětlením jak se právě cítí a proč tomu tak je. Díky rozvoji slovní zásoby také mohou označit různé emoce. Aby porozuměly jednotlivým pojmům, měly by vést rozhovory v dospělými, měly by se jim číst pohádky nebo vyprávět příběhy. Samozřejmě záleží jaké jazykové prostředky rodiče užívají sami rodiče.

Emoční prožitky i chování člověku umožňuje kontrolovat emoční regulace. Většinou se jedná o regulaci negativních emocí, které mají souvislost s podněty a situacemi, které nejsou příjemné. V předškolním věku teprve dochází k rozvoji emoční autoregulace. Ne vždy dokáží děti své city a emoce korigovat a v případě silné afektivní reakce se může snadno vymknout kontrole. Do jaké míry dítě zvládne své emoce regulovat, se odvíjí od jeho temperamentu, tudíž pro někoho je jejich ovládnutí snadnější a pro někoho obtížnější. K rozvoji emoční regulace přispěje schopnost mluvit o svých pocitech a orientovat se v nich a to nejen ve svých, ale i v pocitech jiných lidí. Jeden z požadavků, který bývá běžný, je nutnost odložení uspokojení na později a tím zvládnutí pocitů, které tato situace v dítěti vyvolá. V předškolním věku se viditelně zlepšuje schopnost nedávat najevo negativní emoce a schopnost ovládat své chování v interakci s vrstevníky. (Vágnerová, 2012)

Kucharská a Švancarová (2017) hovoří o tzv. období vzdoru. Jedná se o reakce, které nejsou vyvážené, o výbuchy či o razantní prosazování svých představ. Dítě si začíná uvědomovat svou osobnost a hledá hranice v tom, co si ještě může dovolit a co už nemůže. Obdobím vzdoru si prochází všechny děti, ovšem některé více bouřlivěji a jiné naopak méně. Roli v tomto případě sehrává temperament dítěte a jeho výchova. Také má určitý vliv opožděný vývoj a necitlivé reakce okolí na reakce dítěte, které mohou přispět k fixování vzdorovitosti. Pokud by rodič chtěl docílit vyspělejšího chování dítěte, může mu napomoci výchovou, která bude vstřícná a citlivá, ale zároveň důsledná. Výchova by neměla zdůrazňovat problémy, ale pouze posilovat chování, které je žádoucí. Za zlobení se může někdy považovat i dětské prosazování svých názorů. Je proto důležité, dítě naučit diskutovat. Naučit ho aby umělo prosadit svůj názor, ale zároveň by mělo akceptovat pravdu druhého a to bez zbytečných afektů. Důležité je ho neustále neokřikovat a umlčovat tím, že má být hodné a nemá odmítat. (Kucharská, Švancarová, 2017)

V tomto věkovém období dochází k rozvoji sebehodnocení. Sebehodnocení je základem svědomí, které může vést k sebeúctě v případě, že je posilování pozitivními reakcemi. Říčan (2014) říká, že předškolák si již zvládá uvědomovat, co má a nemá dělat a proč a také si uvědomuje své povinnosti. Ví, že má svědomí dobré pokud něco

udělal správně a naopak má pocit viny když něco neudělal. Svědomí je zpočátku pouze negativní, jelikož jeho součástí bývají pouze zákazy a příkazy, které je nutno respektovat. Dítě si postupem času začíná tyto normy zvnitřňovat. Ovšem zatím ještě potřebuje mít jasná pravidla v chování. Učí se díky pochvalám a trestům. Zároveň se tím učí i zodpovědnosti a cílevědomosti. Předávaná pravidla jim také pomáhají v adaptaci na prostředí, ve kterém žijí. Prozatím ale nerozliší, zdali někdo udělal něco naschvál, nebo nerad a nechtěně. Pro podporu dětského svědomí je vhodnější ocenění pozitivních projevů, než zákazy a tresty.

Rozvoj svědomí, morálky a hodnot je ovlivněn prostředím rodinným i prostředím mateřské školy. V rámci rodinného prostředí může na něj negativně působit vzor chování, který je v majoritní společnosti považován za nevhodný. V prostředí mateřské školy může zase negativně působit zvýhodňování a znevýhodňování některých dětí. Může to vést k negativnímu hodnotovému systému, negativnímu sebepojetí a taky k negativnímu morálnímu usuzování. Pokud má dítě pocit, že se musí bránit proti světu, který je proti němu, je tím narušena jeho potřeba bezpečí, jeho vztah k sobě samému, vztah k okolí a také to může mít vliv na projevy v chování a to i v následujících letech. (Kolaříková, 2015)

### **1.3 Sociální vývoj**

V předškolním období je nejvýznamnější rodinné prostředí. To je primární pro socializaci dítěte. Socializační proces zahrnuje vývoj sociální reaktivity, což znamená vývoj diferencovaných emočních vztahů k lidem ať už z blízkého nebo vzdálenějšího okolí. Dále zahrnuje vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jedná se především o osvojování si norem. Také zahrnuje osvojení si sociálních rolí, tedy takového chování, které společnost očekává vzhledem k jeho věku, pohlaví, sociálního postavení apod. Socializace probíhá po celý život člověka (Langmeier, Krejčířová, 2006). Jedná se o celoživotní proces, během kterého se jedinec začleňuje do společnosti. V průběhu socializace dochází k osvojování si společenských norem chování, k učení se mateřského jazyka, k získávání poznatků a k budování si kulturních návyků. Socializační proces není jednostranný. Během procesu dochází k začleňování se do jednotlivých skupin. (Kucharská, Švancarová, 2017)

V předškolním období narůstá rozvoj sociálních kontrol. Děti si začínají hrát se svými vrstevníky. Tento způsob hry, který probíhá v předškolním období se dá nazvat

jako hra kooperativní. Jde v ní o spolupráci, při které jsou rozdělené role. Osvojování rolí ve skupině je možné vyzorovat z toho, jak jsou děti oblíbené, jak některé z nich mají tendenci ostatním poroučet a jiné se naopak podřídí. Mezi 3. a 4. rokem začíná docházet k soupeřivosti mezi dětmi. Soupeřivost může vzniknout, pokud dospělí porovnávali výkony jednoho dítěte s druhým. Pokud je ovšem vedení vhodné, dojde k nárůstu porozumění. V rámci vztahů bývají předškoláci nejvíce závislí na rodičích. Jejich kamarádské vztahy bývají přelétavé a většinou moc dlouho netrvají. To, aby dítě přicházelo do styku s vrstevníky je důležité. Učí se totiž pomáhat slabším, vést druhé a naopak se jim i podřídí, soupeří s někým, kdo je stejně schopný, spolupracují na stejné úrovni a vzniklé konflikty řeší kompromisem. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V sociální oblasti jsou děti předškolního věku buďto smělé, mají dobrý kontakt s okolím, nebo naopak jsou plaché, nesmělé a opatrně navazují mezilidské vztahy. V rámci komunikace se jedná o další rozdíl, kdy některé děti mluví více, některé méně a některé často zvou ostatní ke hře, kdežto některé jsou více uzavřené. Předškolák je už z hlediska vývoje připraven na navazování vztahů a na osvojení si sociálních rolí. Každé dítě je ale přeci jen připraveno v jinou dobu. Sociální rolí se má na mysli chování, které je od jedince očekáváno sociální skupinou. Dítě kromě toho, že je synem nebo dcerou, je už i žákem mateřské školy. V tomto věkovém období bývá velký důraz kladen na poslušnost. Dítě se učí pravidla, která jsou považována za základ společenských norem chování. K utužování těchto norem dochází především prostřednictvím odměn a trestů.

Významnějším momentem v tomto věku je nástup do mateřské školy. V dnešní době je běžnější, že se děti posílají do mateřské školy již ve 3 nebo 4 letech. Mateřská škola přináší jisté výhody. V první řadě připravuje dítě na nástup do školy. Také je to pro dítě místo, kde si užívá zábavu, kde si hraje a kde si zlepšuje sociální dovednosti. Ovšem tyto výhody jsou pouze v případě, pokud je dítě připravené odpoutat se od rodičů. V tomto věkovém období k odpoutání od rodiče dojde, ovšem některé dítě je na to připravené již ve 3 letech a některé až později. Rodič může zjistit, zdali je jeho dítě připravené na mateřskou školu a to tak, že nechá své dítě na nějaký čas samotné v prostředí, které už zná. Například u svých známých a odjede na nákup. Pokud dojde k lehkému přizpůsobení se situaci, pak je dítě zřejmě připraveno na to, zvládnout několik hodin týdně v mateřské škole. (Loher, Meyers, 2010) Mateřská škola samozřejmě umožňuje navazování vztahů s vrstevníky. Nejvíce kontaktů s vrstevníky dítě navazuje při hře. Při ní má možnost poznat vlastnosti druhého dítěte, učí se reagovat na požadavky druhých a zároveň se učí ty své vyjádřit a správně formulovat. Hra mu umožňuje učení

se spolupráci. Dochází zde k prvním projevům přátelství, které v nějakých případech může přetrvat až do dospělého věku. Dítě si může vybrat s kým by si chtělo hrát, nemusí se bavit s tím, kdo mu není sympatický. Děti si kamarády hledají podle nějaké podobnosti (např. pohlaví), vnějších znaků a společného cíle. Mezi oblíbené děti patří ty, které jsou přátelské a dodržují pravidla her. Vliv v tomto věku i mívá to, jaké hračky dítě vlastní, jelikož mohou připadat atraktivní ostatním dětem. Při nástupu do MŠ také dochází k prvnímu důvěrnějšímu kontaktu s cizí dospělou osobou, kterou je učitelka MŠ. Některé děti nemají s navázáním kontaktu problém, některým trvá delší dobu, než se přestanou ostýchat. (Kucharská, Švancarová, 2017)

Loher a Meyers (2010) ve svém díle předškolní věk rozdělili na 3 období. První období se týká dětí ve věku 3-4 roků. Popisují ho jako období, kdy je dítě schopné samo navazovat rozhovory s cizími lidmi. Je schopné zdravit náhodné lidi v obchodě, na ulici a vypráví jim různé příběhy a historky. Ve vyprávění příběhů dítě říká především hlavní události, ale pokud se mu dostane nápovědy, dodá i další detaily o kterých posléze zjistí, že také patří do příběhu. Děti v tomto věku jsou rády se svými vrstevníky. Ze začátku ale spíše pozorují. Pozorují ostatní a jsou fascinovány tím, co dělají. Někdy dokonce dochází k nápodobě ostatních dětí. Zpočátku si děti ale nejraději hrají samy, ale rády si hrají v blízkosti ostatních. Když už si hraje s ostatními, tak především ve skupince, kde jsou 2- 3 děti, jelikož má ještě problém s dělením se o hračky. Během 4. roku začíná navazovat kamarádství. O kamarádství sice ještě nemá jistou představu, ale někoho už má raději než jiného. Je důležité jeho přátelství podporovat a respektovat volbu jeho kamarádů. Sociální vývoj může podpořit spousta aktivit. Určitě pomůže chodit s dítětem mezi lidi, ať už na nákup nebo do restaurace. Dítě na příkladu svého rodiče vidí, jak se chovat, když je mezi lidmi. Také vývoj podpoří kontakt s dalšími dětmi a ten se dá zprostředkovat, když se rodiče domluví s dalšími rodiči, ať si jejich děti spolu pohrají. Jak bylo již v předchozím textu uvedeno, při hře se učí spolupráci. Kromě toho, aby se dítě scházelo pouze se stejně starými dětmi, by mělo přicházet do kontaktu i s dospělými. Umožní to příjemný pocit při kontaktu s lidmi bez ohledu na jejich věk. Pokud si rodič s dítětem hraje hry, ať už deskové, karetní, na honěnou atd., dítě se zábavnou formou učí čekat, dokud na něj nepřijde řada.

Druhé období se týká dětí ve věku 4-5 let. V tomto období děti někdy upřednostňují hru s ostatními dětmi a jindy zase upřednostňují, když si hrají samy. Dítě v tomto věku začíná být více společenské. Je schopní se v rámci hraní připojit i k dětem, co nezná. Když je dítě požádáno, tak se většinou rozdělí nebo vystřídá (např. u nějaké činnosti)



a snaží se s ostatními vyjednávat a smlouvat. Je schopné spolupráce se svými vrstevníky, ovšem stále se mohou objevovat sklony k panovačnosti či agresivitě. Vzhledem k tomu, že již začíná chápat příčiny pocitů a že ostatní mohou mít jiné pocity než ono samo, tak může snažit utěšit ostatní děti když se jim děje něco špatného. Také dochází k porovnávání svých zkušeností s ostatními dětmi. Např. „Proč on to může dělat a já ne?“. Pokud nastane problém, dítě se ho snaží nejprve vyřešit ve spolupráci s ostatními dětmi, než aby zašel za dospělým. K dospělému si jde pro pomoc, až v případě nutnosti, ale i přesto to bude mít tendenci vyřešit samo, případně s pomocí vrstevníků. Dítě v tomto věku je schopné se dohadovat i o banalitách, zároveň je ale schopné uposlechnout pokyny dospělého. Při hře se dokáže s ostatními střídat i bez připomínek. Dokáže totiž lépe chápat potřeby a přání ostatních. V tomto věkovém období si rádo povídá a zvládne počkat, než domluví druhý. Konverzaci navazuje jak s dospělými, tak s vrstevníky. Zvládne popsat jednodušší příběh. Je schopné celistvějších konverzací. V tomto věku může začít dítě lhát, nejčastěji z důvodu, aby se ochránilo před nepříjemnou situací, která může nastat. Dítě se může naučit lhát od svých rodičů. Jedná se o „nevinné“ lži, kteří dospělí používají a kterých je dítě svědkem. Tyto lži se často používají ze zdvořilosti.

Poslední období se týká dětí od 5 do 6 let. V tomto věku se dítě začíná více zajímat o ostatní. Stále převládá točení se kolem vlastní osoby, ovšem už ne v takové míře. Dítě je více citlivé k pocitům druhých lidí a projevuje soucit a zájem. Uvědomuje si, že jsou velké děti a malé děti a ty malé se snaží chránit. Také si začíná vymýšlet vlastní hry, do který zapojuje ostatní děti, ale tím, že je to jeho hra a jeho pravidla, tak se může stát, že bude panovačné. Střídat se a dělit se již umí, ale někdy se mu prostě a jednoduše nechce. Pokud se tato situace vyskytne výjimečně a není to něco, co by se dělo často, tak není potřeba se nad tím nějak pozastavovat. V tomto věku dítě rozumí pravidlům, respektuje je a žádá dospělého o svolení, zdali něco může či nemůže udělat. Může sociálně dospět a hrát si i s neznámými dětmi. Dítě je již více společenské, ovšem stále má potřebu trávit svůj čas o samotě. (Loher, Meyers, 2010)

Šimík (2013) také popsal chování předškoláků a jejich povahu. Tříleté děti popisuje jako většinu času vstřícné. Pomalu se začíná přidávat k činnostem a hrám jednoduššího charakteru, ovšem stále více váhá. Někdy má problém v půjčení hračky jinému dítěti. Čtyřleté dítě už popisuje jako více přátelské a společenské, ale zato náladové. Pokud je z něčeho vynecháno, může dojít i k trucování. Více spolupracuje a také by chtělo slyšet chválu a podporu ze strany dospělého. Jeho oblíbenou činností jsou hry a to především ty, kde využívá své fantazie. Pětileté dítě už se kamarádí a bývá hodné, štedré a velkorysé.

Rádo je ve skupině s dětmi a je nápadité. V šesti letech zvládne rozlišit hru od úkolu. Zvládá také plnit náročnější úkoly. Jeho smysl pro morálku se více rozvíjí a zvládá odmítnout, které je mu nepříjemné. Dítě má rádo hru ve skupině, do které vnáší své nápady. Do společenských her se již také zapojuje, ale jedná se především o hry, které mají jednodušší pravidla. Děti si hrají společně a mají i rozdělené úkoly. Ovšem i když už jsou děti více přátelské, jejich vztahy jsou stále spíše krátkodobé a nebývají stálé. Také se začínají se projevovat rozdíly, které se týkají ženského a mužského pohlaví. (Šimík, 2013)

V průběhu života se v rámci sociální vývoje rozvíjí schopnost vstupovat do mezilidských vztahů. Jsou tři úrovně v socializaci. V té první je dítě orientováno na druhé a má o ně zájem. Poté přejímá nápady a způsoby chování. Postupně se stane v sociální oblasti zdatný a kontakty s lidmi si vytváří a zvládá je udržet, ale také je umí i ukončit. Aby došlo ke zdravému vývoji dítěte, musí být naplněny základní psychické potřeby, které jsou důležité i v rámci socializace. (Hoskovcová, 2006)

## 2 Deprivace

Pojem deprivace se dá definovat jako dlouhodobé neuspokojování potřeb. Potřeby jsou biologické, psychické i sociální. Potřeba má hlavní znak a tím je její síla, která se projevuje naléhavostí jejího uspokojování. Intenzita potřeby je u každého jiná. Zároveň postupně narůstá, pokud přibývá deprivace. Jestliže ale deprivace už trvá dlouho, intenzita aktivity začne spíše klesat a daná potřeba postupně zaniká, případně dochází k hledání uspokojování potřeby jiným způsobem, který obvykle nebývá příjemný. (Kubičková, 2008)

Deprivací může být několik. Jednou z nich je deprivace podnětová. Ta vzniká v případě, když rodina dostatečně nepůsobí na samotné dítě nebo jeho organismus a to pak nemůže přijímat podněty. Příkladem mohou být děti se smyslovými vadami, jako je třeba hluchota či slepota. U podnětově deprivovaných osob dochází k poklesu inteligence, obrazotvornosti a představitivosti. (Libichová, 2018)

Kognitivní deprivace je dalším typem. V tomto případě jedinec strádá v oblasti poznávacích procesů, v oblasti učení a také v získávání zkušenosti. Tento typ deprivace se vyskytuje v rodinách, kde je nižší sociokulturní a vzdělanostní úroveň a také u dětí, které jsou mentálně postižené. Kognitivní deprivanti se vyhýbají situacím, kterým nerozumí a fixují se na prostředí pro ně známé. Neberou v potaz pravidla, jelikož mají problém s jejich porozuměním, také mohou působit negativisticky a prosazují si vlastní aktivity. (Libichová, 2018)

Další typ je sociální deprivace. Ta se projevuje strádáním v socializačním vývoji. Nedochází k adekvátní stimulaci. Potřeba osobní identity není uspokojena, stejně tak jako potřeba uplatnění a uznání. Dítěti se nedostává vhodné zpětné vazby. (Libichová, 2018)

V případě dlouhodobého neuspokojování biologických potřeb, jako je například spánek nebo jídlo, dochází k deprivaci biologických potřeb. Ta se může vážně projevit v poškození jak tělesného, tak duševního stavu člověka. (Libichová, 2018)

Kulturní deprivace nastává v případě, když je jedinec dlouhodobě izolován od sociokulturních vlivů dané společnosti. Formy chování, které má osvojené, se odlišují od těch, které jsou uznávány majoritní společností. Tím, že se odlišují, může dojít až k izolaci od majority. Typickým příkladem jsou romské rodiny, kde jsou děti vychovávány k hodnotám a postojům, které jsou odlišné od těch majoritních. Postoj ke vzdělávání je jedním z odlišných postojů. (Libichová, 2018)

Dalším typem deprivace je deprivace citová, na kterou se zaměřuje následující podkapitola.

## 2.1 Citová deprivace

Při citové deprivaci nedochází k uspokojení potřeby lásky, přátelství, doteku a jistoty. Deprivanti mívají pocity osamělosti, jejich prožívání je depresivní a tak mohou mít potíže s vyjadřováním svých pocitů. (Procházka, 2018)

Deprivant je jedinec, který nedosáhl lidské normality nebo o ní dokonce přišel. Důvody mohou být biologické, psychologické nebo sociokulturní. V rámci jejich vztahu k normalitě, mohou být tito lidé v různém stupni nebo rozsahu. Deprivanti se neoznačují za nemocné, ale spíše za nepovedené nebo zmrzačené. Nejedná se o kategorii, která je lékařská nebo diagnostická, ale je antropologická a sociokulturní. (Koukolík, Drtilová, 2006)

Deprivace je obvykle spojená se zanedbáváním. Zanedbávání zahrnuje nedostačující a neodpovídající výživu, hygienu, péči včetně té zdravotní a také nedbalý přístup ke vzdělání a kulturním potřebám. (Jochmanová, 2021)

Všechny děti mají své **potřeby**. Bez ohledu na to, jestli jsou zdravé, nebo nemocné, většinu potřeb mají společných. Potřeby by měly být naplňovány tak, aby vývoj dítěte odpovídal nanejvýš jeho možnostem. Naplňování potřeb je obzvláště důležité v prvních letech života, jelikož v žádném jiném období v životě není dítě tak moc závislé na svém okolí a také v žádné jiné životní etapě se nevyvíjí tak rychle. Základním úkolem rodičů nebo dalších pečujících osob je potřeby dítěte naplňovat a uspokojovat. (Sikorová, 2011)

Dítě potřebuje lásku a důslednost. Musí vědět, že tu je někdo pro něj a že se má na koho spolehnout. Také potřebuje pocit bezpečí a důvěry. Nejlépe se cítí v prostředí, které je pro něj známé a důvěrné a v přítomnosti pečující osoby. Reciproční výměna ve vztazích, tedy vzájemné dávání a brání, je také důležitá, posiluje totiž schopnost citlivého vnímání a reagování. Dítě potřebuje být přijato i přes to, že se něčím liší a samo by mělo k odlišnostem přistupovat pozitivně a kladně. Také potřebuje mít pocit, že si ho někdo váží, tudíž je třeba oceňovat jeho snahu, drobné úspěchy nebo také když splní část nějakého úkolu. Celkově by se mělo sebevědomí dítěte posilovat, a proto je potřeba dítě podpořit v kladném sebehodnocení. (Sikorová, 2011)

Jedna z nejdůležitějších potřeb je potřeba sociálního kontaktu. Vztahy jsou v životě velmi důležité a díky nim člověk získává oporu, obdiv, úctu, lásku, přijetí, sounáležitost,

přijetí, porozumění a závislost. Jeden z důvodů citové deprivace je nedostatek lásky. Láska vyvolává v člověku pocity pohody a štěstí. Láska, která je založená na vztahu mezi rodičem má nejvýraznější formu, kterou je mateřská láska. Za lásku se považuje přijetí druhého člověka, potřeba identity s ním, potřeba s ním být, mít ho pro sebe, mít pochopení a dávat druhému pocit opory, něhy a ochrany. (Sikorová, 2011)

Langmeier a Matějček (2011) popsali čtyři psychické potřeby. Vycházeli z předpokladu, že organismus má potřebu mít aktivní styk s prostředím.

Jako první je potřeba určité úrovně celkově vnější stimulace. Organismus má tendenci k aktivnímu kontaktu se světem a na nejzákladnější úrovni se tato tendence může projevat jako snaha o to, udržet a rozšířit si globální interakci s prostředím. Tudiž jedinec potřebuje být do určité míry stimulován z vnějšku. Žádná interakce se světem, která je smysluplná, neposkytuje dostatek podnětů, které jsou ještě k tomu do určité míry složité či proměnlivé. Už od nejtělejšího věku dítě vyhledává určitou hladinu stimulace. Pokud jsou situace na přiměřené podnětové úrovni, dítě na ně obvykle reaguje pozitivními citovými reakcemi. Pokud je ovšem nedostatek podnětů nebo jich je naopak až moc, tak jsou pro dítě tyto situace nepříjemné a vyvolají v něm reakci nezájmu, odvrácení či snahy obnovit situaci na podnětovou úroveň, která by pro něj byla optimální. Také záleží, jak moc jsou pro dítě podněty složité. Složitost závisí na věku, konstitučních vlastnostech a na tom, jak moc bylo dítě v minulosti stimulováno, tedy jaké má zkušenosti. Stimulace je nejdůležitější především v prvních týdnech života, je ale důležitá po celý život. Potřebují ji jak děti, tak dospělí. Děti může stimulovat například hračka. Ta by se měla především dítěti líbit, také by v něm měla vyvolat zájem i pozornost, měla by udržet dítě čilé a bdělé nebo také v něm vyvolat aktivitu. To, že má jedinec tendenci si udržovat kontakt se světem, tedy chce si udržovat určitou úroveň aktivace, kterou preferuje, ovlivňují základní a dlouhodobé charakteristiky prostředí. (Langmeier, Matějček, 2011)

Také je potřeba vnější struktury. Snaha o aktivní kontakt se světem se projevuje snahou o to, že chce jedinec navázat a udržet si jak globální interakci, tak i její diferenciaci. Jedná se tedy o to, aby struktury podnětů měly smysl, byly postižitelné a diferencované. Tato potřeba patří k těm základním už od útlého věku. Už během prvních měsíců života chce dítě objevit svět. Chce se učit a získat zkušenosti. Dítě se snaží být aktivním účastníkem v rámci dění ve světě a to na základě diferencovaných vztahů k předmětům nebo událostem. Jedná se o základní životní tendenci. Prostředí by mělo dítěti poskytnout podmínky, které by měly být podnětově přiměřené a členěné, aby

se jeho tendence po diferencované interakci rozvinula. Dítě by se mělo setkat se strukturami, které budou různorodé, ale také rozlišitelné. Nemělo by okolní svět vnímat chaoticky a bezvýznamně. Pro dítě má největší význam jako objekt lidská tvář a lidské jednání. Jako zkušenost má největší význam styk s osobou. Právě tyto zkušenosti, které má, určují, do jaké míry a jak se zaměří jeho sociální potřeby. (Langmeier, Matějček, 2011)

Potřeba specifického sociálního objektu, znamená že dítě se v rámci aktivní interakce se světem zaměřuje na jeho interakci s matkou nebo s někým jiným, tedy se sociálním objektem. Dítě se k sociálnímu objektu poutá. Zpravidla bývá zpočátku jeho objektem matka, ale poté i další osoby, jako je otec, vrstevníci nebo i kulturní vzor. Pro malé dítě je interakce s matkou nejvýznamnější a je schopné tuto potřebu upřednostnit před ostatními aktivitami. Matka je pro dítě celý svět. Její přítomnost dítě uspokojuje a motivuje ho. Ať už jde o jakýkoliv sociální objekt, intenzita potřeby je individuální. Jsou děti, které potřebují kontakt s objektem, dožadují se ho a jsou schopni její přítomnost upřednostnit před vysloveně všemi jinými aktivitami. Naopak jsou ale také děti, které především očekávají iniciativu dospělého. Hračky bývají také objekty, na které se děti mohou upnout a to především v případě, když nemají svůj sociální objekt ve své přítomnosti. (Langmeier, Matějček, 2011)

Poslední je popsána potřeba osob nesociálního významu. Jedná se o potřebu být nezávislý a mít zajištěnou a naplněnou osobní integritu. Dítě se najednou sejde samo se sebou. Sejde se s tím, kdo je nositel téhle aktivity. Vnější organizátor nahrazuje vnitřní organizátor. Tedy vztahování veškerých aktivit k sobě. Také hodnotí samo sebe. Dítě odmítá nabízenou pomoc, z jeho úst často vychází „já sám“. Na své výkony je pyšné a snaží se dosáhnout vytyčených cílů. Dílčí věci a děje mají nový smysl a učení začíná mít osobní význam. Uvědomuje si, co od něj ostatní očekávají, stejně tak očekává něco od ostatních. Také potřebuje pochválit, být akceptované a potřebuje ocenění jeho výkonů. Matka v tomto případě jde jen stěží zastoupit. Je stále jeho objektem, ale už si vytváří své vlastní „já“. Matka by proto měla ustoupit a pomoci dítěti k větší nezávislosti. Zároveň by mu měla ale stále pomáhat a posilovat sebevědomí. (Langmeier, Matějček, 2011)

Je několik **faktorů**, které mohou ovlivnit vznik a rozvoj deprivace. Jeden z nich může být extrémní forma sociální izolace. Sem se řadí případy jako děti vychovávané zvířaty nebo skutečná důsledná izolace od společnosti. Tato izolace přispívá k celkové retardaci. (Šulová, 2007)

Dalším faktorem může být ústavní výchova. Langmeier s Matějčkem rozlišili 5 způsobů, kterými se děti z ústavních zařízení vyrovnávají s deprivací. Prvním typem jsou děti, které se poměrně dobře přizpůsobují. Je jich asi polovina. Tyto děti se v raném věku upnou na nějakého pracovníka. V pracovníkovi vzbuzují vřelé city, tudíž jejich psychické potřeby jsou přiměřeně uspokojeny. Tento typ dětí je dobře přizpůsobený prostředí, ve kterém vyrůstá, bohužel hrozí nebezpečí, jakmile se dostane mimo něj. Tyto děti v partnerských vztazích selhávají, nezvládnou odolávat a bývají sebestředné. Druhým typem je útlumový typ, v kterém deprivace způsobí nízkou aktivitu, případně nižší inteligenci. Nedostává se jim dostatečné stimulace a nezvládnou si získat pozornost. Může u nich docházet k prohlubování vývojové retardace. Třetím typem jsou sociálně hyperaktivní děti. Tyto děti často navštěvují zvláštní a pomocné školy. Není to kvůli nižší inteligenci, ale kvůli nezájmu. Nemají problém v navazování vztahu s dospělými a jsou zvědaví. V partnerských vztazích tzv. vlétnou do každé náruče, která je jim otevřená a je jim také blízká promiskuita. Předposledním typem jsou sociálně provokující děti, které touží po pozornosti a nezáleží jim na tom, jakým způsobem jí získají. Bývají agresivní, žárlivé a útočné. Samozřejmě za jejich chování bývají potrestány, což způsobuje pobouření a opět následné provokování. Jejich chování může být asociálního charakteru. Jestliže jsou tyto děti adoptovány nebo v pěstounské péči, obvykle už nebývají tak problematické a jejich chování se velice zlepšuje. V budoucnu bývají dobrými partnery i rodiči. Poslední typ je bezcitný. Jelikož jejich citové potřeby nejsou uspokojovány, vyhledávají jiné uspokojení, které je obvykle na nižší úrovni. Jedná se o přejídání, masturbaci, manipulaci s věcmi nebo také o trápení zvířat a ostatních dětí. (Šulová, 2007 in Langmeier, Matějček, 1986)

Třetí ovlivňující faktor deprivace je separační prožitek. Pokud v předškolním věku dojde k dlouhodobému odloučení dítěte od matky, může dojít k narušení duševního stavu dítěte, což obvykle přetrvává až do dospělosti. (Šulová, 2007)

Dalším faktorem je rodina. Dítě je deprivováno, jestliže rodina neplní své funkce. Jedná se především o funkci emocionální a funkci socializačně výchovnou. Jsou i rodiny, kde je dítě vystaveno takovým negativním podmínkám, které ho ohrožují na vývoji, že dítě musí být z rodiny odebráno, jelikož je potřeba aby pro něj byly zajištěny podmínky, které přispívají ke zdravému vývoji. (Šulová, 2007)

Rodině a vztahům v ní se věnuje následující podkapitola.

Vliv na vývoj deprivace mohou mít také faktory, které působí na straně dítěte. Například to může být jeho věk, ve kterém je dítě vystavováno nepříznivým jevům.

Existují děti, které jsou oproti ostatním více zranitelné a ohrožené deprivací oproti ostatním. Někdy nemusí uspokojování potřeb záviset na jeho prostředí, ale může záviset i na dítěti samotném. I když se jedná o přirozené prostředí, někdy není možné dostatečně uspokojit potřeby běžným způsobem. Důvodem mohou být smyslové poruchy, kdy dítě bývá nejčastěji slepé nebo hluché. Pokud jsou děti slepé, rozvíjí se u nich hlavně haptická komunikace mezi nimi a jejich matkou. V oblasti motorického vývoje bývají opožděné a jejich kontakt se širším sociálním prostředím bývá také problematický. U hluchých dětí hrozí rozvíjení pocitu izolace, tedy, že si začne vytvářet vlastní vnitřní svět. Dalším důvodem může být porucha řeči, která může vést k izolaci dítěte. Motorické poruchy mohou také dělat potíže. Děti s mentální retardací také bývají vystavovány hrozbě deprivace. (Šulová, 2007)

Pokud dítě citově strádá, výrazně to naruší jeho vývoj. Dokonce může být narušen i jeho intelekt. Pokud se prostředí změní dostatečně brzy, je možné emoční a kognitivní poruchy zlepšit. (Sample, 2006)

Deprivace ovlivňuje citové prožívání a vztahy k ostatním. Vztahy deprivovaných dětí jsou nediferencované a také povrchní. Obvykle postrádají empatii a jsou nedůvěřivé. Jejich chování může být i agresivní. Tyto děti si jsou samy sebou nejisté. Typická je pro ně také nízká frustrační tolerance. Jsou impulzivnější a dráždivější. Mají problém orientovat se ve svých pocitech. V rámci mezilidských vztahů to deprivanti také nemají jednoduché. Jejich reakce jsou odlišné a pro ostatní nepřirozené, tudíž v druhých většinou vyvolávají negativní reakce a odmítnutí. Mají problém se přizpůsobit kolektivu a navázat vztahy. Emoční strádání má vliv i na hierarchii hodnot, která bývá u deprivantů odlišná. Deprivované děti se mohou chovat v určitých chvílích nápadně. Projevuje se bezradně a nejistě. Jejich sebekontrola je nezralá a nezvládají se sebeovládat. Z toho důvodu jsou jejich reakce velmi impulzivní a vyvolávají pozornost nebo naopak jsou tyto děti pasivní. Na odlišné chování mohou mít vliv obranné mechanismy. Obvykle děti chtějí buď navazovat vztahy nebo naopak se sociálnímu kontaktu vyhýbají. Pokud nastane běžná sociální situace, tak je jejich chování považováno za nevhodné a vede především k negativní reakci. V rámci verbální komunikace může mít dítě v pozdějším věku chudší slovní zásobu. (Halbich, 2010)

**Následek** deprivace se může do určité míry lišit v závislosti na pohlaví. Chlapci bývají obvykle oproti dívkám citlivější na změny. Vývoj chlapců také bývá oproti vývoji dívek značně opožděn. Chlapci také začínají mluvit o něco později. Stejně tak jsou dívky sociálně vyspělejší už v předškolním věku. V závislosti na pomalejším přizpůsobení



chlapců, je určitá pravděpodobnost, že se budou s deprivací vyrovnávat delší dobu a také obtížněji. (Langmeier, Matějček, 2011)

**Náprava** deprivovaného dítěte je do určité míry možná. Šance nápravy je větší, pokud se s dítětem začne pracovat co nejdříve. Podle Langmeiera a Matějčka (2011) jsou 4 úrovně. První z nich je reaktivace. V případě, že jsou narušeny základní aktivity duševních procesů, je potřeba, aby se dítě dostalo pryč z dané situace. Je důležité, aby mu bylo zajištěno dostatek podnětu z prostředí. To se týká především nejmenších dětí. S přibývajícím věkem nebudou tyto opatření tak účinná. Doporučuje se také adaptační terapie. Další úroveň je rediáxace. Některé z následků deprivace je možné odstranit a to pomocí nápravného záměrného učení. Jedná se v podstatě o přeučení. Dítě má podněty, které jsou vybrané, odměřované a odstupňované a ty přispívají k žádoucímu chování. Dítě si vytvoří nové návyky. Na této úrovni je vhodná tzv. discentní terapie. Uplatňují se tu i další speciální výukové metody. Mezi tyto metody může patřit například rozvoj řeči, rozvoj znalostí a dovedností nebo nácvik motorických dovedností. Třetí úroveň je reedukace. Je možné, že některé poruchy se dají napravit hlavně úpravou vztahů dítěte vůči jeho sociálnímu a předmětnému okolí. Je potřeba pracovat na povahových vlastnostech dítěte a jeho charakteru a postupně se je snažit přetvářet. K této úrovni je vhodná psychoterapie. Je důležité dítěti dát důvěrný vztah, sympatie, jistotu a lásku. Resocializace je na nejvyšší úrovni. V tomto případě je potřeba dítě zapojovat do společnosti a dát mu možnost osvojení si společenské role. Společnost mu může pomoci zbavit se následků z deprivace. Tento postup se dá také nazvat jako socioterapie. U každého dítěte terapie začíná na jiné úrovni. (Langmeier, Matějček, 2011)

Při práci s dítětem na terapii mu je potřeba poskytnout takové emoční zážitky, kterých do té doby nemělo dostatek. Aby se tak stalo, musí si dítě k terapeutovi vytvořit citový vztah, což samozřejmě není nic jednoduchého. Deprivované děti totiž nemají zájem o vztahy, případně je navazovat neumí. Dokonce může i terapeuta provokovat a být na něj agresivní. Terapeut musí všechny tyto překážky překonat a dát dítěti to, co do té doby ještě nezažilo. To, s jakými metodami bude terapeut pracovat, závisí tom, jak je terapeut teoreticky orientovaný, jaké má zkušenosti a odbornou metodologickou přípravu. Navíc s každým dítětem je práce vždy trochu jiná. Pokud si dítě postupně získá k terapeutovi vztah, opustí ten svůj vlastní a pomalu se dostane do toho okolního. (Langmeier, Matějček, 2011)

Během studia dítěte ve škole je možné deprivaci zachytit nebo zmírnit. Je potřeba ho namotivovat k učení nebo ho motivovat v mimoškolních aktivitách. Jakmile zažije

úspěch a společenské uznání, je předpoklad, že je vzbuzen zájem o tento typ činností, které ho uspokojí. Postupně může od jednoho zájmu přecházet k dalšímu, který už je na vyšší úrovni. Všeobecně náprava deprivace je složitá, dlouhá a náročná, ale to neznamená, že není možná. (Langmeier, Matějček, 2011)

## 2.2 Vztahy v rodině

Téma rodiny a vztahů v rodině je v rámci deprivace hodně obsáhlé. Proto je na toto téma podkapitola vyčleněna zvlášť.

V první řadě je důležité definovat si, co je to rodina. Jedná se o soužití lidí z jedné nebo více generací, ve kterém je důležitá emocionální a ekonomická podpora. Za jádro rodiny bývá považováno partnerství mezi dvěma dospělými osobami. Vazba mezi rodičem a dítětem je nejsilnější biologickou vazbou v rodině. Právě pokud dítě vyrůstá v rodině, tak její důležitou úlohou a funkcí je zabezpečit jeho potřeby. Aby dospělí mohli tuto a mnohé další funkce naplnit, je potřeba, aby měli určité kompetence. Mezi kompetence patří zajištění určitých příjmů, hospodaření s penězi, zajištění bydlení a udržování domácnosti, zharmonizovat své potřeby během každodenního fungování nebo také mít rovnováhu mezi tím, co potřebuje rodina a mezi tím, jaké požadavky od člověka čekají v práci. (Matoušek, 2016)

Bowlby (2012) se zabýval teorií citové vazby. Při vazebném chování si člověk udržuje vztah a blízkost jiné osoby. Zpočátku může jen kontrolovat, kde se daná osoba nachází, ale postupně se může na osobu upoutat. V průběhu života vazebné chování začíná mezi dítětem a rodičem a časem mezi dospělým a dospělým. Cílem vazebného chování je udržovat si blízkost a komunikaci s danou osobou. Je vazebné pouto, které přetrvává, ovšem existují různé formy vazebného chování, které jsou aktivní podle potřeby. Tyto formy k vazebnému poutu přispívají. S vazebnými vztahy jsou spojeny nejsilnější emoce. Vznik vazebného pouta je přirovnáván k milostnému okouzlení a jeho ztráta zase k truchlení. Vazebné chování se vyskytuje jak u lidí, tak u zvířat. Bývá také doplněno pečujícím chováním. To, jaké bude vazebné chování u jedince v dospělosti závisí na tom, jaké vazby měl v kojenectví, dětství a dospívání. (Bowlby, 2012)

Dítě se k mateřské osobě připoutává, jelikož má fyziologické potřeby, které musí být uspokojeny a to především potřeba potravy a tepla. Pokud se dítě k osobě připoutá, tak to znamená, že naplňuje jeho potřeby. Vazební chování má 4 fáze. První fáze je Orientace a signály s omezeným počtem rozpoznáním postavy. V této fázi je ještě

schopnost rozlišit jednoho člověka od druhého omezena, jelikož dítě nerozezná jednotlivé osoby od sebe. Tato fáze trvá prvních 8 týdnů. Další fází je Orientace a signály zaměřené k jedné rozeznávané postavě. V této fázi je chování dítěte k jedné osobě výraznější než k ostatním. Tato fáze většinou trvá do půl roku. Třetí fáze je Udržování blízkosti k rozeznávané postavě prostřednictvím lokomoce a signálů. V této fázi je znatelná vazba k mateřské osobě. Trvá až do třetího roku života. Poslední fáze je Utváření partnerství korigovaného k cíli. V této fázi se buduje vztah mezi dítětem a mateřskou osobou na úrovni partnerství. Je potřeba si uvědomit rozdíl mezi závislostí na mateřské osobě a na citovém připoutání k ní. Novorozenec je zcela jistě závislý na péči, ale ještě není k mateřské osobě citově připoután. Naopak tříleté dítě už je citově připoutáno. Může chodit do mateřské školy, kde se o něj starají další osoby, ale dítě se stejně poutá na matku. Citová vazba není u dítěte v prvním půl roce znát. Je určité chování, které citovou vazbu zajišťuje. Pláč může být vyvolán z různých důvodů. Pláč z hladu nabírá na intenzitě postupně. Zpočátku je slabý a nepravidelný, ale postupně narůstá. Pláč z bolesti je hlasitý už od začátku. Obvykle po dlouhém a hlasitém plakání následuje ticho. Pláč z bolesti matku přivolá k dítěti rychleji. Naproti tomu úsměv a žvatlání jsou vyvolány, když je dítě spokojené, nemá hlad a nic ho nebolí. Úsměv dítěte na chování mateřské osoby má vliv, který je dlouhodobý. Ať jde o pláč nebo o úsměv, tak dítě vždy zpočátku vyšle signál a je na mateřské osobě jestli zareaguje, nebo ne. Pokud nezareaguje, chování dítěte může být různé. Pokud matka nezareaguje na úsměv, dítě může začít brečet. Stejně tak pokud u staršího dítěte matka nezareaguje na zavolání, dítě také začne brečet. Jakmile dítě začne chodit, je obvyklé, že svou matku následuje a snaží se jí být neustále na blízku. Co se týče intenzity vazby, tak se nedá určit. Intenzita může být proměnlivá. Na vazebné chování může mít vliv spousta okolností. V první řadě se jedná o potřeby dítěte. Záleží, zdali jsou v dané chvíli fyziologické potřeby dítěte naplněny. Je také rozdíl v aktuálním chování a pozici matky (např. pokud je matka zrovna na odchodu). Také má na to vliv, zdali ostatní dospělí nebo děti dítě neodmítají. Po 3. roku života intenzita vazby klesá, ale vazba stále přetrvává. (Bowlby, 2010)

Existuje také úzkostná vazba. To znamená, že se dítě nadměrně upíná k pečující osobě. Pokud je dítě odloučeno na nějakou dobu od mateřské osoby, je více úzkostné a může se na mateřskou osobu upnout ještě více. (Bowlby, 2012)

Několik dalších vazeb ve své knize popsal Matoušek (2017). První z nich je jistá vazba, která je považována za důležitou. Dítě totiž opakuje přístup rodiče. Takže jestli se například rodič vůči němu zachová agresivně, dítě se vůči němu také zachová zle. Další

je vyhýbavá vazba, která je založena na potlačování citových projevů dítěte. Dítě projevy potlačuje, protože na ně předtím pečující osoba reagovala negativně. Dítě tím také zkouší, ve kterých situacích se bez péče dospělého obejde. Další odporující vazba znamená, že dítě touží po pozornosti a snaží se jí získat prostřednictvím přehnaných emočních projevů. Poslední pospanou vazbou je dezorganizovaná vazba. Ta se objevuje u dětí zanedbaných a traumatizovaných. Tyto děti nikdy neměly pouto s dospělým. Na dospělé mohou reagovat nepředvídatelně a nesrozumitelně. (Matoušek, 2017)

Separace znamená odloučení a separační úzkost bývá normální pro všechny malé děti. Je to v podstatě druh instinktu přežití. To, že jsou děti na své rodiče vázány je normální, ale jen do určité míry. Některé děti ale odloučení absolutně nezvládají. Nezvládnou samy spát nebo jít do školy. V momentě odloučení se cítí ohroženi. Jsou ve stavu paniky a při odloučení od rodičů neexistuje prakticky nic, co by je mohlo uklidnit. (Beresin, 2015)

Deprivace v rodině může vzniknout z mnoha důvodů. Jeden z nich je, když se rodiče o dítě nemohou starat. Příčinou bývají nepříznivé přírodní podmínky (např. přírodní katastrofy), narušení fungování celé společnosti (válka, hladomor) a narušení systému v rodině (nemoc, smrt). Jsou ovšem rodiče, kteří se o dítě nedovedou postarat. Nezvládají uspokojit dětem základní potřeby a nezvládají jim zajistit příznivý vývoj. Příčinami může být nezralost rodičů nebo dítě, které je handicapované nebo nemanželské. Lze sem zařadit i rozvádějící se rodiče, kteří si nevědí rady s konfliktními podmínkami a ubližují tím dítěti. Také jsou i rodiče, kteří se o své dítě starat nemohou, jelikož jim v tom druhý rodič, který má dítě v péči, zabraňuje. Existují také rodiče, kteří se o své děti starat nechťejí. Častokrát rodiče mívají poruchu osobnosti. Postoj rodiče k dítěti může být až nepřátelský. Rodič dítěti neuspokojuje potřeby, neposkytuje mu péči, kterou dítě potřebuje a může se stát, že i své dítě opouští. Jeho péče je nedostatečná nebo vůbec žádná a škodí dítěti. Dochází k zanedbání dítěte v somatické a psychické oblasti. Někteří rodiče mají ke svým dětem tak nepřátelský postoj, že je dokonce týrají nebo zneužívají. Záměrně jim ubližují a zdraví dětí je ohroženo jak po fyzické stránce, tak i po té psychické. V nejhorších případech takového chování končí smrtí dítěte. Na druhé straně ale také není vhodná ani nadměrná péče rodičů. Dítě je pak rozmazlené, nepřipravené do života a může mít problémy s respektováním druhých. (Šulová, 2007)

Mezi nejčastější poruchy rodičovství patří zavržení nebo likvidace dítěte hned po narození, neúplné přijetí dítěte, nízký věk rodičů, vysoký věk rodičů, výchova pouze jedním rodičem, somatické poruchy a psychické poruchy. (Šulová, 2007)

Rodiče chtějí být na své dítě hrdí a malé dítě je schopné udělat téměř cokoli, jen aby se rodičům zalíbilo. Rodiče jim totiž dodávají pocit sebeúcty. Pokud se ale dítěti nedostává ocenění a uznání ze strany rodičů, tak trpí. Je vnitřně zoufalé. Každé dítě touží po uznání rodičů a po přijetí takového, jaké je. Stačí, aby jeden z rodičů nebyl s dítětem spokojen a už to naruší jeho sebevědomí. Všechny děti chtějí, aby je rodiče milovali. Jsou ale rodiče, kteří mají problém s tělesným kontaktem. Dítě mají rádi, ale nemohou mu lásku projevit tak, jak by ve skutečnosti chtěli. Častokrát mají strach z dotyků, jelikož i pro samotné jsou cizí a nezažili je. Dalším problémem bývá pracovní vyčerpání rodičů. V těchto případech rodiče může šířit svědomí a kupují svým dětem, jako náhradu za nedostatek pozornosti, dárky. Děti ovšem dokáží pocity viny z rodičů vycítit. Rodiče svým dětem předávají pocit hodnoty a to vědomě i nevědomě. Někdy může hrát roli i vzhled dítěte. Pokud dítě není hezké, je šance, že si neužije tolik náklonnosti, jako kdyby hezké bylo. Dítě vyzoruje, že jiní rodiče dávají svým dětem více lásky, než mu dávají ti jeho. Problémem v rodině mohou být také sourozenci a zřetelné dávání najevo ze strany rodičů, že jedno dítě mají raději, než to druhé. (Röhr, 2015)

Každé dítě přišlo na svět, aby mohlo růst, rozvíjet se, žít, milovat a být milováno. K rozvoji dítěte je potřeba respekt od dospělých a také jejich ochranu. Potřebuje pomoci s orientací ve světě. Ovšem pokud dítě místo toho doma bijí, zanedbávají ho nebo ho trestají, dojde k trvalému poškození jeho integrity. Pokud je dítěti zakazováno reagovat vztekem nebo pláčem, musí dítě tyto pocity potlačit. Ovšem tyto pocity se stejně projeví, ale velmi negativně. Buď bude útočit na druhé a může dojít i ke kriminalitě nebo bude sebepoškozovat sebe a to například užíváním drog. V nejhorším případě to může vyústit v sebevraždu. Rodiče se mohou na svých dětech mstít. Častokrát přenášejí to, co se jim v dětství dělo na své děti. Například pokud byl jedinec jako dítě bitý, může si tohle trauma v budoucnu vybijet na svém dítěti a bít ho taky. Bohužel stále v dnešní době je v očích některých lidí fyzické násilí vhodným výchovným prostředkem. Pokud je dítě obětí násilí nebo zneužívání, je důležité, aby od někoho slyšelo, že není špatné ono, ale ti, co mu ubližují. Potřebuje pochopit, že to, co se mu děje si nezaslouží. Děti totiž mají tendenci z hodně věcí obviňovat sebe samé, což je špatně. Děti už od počátku vnímají. Kromě lásky vnímají ale i krutost. Je důležité tyto krutosti, jako je násilí, nepopírat, jelikož jinak hrozí, že se budou předávat z generace na generaci. Děti, jimž se v dětství naopak dostává lásky, pozornost, respekt, ochrana a důvěra mají větší pravděpodobnost, že budou inteligentní, úspěšní, vnímaví, empatictí a citliví. Nebudou mít potřebu ubližovat sobě, ani druhým lidem. Ke slabším lidem a k dětem se budou chovat s respektem a budou je

sami chránit. Je to z důvodu, že sami tohle v dětství zažili a přenesou to i na své děti. Pokud se náhodou ocitnou v ohrožení, budou mít tendenci jednat racionálněji a kreativněji. (Skynner, Cleese, 1999)

### **3 Výzkumné šetření**

Výzkumné šetření se zabývá tématem citové deprivace v předškolním věku a jejím vlivem na sociální vývoj dítěte. Zaměřuje se na nedostatek citových podnětů v předškolním věku a jejími dopady. Dopady nejsou zaměřené pouze na sociální vývoj, ale také na osobnost dítěte a jeho prožívání. Je totiž důležité si uvědomit, že to, jak se dítě projevuje v mezilidských vztazích vyplývá z toho, jaké je uvnitř – co prožívá, jaké má komplexy apod. Jeden z cílů výzkumného šetření je rozšířit povědomí o deprivovaných dětech a poznat jejich osobnost blíž. Jelikož i dítě, které je problémové, by takové nemuselo být, kdyby se mu dostávalo dostatek citových podnětů. To je i jeden ze záměrů, psaní této bakalářské práce. Je potřeba si uvědomit, že za problémy a poruchami v chování je něco víc. Že ty děti nemusí být uvnitř špatné, ale bohužel se na nich deprivace podepsala natolik, že jejich chování v sociální oblasti není vždy v souladu se společenskými normami. Také se nejedná o vliv deprivace pouze v předškolním období. Výzkumné šetření je pojato tak, že se zaměřuje na děti, které si v předškolním věku deprivaci prošly a nyní už předškoláky být nemusí, ale stále se sociálně vyvíjí. Deprivace má i své následky a to, že si dítě jako předškolák procházelo deprivací, neznamená, že ho deprivace ovlivnila pouze v daném období. Deprivace může člověka poznamenat i na celý život.

Výzkumné šetření bylo provedeno formou kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum byl zrealizován pomocí rozhovorů, které byly polostrukturované. Rozhovory byly provedeny s pracovníky, kteří pracují, a tudíž mají zkušenost, s dětmi, které si citovou deprivací prošly, případně ještě prochází.

#### **3.1 Teoretická východiska empirického šetření**

Kapitoly z teoretické části poskytly poznatky, které byly využity při provádění výzkumného šetření.

První kapitola se zabývala předškolním věkem a jak bylo v přechozím textu uvedeno, výzkumné šetření se nezabývá vlivem pouze v předškolním období. Nicméně kapitola pomohla nahlédnout na vývoj předškoláka a přiblížit, jak dítě v tomto věku vnímá, co je pro něj důležité, v čem se rozvíjí apod. Tudíž je možné, si po první kapitole představit, jak asi předškolák s jeho myšlením vnímá nedostatek citových podnětů.

Druhá kapitola se týkala deprivace. Objevily se v ní faktory ovlivňující vznik a rozvoj deprivace. Jedním z faktorů je rodina, na kterou je část výzkumného šetření

zaměřena. Také jsou deprivanti popisováni jako impulzivnější, nedůvěřiví a mající narušené vztahy. Výzkumné šetření je zaměřeno především na jeho osobnost a vztahy. Tudíž potvrzuje, nebo případně vyvrací teoretické poznatky.

### 3.2 Metodologický cíl výzkumu

Vyzkoumat vliv citové deprivace v předškolním věku na sociální vývoj dítěte.

### 3.3 Stanovení cíle výzkumu

**Hlavní cílem** výzkumného šetření v rámci bakalářské práce je prostřednictvím rozhovorů zjistit, jaký má citová deprivace v předškolním věku vliv na sociální vývoj dítěte.

Další **dílčí cíle** jsou:

- Zjistit, jak citová deprivace ovlivňuje to, že dítě bude mít problémy v chování
- Zjistit, jak citově deprivované děti fungují v mezilidských vztazích
- Zjistit, z jakého rodinného prostředí citově deprivované děti pochází
- Zjistit, jaký má citová deprivace vliv na osobnost a prožívání dítěte
- Zjistit, jak se s deprivovanými dětmi pracuje

### 3.4 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly vytvořeny na základě stanovení dílčích cílů.

#### **Hlavní výzkumná otázka**

**HVO:** Jaký má citová deprivace v předškolním věku vliv na sociální vývoj?

#### **Dílčí výzkumné otázky**

**DVO1:** Z jakého prostředí citově deprivované děti pochází?

**DVO2:** Jaký má citová deprivace vliv na osobnost dítěte?

**DVO3:** Jaké je vnitřní prožívání a vnímání deprivovaných dětí?

**DVO4:** Jaké jsou citově deprivované děti v rámci mezilidských vztahů?

**DVO5:** Jsou citově deprivované děti problematické?

**DVO6:** Jak se s citově deprivovanými dětmi pracuje?



### 3.5 Průběh výzkumného šetření

#### Výběr metod sběru dat

Výzkumné šetření bylo provedeno metodou rozhovoru. Konkrétně se jednalo o polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda byla zvolena, jelikož se z verbální komunikace o daném tématu zjistí více informací. Jednalo se o předem připravené otázky s možností se v průběhu rozhovoru na nějaké doptat. Tato metoda byla zvolena, jelikož v případě nedorozumění, je možnost se respondentem zeptat znovu nebo požádat o vysvětlení jeho odpovědi a také je možné se k danému tématu ještě na něco doptávat. Dalším důvodem je osobní kontakt, který umožňuje lépe rozpoznat postoje respondentů a to včetně neverbální komunikace.

Rozhovor byl založen na 25 tazatelských otázkách. Většina z nich byla otevřená, ale k těm uzavřeným byly připraveny doplňující otázky. Úplně úvodní otázka se týkala samotného respondenta, konkrétně byla zaměřena na jeho práci. Zbylé otázky se již týkaly deprivovaných dětí. První otázky byly obecnější, týkaly se typických projevů a rodinného prostředí dítěte. Poté otázky přecházely do rozdílů mezi skupinami deprivantů (mladší vs starší). Následovalo několik otázek týkajících se komunikace a vztahů dítěte. Co se týká vztahů, tak se otázky zaměřovaly především na vztahy s vrstevníky. Následně se jednalo o otázky, které se týkají problémového chování, jako je například agrese nebo šikana. Závěrečné otázky byly zaměřeny na práci respondenta s deprivovanými dětmi (např. metody).

#### Respondenti

V rámci bakalářské práce bylo provedeno šest rozhovorů. Tři rozhovory byly provedeny s muži a tři s ženami. Zároveň tři respondenti pracují ve výchovně nápravných zařízeních. A tři respondenti byli mladí (cca 30 let) a tři byli starší (cca 50 let).

Respondenty bych v této práci rozeznávala podle čísel.

Respondent 1 byla mladá žena, která pracuje na základní škole jako psychologka. Zároveň dochází i do dvou mateřských škol, které spadají pod základní školu. Rozhovor s ní byl proveden v její poradně.

Respondent 2 byla mladá žena, která pracuje v diagnostickém ústavu jako psychologka. Rozhovor byl proveden v její poradně.

Respondent 3 byl mladý muž, který pracuje v diagnostickém ústavu jako psycholog. V diagnostickém ústavu pracuje 2,5 roku, předtím pracoval na základní škole. Rozhovor s ním byl proveden v jeho poradně.

Respondent 4 byla starší žena, která pracuje jako asistentka pedagoga v mateřské škole. Rozhovor s ní byl proveden po telefonu.

Respondent 5 byl starší muž, který pracuje jako speciální pedagog, etoped, psychoterapeut a supervizor. Rozhovor s ním byl proveden formou online hovoru.

Respondent 6 byl starší muž, který pracuje jako ředitel v dětském domově. Rozhovor s ním byl proveden v jednom z bytů v domově.

Pokud bych měla porovnat rozhovory s jednotlivými respondenty, tak lépe se mi rozhovory prováděly s mladými respondenty oproti starším. Jejich odpovědi byly více obsáhlé a bylo znát, že se mi opravdu snažili poskytnout co nejvíce informací. Působili na mě více ochotně. Pokud bych měla porovnat rozhovory s respondenty na základě pohlaví, tak se mi lépe pracovalo s ženami. Oproti mužům se vyjadřovaly pouze k položené otázce. Muži mi kolikrát neodpověděli na otázku na kterou jsem se ptala, ale mluvili o něčem jiném. Sice to, o čem mluvili, bylo také zajímavé, ale bohužel pro mé výzkumné šetření nepodstatné. Jeden z respondentů je můj známý a pokud bych měla porovnat rozhovor s ním, oproti těm ostatním, tak největší rozdíl byl v tom, že nebyl tolik formální a jak já, tak můj respondent jsme se cítili při rozhovoru uvolněně. To byl rozdíl oproti ostatním rozhovorům, u kterých jsem byla do určité míry nervózní, alespoň tedy před jejich začátkem. Rozhovory provedené tváří v tvář pro mě byly lepší, jelikož je možné i z řeči těla pozorovat postoje dané osoby. Na druhou stranu jsem při rozhovorech, které probíhaly formou hovoru, byla méně nervózní a o trochu více uvolněná, jelikož byly provedeny v mém domácím prostředí.

Jeden z respondentů odpovídal hodně stručně, často jednoslovně. V tomto případě jsem se musela hodně doptávat, abych z něj dostala nějaké informace. Ostatní respondenti se vyjadřovali více, u některých z nich jsem se nemusela doptávat skoro vůbec a někdy i na mé další připravené otázky odpověděli už v těch předchozích. Všeobecně bych ochotu a vstřícnost respondentů ohodnotila kladně. Všichni mi vyšli vstříc časově a nebyl s nikým problém se na rozhovoru domluvit.

### **Sběr dat a jejich organizace**

Data byla získána z polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly nahrány na diktafon. S nahráváním všichni respondenti souhlasili. Po nahrávání byly rozhovory přepsány do textové podoby. Do této podoby byly přesány tak, aby co nejvíce odpovídaly původnímu znění. Tím se zachovala jejich struktura. Po jejich přepsání následovalo kódování a rozřazování do kategorií.

## 4 Analýza a interpretace dat z výzkumného šetření

Data byla analyzována pomocí otevřeného kódování. Poté byly rozřazeny do kategorií. Kategorií je 6 a kódů je 21. Tyto kategorie s kódy společně odpovídají na výzkumné otázky.

1. kategorie se nazývá Prostředí a zahrnuje kódy rodina a péče mimo biologickou rodinu.

2. kategorie se nazývá Osobnost. Patří k ní kódy: projevy, pohlaví, věk a vývoj.

3. kategorie se nazývá Prožívání a patří k ní kódy: emoce, potřeby, sebevědomí, stres a vnitřní zpracování.

4. kategorie nese název Sociální oblast a kódy k této kategorii jsou: vztahy, vrstevníci a dospělí.

5. kategorie se nazývá Rizika v chování a patří k ní kódy: agrese, problémy v chování, respekt a šikana.

6. kategorie je poslední a nese název Práce s deprivanty. Patří k ní kódy komunikace, práce, metody.

### 4.1 Prostředí

První kategorie, která nese název Prostředí, se zaměřuje na to, v jakém prostředí deprivované dítě žije, případně z jakého pochází. Zahrnuje rodinu a péči mimo biologickou rodinu.

Kód **rodina** přibližuje rodinné prostředí, ze kterého dítě pochází. Zaměřuje se na fungování rodičů, na vztahy v rodině a na sociálně patologické jevy v rodině.

Všichni respondenti se shodli na tom, že nejčastějším typem rodiny, která způsobuje citovou deprivaci u dětí, je dysfunkční rodina. Jeden z respondentů uvedl, že se deprivované bývají i děti z rozvedených rodin. Všichni respondenti popisovali rodiny jako sociálně slabší, ovšem respondent 3 dodal, že se může jednat i o, na první pohled, normální a dokonce i úspěšné rodiny.

Většina respondentů popisovala rodinné prostředí podobně. Dítě bývá hodně zanedbávané, rodiče se mu nevěnují a nemají o něj zájem. Podle respondenta 2 se častokrát stávalo, že matky odjely na 14 dní pryč a nechaly doma dítě samotné. Na to, že je dítě doma samo se přišlo až po několika dnech. Častokrát jsou děti z více sourozenců a podle respondentů je běžné, že se starší sourozenci starají o ty mladší, jelikož rodiče

nefungují. Samozřejmě ale sourozenci nezvládnou rodiče plně nahradit. Respondent 2 uvedl, že děti bývají častokrát chytřejší, než samotní rodiče.

Podle respondenta 1 je velký problém v komunikaci s rodiči a je problém se s nimi na něčem dohodnout. Také nechodí na třídní schůzky a děti mívají špatné známky. Respondent 3 uvedl, že je obvyklé, že děti nechodí pravidelně do školy.

Obvykle v těchto rodinách nefungují žádná pravidla a děti z rodin nemívají žádné návyky. Respondent 6 uvedl, že děti bývají vychovávány volným způsobem. Respondent 1 uvedl, že často se mohou chovat nevhodně proto, že vyrůstají v rodině, kde je dané chování normální a děti přejímají to, co vidí doma. Poté dodal:

„Ale pro tyhle děti to je asi těžko pochopitelný, protože to chování asi nikde neviděly, nemaj žádněj ten model správnej, jak by to mohlo asi vypadat a samozřejmě ty vztahy mezi těma a rodičema můžou vypadat taky jako různě, že v momentě, kdy tam je násilí v rodině, tak oni to považujou na normální.“

Také respondenti uvádí, že citová deprivace v rodině je spojená obvykle s týráním. Respondent 3 uvedl: „Byly přítomni domácímu násilí, nebo byly nechávání bez zájmu a když si ten zájem domáhaly nějakým nevhodným způsobem, tak byly třeba fyzicky trestání nebo odmítání. Nebo střídaly ty pečující osoby, zažily si opakovaně odmítnutí nebo byly samy týraný.“

Podle respondenta 2 je násilí v rodině hodně časté. V poslední době prý mívají děti v anamnéze použití nože. Což nutí člověka k zamyšlení, co musel v té rodině prožívat, když použil nůž.

Respondenti se také shodli na častém užívání alkoholu a drog v rodině. Častokrát nedávají dětem kapesné. Místo toho zainvestují do drog.

Na závěr k tématu respondent 2 uvedl: „Kolegové, který tady pracujou 20-25 let, tak tady zažívaj druhou až třetí generaci tý jedný rodiny. Že tady byla maminka a už tady měla dítě a ta už tady má dítě. Protože často maj ty děti brzo, protože tam nefunguje spousta věcí, včetně nějaký edukace nebo používání antikoncepce nebo oddalování potřeb, takže prostě se to pak jako rozjíždí.“

Druhým kódem v této kategorii je **péče mimo biologickou rodinu.**

Podle respondentů bývá časté, že jsou děti v pěstounské péči, která podle nich bývá lepší, než dětský domov. Respondent 6 uvedl, že dětské domovy mohou do určité míry nahradit rodinu, ale žádná instituce jí nezvládne nahradit úplně. Ovšem respondent 3 dodal, že i v pěstounských rodinách může docházet k týráním a že jak pěstouni, tak dětské domovy mohou děti retraumatizovat.

Respondenti 2 a 3 uvedli, že bývá časté, že děti jsou různě přemísťovány. Bývá časté, že jsou nejprve v dětském domově, poté jdou do pěstounské rodiny, odtamtud zpátky do dětského domov, poté jsou do diagnostického ústavu, poté do další pěstounské rodiny a nakonec skončí zase zpátky v dětském domově. A takhle to prý bývá neustále dokola.

Respondent 3 také uvedl: „A často se stává, že ve chvíli, kdy je to dítě už deprivovaný, třeba z té původní rodiny, tak o to výchovně náročnější sám o sobě je a ve chvíli, kdy ta následná instituce, co má o něj pečovat, není dostatečně kvalitní, zaedukovaná, jsou pak někteří z zdvopy, kde minimálně ty děti nezvládají a posílají je k nám, že je tam nechtějí, protože si s nimi neporadějí.“

## 4.2 Osobnost

Tato kategorie přibližuje citově deprivované dítě. Jaké jsou typické projevy, jaké jsou rozdíly mezi pohlavím, jak se citová deprivace projevuje u starších a jak u mladších dětí a také jak probíhá jeho vývoj.

Mezi **projevy** podle respondenta 5 patří především nestandardní způsob chování. Dá se říci, že i z odpovědí ostatních respondentů by se dala osobnost nebo chování citově deprivovaného dítěte charakterizovat takto.

Respondenti 2 a 6 uvedli, že obvyklé bývají lakomé. Pokud se skupina o něco dělí, tyhle děti chtějí mít nejvíce. Častokrát si pro sebe mohou schovávat a hromadit například sušenky. Nebo mohou mít hračku, což je to jediné, co kdy od svého rodiče dostaly, citově se k ní připoutají a odmítají jí komukoliv půjčit. Ve chvíli, kdy jim chce někdo něco vzít, tak bývají agresivní. Respondent 1 řekl, že jakákoliv ztráta je pro ně bolestná a prožívají jí hodně intenzivně.

Podle respondenta 3 je typickým projevem přecitlivělost. Bývají přecitlivělé na odmítnutí ze strany druhých nebo také na kritiku. Také u mladších dětí dochází k enuréze nebo enkopréze, tedy k neschopnosti udržet moč nebo stolici.

Podle respondenta 1 se špatně přizpůsobují nárokům školy. Pokud do ní něco dělají, dělají to pomalu. Také prý bývají tzv. ve jiném světě.

Respondent 6 je popsal jako neomalené, sobecké a jako jedince, kteří vidí pouze sami sebe a nikoho jiného. Také jsou podle něj průbojnější.

Respondent 3 řekl, že některé děti překračují samy aktivně hranice a jiné jsou naopak více stažené.

Dalším kódem v této kategorii je **pohlaví**. Zabývá se rozdíly mezi citově deprivovanými chlapci a mezi citově deprivovanými děvčaty.

Respondenti 1 a 6 uvedli, že si žádných rozdílů mezi pohlavím v rámci projevů citové deprivace nikdy nevšimli.

Respondenti 2, 3 a 4 řekli, že chlapci bývají více agresivní. Svůj vztek si často vybíjí fyzicky. Dívky svůj vztek více zadržují, ale také mohou být agresivní. Jen fyzická agrese u nich nebývá tak častá, jako u chlapců. Respondent 3 dodal, že se může jednat také o kompenzaci. Že předstírají, že jsou nebezpeční.

Respondenti 3 a 5 zase zmínili předčasný začátek sexuálního života. Všeobecně prý u obou pohlaví dochází k tomu, že svůj sexuální život zahájí dříve, ale u dívek to bývá daleko častější než u chlapců. Častokrát poskytují sexuální aktivity a bývají snadno zmanipulovatelné. To také může vést i k sexuálnímu zneužití. Dívky si chtějí zabezpečit citový a blízký vztah. Chtějí, aby je měl někdo rád. U svých rodičů nezažily sblížení a chybí jim blízkost nějaké osoby. To, co jim nebylo poskytnuto v dětství rodiči si tedy často kompenzují u chlapců. Stává se, že jsou okamžitě kamarádky s každým klukem a že každý den mají někoho jiného a nepřipadá jim to divné.

Dalším kódem je **věk**. Jedná se o rozdíly v chování u mladších deprivantů oproti starším deprivantům.

Na čem se respondenti shodli, je vyžadování fyzického kontaktu u mladších dětí. Častokrát se chtějí mazlit a tulit.

Respondent 2 uvedl, že u mladších dětí bývá častě hromadění jídla.

Respondent 3 si všimá u mladších dětí provokací, které popsal jako typicky dětské. Jako příklady uvedl, že naschvál dělají opaky toho, co se jim řekne nebo že dětsky neposlouchají. Častokrát na sebe chtějí strhnout pozornost, ale velmi nevhodným způsobem. Jako příklad uvedl dítě, které potřelo stěnu svými výkaly. Stejně tak je v případě nepříjemného emočního prožitku u mladších dětí časté neudržení stolice. Oproti tomu starší děti na nepříjemné emoční prožitky často reagují sebepoškozováním. Také na sebe už nepotřebují tolik upozorňovat a chtějí působit na ostatní normálně. Dívky chtějí být především vhodným sexuální objektem pro chlapce a chlapci chtějí být v pozici drsnáka.

Respondent 1 uvedl, že u starších pozoruje chybějící hranice v sociálních vztazích. S dospělými komunikují jako se svými vrstevníky. Také mají tendenci se svěřovat s věcmi, které není obvyklé sdílet s cizími lidmi.

Respondent 6 si u starších dětí všímá agresivity. Jsou ochotné použít násilí. Uvedl, že se může stát, že dítě jako mladší nevykazuje agresivní projevy, ale ve starším věku začne být agresivní. Také se starší dítě hůře přizpůsobuje zavedeným pravidlům a zvykům. Už má své stereotypy, kterých se nechce vzdát.

Posledním kódem v této kategorii je **vývoj**. Tímto kódem nemám na mysli sociální vývoj, ale vývoj celkový. Původně jsem se ani v mých otázkách celkovým vývojem nechtěla zabývat, ale samotní respondenti opožděný vývoj sami hodně zmiňovali a popisovali.

Podle Respondenta mají děti opožděný kognitivní vývoj.

Respondent 2: „Když tady máte třeba 7 letý dítě, tak je potřeba se snížit na komunikaci se čtyřletým třeba. A jít přes nějaký úplně základní věci. Jakože si s nima hrajete s postavičkama nebo pak tady bylo dítě, pro který bylo nejsnazší stavět nějaký origami z papíru a u toho občas řekl, jak se má. A ono to pak jako pokračuje. Nejenom, že to je o tý rodině, ale pokračuje to i zjistit, jak se má vlastně tady, jaký má vztah s vrstevníkem.“

Respondent 3 si všímá, že se projevují jako mladší děti. Uvedl příklad na chlapci, který umí mluvit normálně, ale v některých chvílích záměrně šišlá. Především se projevuje jako mladší dítě ve chvíli, kdy je v přítomnosti dospělé osoby. Také si myslí, že když je nějaké narušení běžného vývoje, tak se dá předpokládat, že si dítě neprojde určitými fázemi a úkoly, kterými by si mělo projít. Ale pokud se dostane pryč z patologického prostředí, tak se vrací zpět do té vývojové fáze, kterou si neprošlo. Dítě může například testovat hranice z batolecího období. Testuje, jestli jsou autority nebezpečné nebo zkouší, co si může dovolit.

### 4.3 Prožívání

Třetí kategorie se zabývá vnitřním prožíváním dítěte. Zaměřuje se na jeho emoce a práci s nimi, zabývá se jeho vnitřním vnímáním, jeho potřebami, sebevědomím a jeho reakcemi na stres.

Prvním kódem je vnitřní **vnímání**. Zaměřuje se na to, jak děti různé věci vnímají a především jak se cítí.

Respondent 2: „Mívají sníženou frustrační toleranci. Právě kvůli tomu, že jsou zraňovaný opakovaně. Takže v běžný škole jsou ty problémy větší. Někdo mu sebere autíčko, což by normálně děti nějak zvládly, ale pro je to je ta jedna věc, na kterou se

fixuje a která je prostě jeho. Což jsem neřekla na začátku – ta fixace je na nějaký konkrétní věci, který třeba dostaly buď za něco nebo si je koupily a nebo je dostaly od té maminky, která se ozve jednou za třičtvrtě roku. Tak to je prostě jeho, nikdo mu to nesmí zničit a ani si to půjčit.“

Také tyto děti neradi soutěží, protože když prohrávají, tak je to pro ně další zranění. Také se snaží i samy sebe přesvědčovat, že je vše v pořádku. Je pro ně složité se pouštět do nějaké rozboru nebo se vůbec vrátit do určitého prožívání. Snaží se také na venek působit dojmem, že je vše v pořádku a že nemají žádný problém. Ovšem vždy se pak emoce nahromadí a dítě vybuchne.

Respondent 5 uvedl, že se svou bolestí často vypořádávají sebepoškozováním. Sebepoškozují se proto, aby nemusely svou bolest ukazovat navenek. Tudíž jí prožívají takto vnitřně a samy se sebou. Sebepoškozování zmínil i respondent 2.

Také jsou podle respondentů 2 typy dětí. Jedná se buď o děti tiché, které se nerady pouští do konfliktů a chtějí být někde samy a nebo naopak o děti, které se dostávají do konfliktů. Důležité je zmínit i to, že se někdy pouští do konfliktů, aby neměly pocit, že jsou nejslabší.

**Emoce** a jejich sebekontrola jsou dalším kódem v této kategorii. Všichni respondenti se shodují v tom, že emoční stránka je u citově deprivovaných dětí narušena.

Podle respondenta 1 mívají na venek více emočních projevů. Tyto děti prý emoce vůbec nezadržují a dávají je najevo hned. Také se stává, že dítě projeví nějakou emoci a poté řekne, že si dělalo srandu.

Respondent 2 uvedl, že jejich emoční reakce bývají hodně bouřlivé a pro okolí často nepochopitelné.

Podle respondenta 4 se nejvíce u dětí projevuje výkyvy nálad. Také se děti často rozbřečí a ani neví proč. A když se dítěte zeptá, jak mu může pomoci, tak dítě samo neví. Ve chvíli, kdy mají děti špatnou náladu, tak jsou neochotné spolupracovat, vše bojkotují a ani nechtějí s nikým mluvit. Častokrát jdou samy do kouta, nikoho u sebe nechtějí, ale po 15 minutách se zase vrátí za ostatními a fungují jakoby se poslední čtvrt hodinu nic nedělo. Ale je důležité zmínit, že emoce je vždy přemůžou a v momentě, kdy vybuchnou nebo se rozbřečí, tak je nemožné s nimi pracovat.

Hodně podobně se k tomu vyjádřil i respondent 5. Ten uvedl, že se stává, že dělají se skupinou nějakou aktivitu a dítě si při aktivitě vzpomene na nějaký špatný prožitek a úplně ho to rozhodí a není schopný fungovat. Také se může stát že aktivitu začne najednou bojkotovat.



Podle respondenta 3 snadněji upadají do emocí, se kterými si neumí poradit. Častokrát si vybíjí svůj vztek na někom jiném. Reagují různými útoky a obvykle na osoby, kterou jsou v tu chvíli u něj nejbliž. Nerozlišují, jak moc k té osobě mají blízko. Vztek si dokážou vybit na každém. Zážitky mívají spojené s intenzivními emocemi. Velmi snadno je nějaká životní zkušenost dostane do emocí, které jsou intenzivnější a které nemají pod kontrolou. Stává se, že i běžná věc v nich intenzivnější emoce vyvolá. Pokud jsou v napětí, tak to vyventilují způsobem, který není vhodný a častokrát se kvůli tomu dostanou do konfliktu. Respondent 3 také uvedl svou zkušenost s chlapcem, který zpočátku o všem říkal, že je mu to jedno. Odmítal subjektivní emoční zátěž v daných situacích. Naopak byl schopný o těch věcech mluvit.

Dalším kódem v této kategorii jsou **potřeby**. Nejedná se o běžné potřeby, ale o potřeby, které jsou specifické pro citově deprivované děti.

Nejvíce respondentů se shodlo na tom, že tyto děti potřebují především pozornost. Podle respondenta 2 velká skupina dětí zlobí především z důvodu, aby měly pozornost. Například něco naschvál ušpiní nebo něco naschvál neudělají a doufají, že si jich dospělý všimne. Nebo odmítají vstát ráno z postele a čekají, co se bude dít. Stane se, že za ním přijde dospělý, který ho bude půl hodiny přesvědčovat, aby vylezl. A pro dítě je to pocit vítězství, protože toho dospělého má pro sebe půl hodiny a změní mu režim a dítě se cítí mimořádně, že se kvůli němu něco změnilo. Dítě bude mít zážitek z toho, že je důležité, že ho tam nenechali samotného. Podle respondenta 4 na sebe upozorňují nevhodným způsobem. Například dítě zlobí, pracovník za ním přijde s tím, ať jde za trest sednout vedle něj a teď si hrát nebude a dítě je spokojené, protože bude s tím pracovníkem. Doma se jim pozornost nedostává, tak jí hledají jinde. Podle respondenta 3 děti na sebe kvůli pozornosti dospělých žárlí a jsou schopné se kvůli ní poprat. Také podle něj mají starší děti zájem o pozornost, která je nepřiměřená jejich věku. Ale na první pohled působí, že zájem nemají. Jinak si myslí, že ve skutečnosti mají zájem o pozornost dospělého starší děti, i když to nemusí dávat nějak výrazně najevo.

Také touží po nějakém vztahu s někým. Respondent 1 uvedl, že když si povídá se staršími dětmi, tak je vidět, že jsou rády, že našly někoho, kdo je bere vážně a že si mohou s někým promluvit. Hledají to, co nemají doma. Také uvedl, že když si někoho k sobě najdou, tak jim to psychicky velmi prospívá. Podle respondenta 3 se vztahu domáhají neadekvátním způsobem, kterým si vlastně způsobí odmítnutí.

Respondent 6 řekl, že dítě musí cítit, že ho má někdo rád a nesmí cítit, že ho nikdo nemá rád.

Jak již bylo v předchozím textu uvedeno, potřebují fyzický kontakt. Především mladší děti. Podle respondenta 2 a 4 jim v rodině hodně chybí. Respondent 4 uvedl, že se za ním přijdou samy pochovat a pomazlit.

Respondent 2: „Potřebují získávat spoustu podnětů z okolí právě proto, aby vyrušily ten šum toho, co mají v sobě za ty zážitky. Ten black box nebo tu krabičku, ty zážitky ty deprivace, toho zneužívání nebo prostě zanedbávání, tak to mají ohraničený, zavřený a nechtěj to řešit a nechtěj, aby se to nějak projevovalo. Tak vyhledávají jiný podněty, který by tu mysl prostě zabavily. To znamená, že je pro ně někdy těžký být samy v pokoji, nebo usínat samy ve tmě nebo třeba polední klid pro ně bývá náročněj. Když maj ležet v pokoji a nemaj knížku nebo nemaj papír s pastelkama, tak vlastně nemůžou dělat nic moc, pokud si neřeknou o nějakou aktivitu, tak ty to prožívaj těžko, protože jakmile nejsou zabavený něčím z vnějšku, tak tadyto se začíná prostě uvolňovat a leze jim to do tý mysli a vadí jim to.“

Dalším kódem v této kategorii je **sebevědomí** dítěte. Všichni respondenti se shodli na tom, že tyto děti mají sebevědomí nízké.

Respondent 1 vidí velkou sebekritičnost u starších dětí. Mají tendenci se podceňovat a jsou k sobě hodně sebekritické. Často o sobě říkají špatné věci. Zároveň se stává, že o sobě tvrdí něco špatného a u toho se smějí. Podceňují se kvůli tomu, že jim snižují sebevědomí doma. Když se zeptá dítěte, proč o sobě mluví špatně, jak na to přišel, že je takový, tak dítě odpoví, že mu to říkají rodiče.

Podle respondenta 4 dětem prospívá, když je dospělý chválí.

Podle respondenta 2 se děti záměrně vyhýbají aktivitám, ve kterých nejsou dobré. Také se vyhýbají aktivitám, které jsou pro ně neznámé, protože se bojí, že něco pokazí. I když jim aktivitu dospělý popisuje krok po kroku a stojí nad nimi, tak jsou přesvědčené, že to nezvládnou. Uveden byl příklad s pečením štrúdlu. Vychovatel dítěti vše vysvětlí, dítě mu řekne celý postup, ale stejně je přesvědčené, že to nezvládne. Jsou naučené bezmoci. Raději nic nechtějí zkoušet, jinak selžou.

Respondent 5 uvedl, že mohou působit velmi sebevědomě, ale když je člověk pozná blíž, tak zjistí, že mají sebevědomí velmi nízké. V tom se shoduje s respondenty 2 a 3.

Respondent 3 uvedl, že si sebevědomí často kompenzují tím, že někomu nadávají. Mohou být ve skupině v pozici drsňáka, mohou provokovat druhé, ale ve skutečnosti, když se s tím dítětem mluví více a hlouběji, tak se ukáže, že sebevědomí mají hodně nízko. Častokrát do někoho pošťuchují, ale jakmile si někdo udělá srandu z nich, tak se jim to nelíbí a může dojít k agresivní reakci.

Podle respondenta 2 mohou mít děti pocit, že ony jsou ty nejlepší a všichni kolem nich jsou ti horší. Ale ve skutečnosti pod tímhle vším žádné sebevědomí není. Navenek se ovšem může naopak projevovat tak, že je přerostlé. Ostatní mohou přesvědčovat o tom, že jsou nejlepší. Také řekl, že si často zvyšují sebevědomí tím, že nadávají druhým.

„Oni ho potřebují o to víc nafouknout, protože kdyby pracovaly s tou reálnou mírou sebevědomí který mají, tak by prostě byly na nule nebo by to pro ně bylo sebeohrožující.“

Respondenti 2 a 3 uvedli, že děti špatně snáší jakoukoliv kritiku na svou osobu. Podle respondenta 3 jsou přecitlivělé na každý křivý pohled, na každou poznámku a vnímají to hodně intenzivně.

Respondent 3 řekl, že v jejich zařízení je dokonce několik dětí, které jsou vyloženě stažené.

Posledním kódem v této kategorii je **stres**. Zde se opět všichni respondenti shodli na tom, že tyto děti stresové situace snáší velice špatně.

Podle respondenta 5 je to jeden z typických znaků deprivovaných dětí. Dítě se může projevovat jako veselé a otevřené, ale pokud nastane stresová situace, tak podle něj tahle maska spadne. Také si myslí, že stres pomáhá objevit to opravdové. Pokud je dítě pod nátlakem stresu, tak bývá agresivní, nepříjemné a protivné. Případně se chová podle toho, co vidí v nějakých vzorcích chování od svých rodičů.

Respondent 2 uvedl, že často vybuchnou. Nemusí se jednat o fyzickou agresivitu, může jít o tu slovní.

Respondent 6 také uvedl, že ve stresových situacích mohou mít agresivní reakce.

#### **4.4 Sociální oblast**

Sociální oblast je zaměřená na mezilidské vztahy dítěte. Kódy pro tuto kategorii jsou vztahy, vrstevníci a dospělí.

Prvním kódem jsou **vztahy**. Týká se navazování vztahů a chování se ve vztazích všeobecně.

Pro vztahy citově deprivovaných dětí je typická nedůvěra.

Podle respondenta 2 je velmi těžké se k těmto dětem dostat, důvěra se získává velmi těžko. Všeobecně budování vztahů trvá také dlouho. Zároveň když už si najdou někoho, komu mohou věřit a oblíbí si ho, tak ho vyhledávají o dost častěji v porovnání s dětmi, které si citovou deprivací neprošly. Ale jinak bývají velmi ostražití. Mohou se tvářit, že

je vše v pořádku, usmívat se, ale vztazích si dávají pozor, což může způsobovat problémy. Také podle respondenta 2 mají spíše sklony k tomu, být extrovertní. Považují to za náplast z venku.

Podle respondenta 5 je introverze a extroverze něco, s čím se člověk narodí a co nemůže měnit, ale stává se, že vznikne tzv. umělá introverze. To znamená, že jedinec má v sobě otevřenost vůči lidem, ale natolik se zklamal, že se uzavře do sebe. Ale jedná se o umělého introverta.

Respondent 1 uvedl, že pokud jsou děti mladší, tak vyžadují fyzický kontakt, aniž by toho člověka znaly. Častokrát se stává, že k někomu běží, nic neřeknou a prostě člověka obejmou. A to se s tím člověkem nikdy předtím neviděli ani spolu nekomunikovali. Respondent 1 také uvedl, že tyto děti bývají upřímné.

Podle respondenta 3 některé děti nerozlišují mezi blízkými a cizími lidmi, jelikož dítě v podstatě žádné blízké nemá. Každý je pro něj blízký a s každým jedná bez ostychu. Jsou ale naopak děti, které se bojí, nemluví a mají zkrátka strach z cizích lidí. Také uvedl příklad na chlapci, který zpočátku nemluvil a bál se. Ale po čase si k jednomu z pracovníků vytvořil důvěru a chlapec se na něj upnul a už nebylo možné ho předat někomu jinému.

Také respondent 5 uvedl, že dítě může být skeptické nebo naopak může rychle navazovat vztahy. Řekl, že se děti v sociální oblasti zvládají pohybovat až podezřele dobře. Také je podle respondenta 5 v rámci terapie možné se učit navazování důvěry a vztahu k druhým lidem. Podle něj ty děti, co hodně mluví a říkají hodně věcí a zkrátka jsou spíše extrovertní to mohou mít jako obranu. Pokud si s dítětem pracovník sedne a chce si promluvit o traumatu, tak u těchto dětí dochází ke zklidnění. Ukazuje se, že nejsou ve skutečnosti tak vyrovnané, jak působí.

Podle respondenta 2 mají tyto děti tendence zranit ostatní, aby nebyly zraněné samy. Nebo se snaží ostatní trápit, aby zrovna nebyly ony ty, které budou cítit tu největší bolest.

Také jsou podle respondenta 3 tyto děti konfliktnější. Už jen křivý pohled považují za provokaci a mají automaticky potřebu to řešit. Také se některé snaží až nepřiměřeně moc zavděčit. A jejich adaptace či reakce na původní trauma vyvolávají dost často další odmítnutí.

Dalším kódem jsou **vrstevníci**. Zaměřuje se na jeho vztahy s nimi a také na zařazování se do kolektivu. Respondenti se shodli na tom, že si tyto děti hledají hůř kamarády a navazování vztahů s vrstevníky pro ně může být těžší.

Respondent 4 byl jediný, který jejich vztahy s vrstevníky nepopsal špatně. Situace, které mu jeho vztah s nimi narušují jsou, když vybouchnou nebo se mají špatně a nejsou komunikativní. Je třeba ale zohlednit, že respondent 4 pracuje s mladšími dětmi, oproti ostatním respondentům.

Podle respondenta 6 jsou v zařazování se do kolektivu pomalejší a i k nějakým aktivitám se musí vybízet.

Podle respondenta 1 se navazovat vztahy snaží, ale moc se jim nedaří. V sociálních vztazích bývají neohrabanější a mohou se zdát vrstevníkům jiné. Je ale lepší, když dítě přijde do kolektivu mladších dětí, než když přijde mezi starší. Mladší děti jsou totiž více tvárnější a více se přizpůsobí tomu, kdo je s nimi v kolektivu. Pokud se jedná o základní školu, tak má velký vliv na to, jak dítě berou v kolektivu to, jestli je s nimi už od první třídy, nebo přistoupilo později. Bohužel ve vztazích mohou kvůli sociální neohrabanosti vznikat konflikty. Děti nemají hranice, co týče mluvení o osobních věcech. V pubertě se svěřují s věcmi, o kterých není běžné mluvit mezi vrstevníky a ostatním dětem může vadit až přílišná otevřenost deprivanta. Také mohou vznikat konflikty, jelikož děti jsou někdy více agresivní, aniž by si to uvědomovaly. Podle respondenta 1 je také u těchto dětí typické, že když se jim nedaří najít kamarády mezi svými vrstevníky, tak si je hledají v nižších ročnících. Jedná se třeba o 2 roky mladší děti.

Respondent 2 uvedl, že mohou mít naučené nějaké strategie při hledání kamarádů. Ale stejně to nemají jednoduché. Také stejně jako respondent 1 zmínil, že příčinou je zkrátka to, že jsou jiné a odlišné. Na běžné situace reagují jinak, než ostatní děti.

Podle respondenta 3 si děti hledají hůř kamarády, protože jsou přecitlivělé na odmítnutí ze strany druhých. Mohou mít nenaplněné potřeby, které se mohou snažit naplňovat neadekvátními způsoby. Mohou na sebe strhávat pozornost nebo provokovat.

Respondent 2 porovnal vztah dítěte k dospělým se vztahem dítěte k vrstevníkům. Uvedl, že je pro ně jednodušší mluvit o svých problémech s vrstevníky, jelikož mohou zažívat pocit, že v tom nejsou samy a že děti s podobným osudem je více.

Podle respondentů je pro děti těžší se do kolektivu začlenit. Respondent 1 řekl, že dítě netuší, jak si kamaráda získat a neví, co je dobře a co je špatné. Uvedl příklad na chlapci, který škrtil svého spolužáka, ale pro něj to byla sranda. Také i některé starší děti mohou vyžadovat fyzický kontakt, což se jeho vrstevníkům nelíbí a odstrčí ho.

Podle respondenta 2 mohou tyto děti přijít do kolektivu a snažit se být v pozici někoho neohroženého a drsnáka. Je to z důvodu, že byly už několikrát zraněné a vědí, že už další zranění zažít nechtějí, tudíž si stydlivost nesmí dovolit. Vědí, že se musí

v kolektivu prosadit rychleji, než někdo jiný. Také aby si udržely silnou pozici, tak mají tendenci vyhledávat v kolektivu ještě slabší jedince než jsou ony, aby se pozornost přesunula právě na ty slabší. Aby ony nebyly těmi, komu je neustále ubližováno.

Podle respondenta 4 jsou deprivované děti v kolektivu hodně slyšet.

Posledním kódem v této kategorii jsou **dospělí**. Jedná o to, jaký vztah mívá citově deprivované dítě k dospělým.

Jedna z mých otázek byla, zdali nemají děti vůči dospělým nějaký blok. Například když jsou na něj doma zlí, tak si myslí, že všichni dospělí jsou také zlí. Pouze respondent 6 mi to potvrdil. Řekl, že děti přirovnávají ke svým rodičům a trvá jim delší dobu, než si uvědomí, že ne všichni dospělí jsou stejní. Většinou to trvá půl roku. Respondent 5 řekl, že ho mohou mít, ale není to něco, co by se dělo pravidelně. Ostatní respondenti řekli, že blok většinou nemívají, spíše naopak si pracovníky nahrazují rodiče.

Podle respondenta 1 vyžadují mladší děti fyzický kontakt od dospělých osob a chodí se k němu a dalším pracovníkům mazlit. To stejné uvedl respondent 4.

Podle respondenta 2 může být blokem k dospělému nedůvěra a je pro děti jednodušší mluvit o tom, co se jim dělo s vrstevníky.

Respondent 3 řekl, že jsou 2 extrémy. Jednou o vztah s dospělým stojí a snaží se mu zavděčit a pak najednou přeskočí do druhého extrému, kdy dospělého provokují a testují si jeho hranice.

Podle respondenta 5 mohou například chlapani vyhledávat přítomnost starší ženy, která jim nahradí matku. Nebo se může naopak stát například u dívek, které měly problémy s otcem, že jsou vůči mužským autoritám skeptické.

## 4.5 Rizika v chování

Tato kategorie je zaměřena na agresivitu, problémy v chování, na šikanu a na respekt. Zaměřuje se na potenciální rizikové dopady citové deprivace.

Prvním kódem je **agrese**. To, že mají děti nějaké agresivní projevy již bylo zmíněno, tenhle kód více přibližuje agresi citově deprivovaných dětí.

Respondent 1 ze své zkušenost s agresivním dítětem uvedl, že to, že se chová agresivně, může brát jako hru. Myslí si, že si dítě ani nemusí uvědomovat, že je to něco špatného.

Podle respondenta 5 nemají problém s agresí, ale se zpracováním té agrese. Podle něj má každý k agresi sklon, ale někdo s tím dokáže pracovat a někdo ne. A citově

deprivované děti agresi neumí zpracovávat. Zpracovávají ji nevhodně. Necháávají jí propuknout do toho efektu, že s tím pak musí něco dělat. Také prý obvykle nezůstávají pouze u agrese slovní.

Respondent 2 uvedl, že častokrát jsou do agresivního útoku v případě, když se jich někdo dotkne. Jejich obrana je vždy útok. Častokrát se stane, že někoho zmlátí. Když neútočí fyzicky, útočí slovně. Mohou také vyhrožovat. Respondent 1 uvedl příklad na 7 letém chlapci, který vyhrožoval, že jeho otec všechny v zařízení pozabíjí. Častokrát mohou mít tyto projevy, pokud to vidí v rodině. Podle respondenta 2 ty děti musí mít pocit, že nejsou slabé a snaží se proti tomu aktivně bojovat a v mnohých případech využijí i agresivitu. Citově deprivované děti také často nerespektují rodiče a v anamnéze mají často napsáno, že ohrožovaly nožem buď své rodiče nebo vrstevníky.

Dle slov respondenta 6 se jedná o děti, které byly zvyklé, že co si nevydobyly, tak to neměly. Tudíž jsou schopné i agrese.

Respondent 4 říkal, že i malé dítě je schopné ho plácnout, když se mu něco nelíbí.

Podle respondenta 3 je agrese někdy spojená s projevem nějakého vzdoru. Bývají i slovně agresivní a dospělým nadávají vulgárně.

Další kód v této kategorii se nazývá **problémy v chování**. Jedná se o chování nebo o určité projevy, které nejsou v souladu s morálkou.

Podle respondenta 6 tyto děti nebývají tolik problematické. Nejčastější problém, který s dítětem řeší je, že dítě něco ukradne. Například se přinesou do skupiny dětí bonbony, každé dítě dostane 2, ale tohle dítě poté půjde a tajně si nabere bonbonů více.

Podle respondentů 3 a 4 bývá hodně častá pasivní agresivita a dělání různých naschválů.

Stejně tak podle respondentů 2 a 3 děti často zkouší hranice. Zkouší, co si mohou dovolit. Tudíž mohou zpočátku dělat problémy a naschvály, jelikož zkouší, jak dospělý člověk zareaguje. Tyto děti také mohou poštvávat někoho proti sobě, nadávat ostatním, záměrně ignorovat, dokonce mohou někoho vydírat. Podle respondenta 2 se problémy v chování s věkem stupňují.

Dle slov respondenta 1 nemají problémy v chování, které by hraničily s porušováním zákonů, ale chovají se nevhodně.

Podle respondenta 5 mají nakročeno k tomu, že budou porušovat normy a pravidla a podle něj je častým problémem u těchto dětí že někomu nadávají.

Dalším kódem v této kategorii je **respekt**. Zaměřuje se na to, jak děti vnímají autority a pravidla. Zdali je respektují, nebo s nimi mají problém.

Podle respondenta 1 děti problém s respektováním autorit nemají, ale svým chováním mohou vyvolávat dojem, že mají. Podle něj záleží, jak kdo autoritu vnímá. Pokud dospělý vyžaduje respekt, tak v jeho očích dítě problém má. Respondent 1 nemá žádné zkušenosti s výrazným nerespektováním autorit či pravidel u těchto dětí.

Podle ostatních respondentů ději mají problémy s respektováním. Respondent 4 řekl, že se to hodně odvíjí od nálady dítěte. Ale všeobecně tam problémy s respektováním pravidel jsou.

Některé děti dle respondenta 2 nerozlišují rozdíl mezi vykáním a tykáním, především, pokud jsou mladší.

Podle respondenta 5 respektování dětem někdy jde a někdy ne. Podle něj je potřeba dětem vše vysvětlit a namotivovat je. Některé děti poté autority přijímají, ale některé s ní mají problém neustále.

Respondent 6 řekl, že s respektováním autorit mají občas problém. Co se týče respektování pravidel a nějakého řádu, tak je problém pouze zezáčátku. Je to dáno tím, že v rodině na nic takového nebyly zvyklé, tudíž nějakou dobu trvá, než si na to zvyknou.

Posledním kódem této kategorie je **šikana**. Kromě toho, jestli se s ní tyto děti setkávají často, se zaměřuje také na to, do jaké role se dítě v rámci šikany dostane.

Podle respondentů 4 a 6 není u těchto dětí se šikanou problém. Podle ostatních respondentů problém je.

Podle respondenta 1 se tyto děti mohou setkávat s psychickou šikanou. Ostatní děti se mu mohou posmívat, že je jiné. Posmívání bývá časté. Také si myslí, že pokud by tohle dítě bylo v roli agresora, tak to stejně nevydrží dlouho a obrátí se to proti němu. Spíše si myslí, že je větší pravděpodobnost, že se stane obětí šikany, než agresorem.

Respondent 2 řekl, že tyto děti se stávají obětí šikany hodně často. Bývá to především z důvodů, že se odlišují a především se odlišují jejich reakce. Ale může se stát, že když přijdou do nového kolektivu, tak tam jdou s tím, že už šikanu nechtějí nikdy zažít, takže se mohou dostat i do role agresora.

Podle respondenta 3 je vysoká pravděpodobnost, že čím více byly děti deprivované a prošly si také například týráním, tím více budou někomu lézt na nervy a tím pádem budou ostrakizované. Podle něj je velká pravděpodobnost, že se stanou obětí šikany.

Respondent 5 řekl, že šikana je jeden z typických znaků u deprivovaných dětí. Častokrát bývají buď v roli oběti, nebo v roli agresora. Často děti, které mají poruchu chování, vyvolávají v ostatních negativní emoce, takže se mohou stát obětí. Ale zároveň se stávají i agresorem a tímto způsobem si léčí svá traumata.



## 4.6 Práce s deprivanty

Poslední kategorie se zaměřuje na to, jak se s těmito dětmi pracuje. Patří sem kódy komunikace, práce a metody.

Prvním kódem v této kategorii je **komunikace**. Zaměřuje se na to, jak děti komunikují s pracovníky.

Podle respondenta 1 problém v komunikaci s dítětem není, pokud se s ním naváže dobrý vztah. Tyto děti mohou mít problém s hranicemi v komunikaci, takže jsou schopné říct i hodně osobní věci. Jsou ale také děti, kterým to trvá déle. Zpočátku jsou stydlivé, ale po více setkáních už komunikují. Respondent 1 uvedl příklad na malém dítěti, které zpočátku mělo problém v komunikaci, ale zároveň ihned projevovalo fyzický kontakt. Zároveň si ale tyto děti vytvoří vztah k nějakému pracovníkovi, se kterým komunikují, ale nekomunikují už s dalšími pracovníky.

Podle Respondentů 2 a 3 mají problém v komunikaci a bývají uzavřené a často předstírají, že je vše v pořádku, aby se o daném tématu nemusely bavit.

Respondent 2 řekl stejně jako respondent 1, že děti mohou být buď ostýchavé a uzavřené, což bývá častější, ale na druhou stranu mohou být i bezhraniční.

Dle respondenta 3 často popírají, že je pro ně určité téma citlivé. Mají problém s mluvením o emocích. Hůře se dostávají k autentickým prožitkům.

Respondent 5 řekl, že tyto děti špatně zpracovávají blízkost jiné osoby. Komunikace s nimi je narušená. Respondent 5 jí popsal takto: „Nerozumí vtipu nejsou schopni navázat oční kontakt, vyhýbají se popisu nějakých konkrétních situací. Jsou takový, že si dávají pozor na to, co říkají, obezřetní vůči tomu druhému člověku nebo naopak to může být zase druhý extrém, že vám jdou velmi dobře na ruku, jsou prostě s každým kamarádi, nemaj s nikým konflikt nebo bojí se konfliktu. Že to jsou takové 2 extrémy. Buď jsou úplně uzavřené nebo jsou pak zase podezřele družní a sociálně zdatní, což taky může být tím, že zažily něco, co není běžné a neví, jak se s tím vypořádat.“

Podle respondenta 5 hraje velkou roli důvěra, kterou si získává minimálně měsíc.

Podle respondenta 4 jsou děti mluvné až upovídáné a podle respondenta 6, když nastane nějaký problém, tak ho řešit nechtějí, ale poté si to uvědomí a řešit ho chtějí.

Dalším kódem v této kategorii je **práce**. Jedná se to, jak se s těmito dětmi pracuje, jak spolupracují, co na ně může zabírat apod. Respondenti se shodli na tom, že práce s citově deprivovanými dětmi je náročnější.

Podle respondenta 2 je důležité být k dítěti upřímný. Snaží se s ním řešit napřímo i ty nepříjemné věci. Jinak je podle něj těžší, s nimi pracovat na těch věcech, které si zažívaly, protože to je pro ohrožující. Největší vliv má podle něj na jeho spolupráci vliv důvěra. Ta se ale nezávisle snadno a chce to větší časovou dotaci.

Respondent 4 si zakládá při práci s dítětem na komunikaci. Pokud má ovšem dítě špatnou náladu nebo je pod vlivem emocí a komunikace nezabírá, nechá dítě, ať se samo uklidní. Do ničeho ho nenutí.

Podle respondenta 5 je problém spolupracovat s dítětem, pokud se dostatečně dlouho neznají. Nejvíce podle něj funguje dítě poznat a neodlišovat ho. Je potřeba být vůči němu autentický, čitelný a vlídný.

Posledním kódem jsou **metody**. Týká se metod, které respondenti využívají při práci s citově deprivovanými dětmi a které zabírají.

Respondent 1 se snaží posilovat sociální kompetence a rozebírat nezdařené situace. U citově deprivovaných dětí se ale sezení často přizpůsobuje jim. Častokrát dítě přijde a chce si pouze povídat.

Podle respondenta 2 funguje dobře práce se zvířaty. Děti se s nimi rády mazlí. Také využívá neverbální techniky, jako je práce s pískovištěm nebo s terapeutickými kartami, kde jsou emoce vyobrazené a dítě si vybere kartu, která nejvíce odpovídá jeho pocitům a nemusí nic popisovat. Také říkal, že na každého platí něco jiného, ale hodně si při práci s těmito dětmi zakládá na důslednosti.

Respondent 3 používá při práci s dětmi plyšáky a knížky s příběhy. Myslí si, že skrze příběhy děti emoce prožívají a učí se je pojmenovávat. Také používá kartičky, pomocí kterých mohou děti vyjádřit emoce.

Respondent 4 žádné metody nepoužívá. Řídí se tím, že musí mít rád děti takové jaké jsou.

Respondent 5 používá vždy něco jiného a žádnou konkrétní metodu nevedl.

Respondent 6 s těmito dětmi žádné konkrétní metody nepoužívá.

#### **4.7 Závěr výzkumného šetření**

Myslím si, že rozhovor jako výzkumná metoda byl vhodným výzkumným nástrojem. Zjistila jsem spoustu informací, dokonce i nějaké informace navíc. Pravděpodobně si nedovedu představit, že bych k mému výzkumnému šetření, které se zabývá citovou deprivací, zvolila jinou metodu.

Má **hlavní otázka** je: Jaký má citová deprivace v předškolním věku vliv na sociální vývoj? Na tuto otázku odpovídají níže uvedené odpovědi na dílčí otázky.

Má **první dílčí otázka** je: Z jakého prostředí citově deprivované děti pochází? Tato otázka je naplněna kategorií Prostředí. Většina dětí pochází z rodin, které jsou sociálně slabší. Hodně dětí už se svou biologickou rodinou nežije a jsou buď v pěstounských rodinách nebo v dětských domovech. V biologických rodinách bývá častá konzumace alkoholu a domácí násilí. Spousta dětí si kromě citové deprivace prošlo i týráním a zanedbáváním.

Má **druhá dílčí otázka** je: Jaký má citová deprivace vliv na osobnost dítěte? Tuto otázku naplňuje kategorie Osobnost. Citová deprivace má negativní vliv na osobnost dítěte. 2 respondenti charakterizovali tyto děti jako lakomé. Další z respondentů jim připisoval přecitlivělost a to především na kritiku, což následně v rámci jiných odpovědí potvrdili i někteří další respondenti. Osobnost je jiná u mladších dětí a jiná u starších dětí. Všichni respondenti se shodli na tom, že u mladších dětí je typické vyžadování fyzického kontaktu. Jak starší, tak mladší děti touží po pozornosti, jen ty starší to nedávají tolik znát. Někteří respondenti uvedli, že děti mívají opožděný vývoj.

Má **třetí dílčí otázka** je: Jaké je vnitřní prožívání a vnímání deprivovaných dětí? Tuto otázku naplňuje kategorie Prožívání. Všichni respondenti se shodli, že tyto děti mají problémy se zpracováváním emocí. Emoce nedokáží ovládat a bývají velmi bouřlivé. Kvůli svým emočním reakcím se dostávají často do konfliktu. Nejvíce respondentů se shodlo na tom, že dítě potřebuje pozornost. Touží po pozornosti tak moc, že je schopné si pro její získání zvolit neadekvátní způsob. Všichni respondenti se také shodli na tom, že citově deprivované děti mívají nízké sebevědomí, ovšem někteří také zmínili, že na venek se snaží působit sebevědomě a častokrát si své sebevědomí zvyšují tím, že shazují někoho jiného. Jsou velmi citlivé na kritiku. Také se respondenti shodli na tom, že citově deprivované děti velice špatně snášejí stres. Ve stresových situacích bývá agresivní.

Má **čtvrtá dílčí otázka** je: Jaké jsou citově deprivované děti mezilidských vztazích? Tuto otázku naplňuje kategorie Sociální oblast. Citově deprivované děti jsou hodně nedůvěřivé. Pokud jsou mladší, tak obvykle vyžadují fyzický kontakt i u lidí, které vidí poprvé. Všeobecně mají problém s navazováním vztahů a zapadáním do kolektivu. Jsou odlišní a mají odlišné reakce. Také nemají emoce pod kontrolou a jejich reakce jsou často agresivní. Dostávají se často do konfliktu a setkávají se s odmítnutím.

Má **pátá dílčí otázka je**: Jsou citově deprivované děti problematické? Tuto otázku naplňuje kategorie Rizika v chování. Respondenti se shodují v tom, že agrese u těchto

děti bývá velmi častá. Častokrát i děti samotné někoho provokují, zesměšňují nebo dokonce bijí. Obvykle se stávají obětí šikany, ale také se stávají i agresory. Tyto děti také zkouší u dospělých hranice toho, co si mohou dovolit. Většina dětí mívá s respektováním pravidel problém. Podle některých respondentů je u citově deprivovaných dětí pravděpodobnost porušování norem a zákonů.

Má poslední **šestá dílčí otázka** je: Jak se s citově deprivovanými dětmi pracuje? Tuto otázku naplňuje poslední kategorie Práce s deprivanty. Všichni respondenti se shodují v tom, že práce s citově deprivovanými dětmi je náročnější. Největší překážkou je jejich nedůvěra. Také je pro děti nepříjemné bavit se o některých tématech. Neexistuje žádná metoda, která zaručeně funguje a kterou by používali všichni při práci s citově deprivovanými dětmi. Ke každému dítěti je potřeba přistupovat jinak.

Co je potřeba si uvědomit je, že každé dítě je jiné a na každém se může citová deprivace projevat jinak. Je to hodně individuální. To říkalo také několik respondentů. Nicméně tyto ději mají společný minimálně jeden osobnostní rys. A je spousta dalších projevů a osobnostních rysů, které sice nemusí sice platit na všechny děti, nicméně u velké části z nich se výše zmíněné projevy vyskytují.

Mým hlavním cílem bylo zjistit, jaký má citová deprivace v předškolním věku vliv na sociální vývoj dítěte. Myslím, že můj hlavní cíl i další dílčí cíle byly splněny.

## Závěr

Cílem této práce bylo vyzkoumat, jaký má citová deprivace v předškolním věku vliv na sociální vývoj dítěte. Dílčí cíle se zaměřily na zjištění, z jakého rodinného prostředí citově deprivované děti pocházejí, jaký může mít citová deprivace vliv na problémy v chování, na prožívání dítěte, na jeho osobnost a jak dítě funguje v oblasti mezilidských vztahů. Důvod, proč jsem chtěla zjistit rodinné prostředí byl ten, že v rodině vše začíná. Tam vzniká ta deprivace, tudíž bylo potřeba zjistit i faktory citové deprivace. Nejčastějším typem rodinného prostředí bylo prostředí alkoholiků a prostředí s domácím násilím. Jaká je osobnost dítěte a jaké je jeho prožívání bylo také potřeba zjistit, jelikož když už se dítě projevuje v mezilidských vztazích špatně, tak je důležité si uvědomit, že například projevy agrese jsou zapříčiněny tím, co prožívá nebo jaké má sebevědomí. Což jsem díky výzkumnému šetření zjistila, že sebevědomí mají hodně nízké, mají intenzivnější emoce a také mají problém se sebeovládáním v intenzivnějších situacích. Jak se dítě projevuje v mezilidských vztazích je dílčí cíl, který je nejvíce příbuzný tomu hlavnímu. Respondenti mi potvrdili mé domněnky o tom, že má dítě potíže s navazováním vztahů, je hodně nedůvěřivé a také často na ostatní útočí. Problémy v chování souvisí se vztahy a během rozhovorů byla snad nejvíce zmiňovaná agrese. O té respondenti mluvili i u jiných témat, jelikož agrese se u citově deprivovaných dětí promítá skoro do všech situací. Když už jsem zjistila, jaké děti jsou a jak fungují v sociální oblasti, tak pro mě bylo podstatné zjistit, jak se vůbec s takovými dětmi pracuje. Jestli existují nějaké metody při práci s nimi, jak děti spolupracují a komunikují. Všichni respondenti se shodli na tom, že práce s citově deprivovanými dětmi je náročná a trvá dlouhou dobu.

Při psaní teorie jsem se nejprve zabývala předškolním věkem. Než jsem se vůbec začala zabývat citovou deprivací, bylo pro mě podstatné zjistit, jak děti v tomto věku přemýšlí, jak vnímají nebo jaké je jejich emoční prožívání. S tím vším, co jsem zjistila, bylo pro mě snazší pochopit, co se odehrává v hlavně předškoláka, pokud nedochází k uspokojení jeho citových potřeb. Druhá kapitola byla zaměřena na deprivaci a vztahy v rodině. Psaní této kapitoly mě obohatilo o spoustu informací, které jsem předtím nevěděla. Jsou v ní popsány psychické potřeby, definice, dělení deprivace, faktory a následky deprivace. Také jsem se více věnovala rodině a vztahům v ní, jelikož citová deprivace vzniká primárně v rodinném prostředí.

Poznatky, které jsem získala při psaní teoretické části se potvrdily i při výzkumném šetření, přičemž jsem se od respondentů dozvěděla ještě nějaké informace navíc.

Při zpracování mé závěrečné práce jsem dospěla k závěru, že se mi potvrdily mé domněnky a navíc mě obohatila o další znalosti. Pokud bych se ohlédla zpětně do doby, kdy jsem si vybírala téma, tak si myslím, že jsem zvolila dobře. Vybrala jsem si téma, které mě hodně zajímá a především pro mě bylo zajímavé výzkumné šetření.

## Seznam použitých zdrojů

BECHYŇOVÁ, Věra, BUBLEOVÁ, Věduna, DUŠKOVÁ, Zora, DYDŇANSKÁ, Radka, GJURIČOVÁ, Šárka, KONVIČKOVÁ, Marta, KREJČÍROVÁ, Dana, PREISS, Marek, ŠULOVÁ, Lenka, VANÍČKOVÁ, Eva, VÁVROVÁ, Alena. *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. Praha: IREAS, 2007. ISBN 978-80-86684-47-5.

BERESIN, Eugene. What Is Separation Anxiety?: How to distinguish normal separation fears from a childhood disorder. *Psychology today* [online]. 2015 [cit. 2022-04-24]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/inside-out-outside-in/201505/what-is-separation-anxiety>.

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje* [online]. Praha: Karolinum, 2016 [cit. 2022-03-15]. ISBN 978-80-246-3524-8. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=wPYIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=blatn%C3%BD+kognitivn%C3%AD+v%C3%BDvoj&ots=J3BPrU0Cbb&sig=ITu88hvgax-ZrhnbekB\\_nPIAS0E&redir\\_esc=y#v=onepage&q=blatn%C3%BD%20kognitivn%C3%AD%20v%C3%BDvoj&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=wPYIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=blatn%C3%BD+kognitivn%C3%AD+v%C3%BDvoj&ots=J3BPrU0Cbb&sig=ITu88hvgax-ZrhnbekB_nPIAS0E&redir_esc=y#v=onepage&q=blatn%C3%BD%20kognitivn%C3%AD%20v%C3%BDvoj&f=false).

BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.

BOWLBY, John. *Odloučení: kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0076-5.

BOWLBY, John. *Ztráta: smutek a deprese*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0355-1.

CLEESE, John, SKYNNER, A. C. Robin. *Rodina a jak v ní zůstat naživu: zábavné lekce z rodinné terapie*. Přeložil Kristina ČERNÁ, přeložil Jan ČERNÝ. Praha: XYZ, 2018. ISBN 978-80-7505-965-9.

HALBICH, Milan. *Citová deprivace u dětí*. Liberec, 2010. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte* [online]. Praha: Grada, 2006 [cit. 2022-03-15]. ISBN 80-247-1424-8. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=RGxYAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=v%C3%BDchova+d%C3%ADt%C4%9Bte&ots=DwEypRfaDJ&sig=mjhRrSUD1g1DjOgTk2i7aZMdPeI&redir\\_esc=y#v=onepage&q=v%C3%BDchova%20d%C3%ADt%C4%9Bte&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=RGxYAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=v%C3%BDchova+d%C3%ADt%C4%9Bte&ots=DwEypRfaDJ&sig=mjhRrSUD1g1DjOgTk2i7aZMdPeI&redir_esc=y#v=onepage&q=v%C3%BDchova%20d%C3%ADt%C4%9Bte&f=false).

KOHOUTEK, Rudolf. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace* 2008, roč. 18, č. 3, s. 3–22. ISSN 1211-4669.

KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze* [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015 [cit. 2022-03-15]. ISBN 978-80-7510-161-7. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/profile/Marta-Kolarikova/publication/313388529\\_Dite\\_predskolniho\\_veku\\_v\\_prostredi\\_socialni\\_exkluze/links/5898f74aa6fdcc32dbdd0cf5/Dite-predskolniho-veku-v-prostredi-socialni-exkluze.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marta-Kolarikova/publication/313388529_Dite_predskolniho_veku_v_prostredi_socialni_exkluze/links/5898f74aa6fdcc32dbdd0cf5/Dite-predskolniho-veku-v-prostredi-socialni-exkluze.pdf).

KOUKOLÍK, František, DRTILOVÁ, Jana. *Vzpouřa deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, c2006. Makropulos. ISBN 80-7262-410-5.

KUBÍČKOVÁ, Renata. *Včasné vyhledávání dětí s podezřením na deprivaci a subdeprivaci*. České budějovice, 2008. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějicích.

KUCHARSKÁ, Anna, ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem : poradenství pro rodiče*. Ilustroval Edita PLICKOVÁ. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1105-9.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

LIBICHOVÁ, Nicola. *Psychická deprivace a její vliv na školní úspěšnost*. Praha, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Karlova.

LOEHR, Jamie, MEYERS, Jen. *Vývoj a výchova dítěte krok za krokem: průvodce rodičovstvím do šestého roku dítěte*. Praha: Fortuna Libri, 2010. ISBN 978-80-7321-519-4.

MATOUŠEK, Oldřich, PAZLAROVÁ, Hana. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3336-7.

MATOUŠEK, Oldřich, ed. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1242-3.

NOVOZÁMSKÁ, Marcela. Charakteristika dítěte předškolního věku. DOLEŽÍ, Linda, ed. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince: Příručka pro lektory a lektorky* [online]. Praha: AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2015, s. 22-29 [cit. 2022-03-15]. ISBN 978-80-260-7506-6. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-predskolni-vek.pdf#page=22>.

PETROVÁ, Alena, PLEVOVÁ, Irena. *Vybrané kapitoly z vývojové psychologie* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018 [cit. 2022-03-15]. ISBN 978-80-7599-078-5. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/vybrane-kapitoly-z-vyvojove-psychologie.pdf>.



PLHÁKOVÁ, Alena. Teorie kognitivního vývoje. REITEROVÁ, Eva. *VARIA PSYCHOLOGICA X* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 7-21 [cit. 2022-03-15]. ISBN 80-244-1060-5. Dostupné z: [http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/Veda/AUPO/AUPO\\_Psychologica\\_34\\_Varia\\_Psychologica\\_X.pdf#page=7](http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/Veda/AUPO/AUPO_Psychologica_34_Varia_Psychologica_X.pdf#page=7).

PROCHÁZKA, Roman. *Terapie zaměřená na maladaptivní schémata: teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5386-6.

RÖHR, Heinz-Peter. *Podminované dětství: obnova sebejistoty*. Přeložil Doris HRUŠOVÁ. Liberec: Dialog, 2015. Zdraví (Dialog). ISBN 9788074240812.

RŮŽIČKOVÁ, Johana. *Základy vývojové psychologie pro sociální pracovníky* [online]. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2021 [cit. 2022-03-15]. ISBN 978-80-906237-6-7. Dostupné z: [https://www.pvpsps.cz/data/2021/10/06/11/jruzickova\\_zakl\\_vyvoj\\_\\_psych.pdf](https://www.pvpsps.cz/data/2021/10/06/11/jruzickova_zakl_vyvoj__psych.pdf)

SAMPLE, Ian. A loving family can boost children's intelligence. *The Guardian* [online]. 2016 [cit. 2022-04-24]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/science/2006/feb/18/medicineandhealth.lifeandhealth>.

SIKOROVÁ, Lucie. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3593-1.

ŠIMÍK, Ondřej. *Výchova předškolního dítěte ke zdravému způsobu života* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013 [cit. 2022-03-15]. ISBN 978-80-7464-402-3. Dostupné z: <http://www.simiko.cz/wp-content/uploads/2016/09/V%C3%9DCHOVA-P%C5%98ED%C3%8DHOD%C3%8DT%C4%9ATE-KE-ZDRAV%C3%89MU-ZP%C5%AESOBU-%C5%BDIVOTA.pdf>.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZACHAROVÁ, Eva. *Základy vývojové psychologie* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012 [cit. 2022-03-15]. ISBN 978-80-7464-220-3. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/lf-zacharova-zaklady-vyvojove-psycholog>