

DANA BURŠÍKOVÁ, MARTINA KOMZÁKOVÁ,
KATEŘINA LOHROVÁ, ANDREA ŠTĚTKOVÁ

PEDAGOGIKA

Psychologie předškolního dítěte



KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Buršíková, Dana, 1985-

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

-- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografie a rejstřík

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

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

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

159.92 - Vývojová psychologie. Individuální psychologie [17]

DANA BURŠÍKOVÁ, MARTINA KOMZÁKOVÁ,
KATEŘINA LOHROVÁ, ANDREA ŠTĚTKOVÁ

PEDAGOGIKA

Psychologie předškolního dítěte



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

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

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

doc. Mgr. Dana Buršíková, Ph.D.

PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

PhDr. Mgr. Kateřina Lohrová, Ph.D.

PhDr. Andrea Štětková, Ph.D.

PSYCHOLOGIE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401

www.grada.cz

jako svou 10 668. publikaci

Recenzovala:

PhDr. Alice Maulisová, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Vlasta Dohnalová

Redakce a korektury Veronika Kvaková

Grafická úprava Antonín Plicka

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka pomocí GPT-4

Počet stran 296

Vydání 1., 2026

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

© Grada Publishing, a.s., 2026

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Temperament jako základ osobnosti

Martina Komzáková

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

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

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

1.1 Temperament a jeho neurobiologické základy

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Vysoká senzitivita jako temperamentový rys

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

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

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

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

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

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

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

emocí z interakcí. Problém je, že chtějí být „v akci“, ale neznají svou míru, kdy je již podnětů a stimulů příliš, a pak se pro sebe i pro okolí z „nepochopitelných“ důvodů dekompenzují, ať už psychicky nebo fyzicky nebo obojím způsobem.

Greven et al. (2019) navrhuji v rámci senzitivity rozlišovat tři komponenty: emoční reaktivitu, vnímavost k jemným podnětům a nízký práh přetížení. Senzitivita je tak dimenzionální rys, který se může kombinovat s různými temperamentovými vlastnostmi, jako je aktivita nebo pozitivní afektivita. Dítě tedy může působit odolně, ale ve skutečnosti může mít vysokou citlivost, která se projeví až ve stresujících nebo dlouhodobě náročných situacích, kdy dojde k jeho přetížení, které již není schopno samo regulovat.

Podle Pluesse (2015) představuje vysoká senzitivita také formu zvýšené environmentální vnímavosti (citlivosti vůči prostředí). V podpůrném a strukturovaném prostředí takové dítě prospívá a rozvíjí například tvořivost, empatii a odpovědnost. Naopak v chaotickém nebo nepřehledném prostředí se snadno přetíží a může reagovat úzkostně, somaticky nebo regresivně.

Z **neurobiologického hlediska** vykazují vysoce senzitivní děti určité společné rysy s dětmi s **ADHD**, zejména zvýšenou aktivací mozkových oblastí podílejících se na **zpracování emocí**, jako je amygdala a insula (Acevedo et al., 2014). Tyto oblasti reagují na emočně významné podněty intenzivněji, což se může projevovat vyšší reaktivitou, rychlejším přetížením či výraznější stresovou odpovědí. Klíčový rozdíl mezi oběma skupinami však spočívá ve funkci **prefrontální kůry**. U dětí s **ADHD** bývá její aktivita oslabena, což narušuje schopnost kognitivní kontroly, plánování, regulace pozornosti a impulzivity (Posner et al., 2014). U vysoce senzitivních dětí je naproti tomu regulace pozornosti a chování jako taková zachována, avšak jejich nervový systém zpracovává podněty intenzivněji a do větší hloubky.

Tato odlišnost má zásadní význam pro volbu **podpůrných a intervenčních strategií**. U dětí s **ADHD** je účelný zejména strukturovaný trénink regulace pozornosti, postupný nácvik seberegulačních dovedností

a jasně organizované prostředí, které pomáhá kompenzovat oslabené exekutivní funkce. Naproti tomu vysoce senzitivní děti zpravidla potřebují **podnětově klidné prostředí**, dostatek času na zotavení a **validaci svých vnitřních prožitků**, což snižuje jejich přetížení a umožňuje efektivní adaptaci. Ne každé aktivní, neklidné či obtížně zvladatelné dítě vyžaduje farmakologickou léčbu; v řadě případů postačí úprava míry podnětů, poskytnutí prostoru pro odpočinek a **empatický a vstřícný přístup dospělých**.

Správné rozlišení mezi vysokou senzitivitou a ADHD je významné jak pro **diagnostiku**, tak pro každodenní **edukační a výchovné interakce**. Zvolený přístup ovlivňuje kvalitu vztahu s dítětem, snižuje riziko nepochopení a podporuje jeho **optimální vývoj** v souladu s individuálními neurobiologickými predispozicemi a potřebami.

1.3 Temperament, vývoj osobnosti a utváření identity dítěte

Kombinace „aktivních a tlumících“ systémů, genetických predispozic, citlivosti a dosavadních zkušeností utváří u každého dítěte **jedinečný temperamentový a osobnostní profil**. Tento profil nejen ovlivňuje způsob, jak dítě reaguje na svět, ale také to, jak je vnímáno a hodnoceno okolím. Výrazné projevy emocí bývají označovány jako „náročné“, zatímco tiší a úzkostní jedinci bývají často přehlíženi.

Reakce dospělých – rodičů, učitelů, vychovatelů – formují u dítěte zkušenost se sebou samým a zásadně ovlivňují jeho vývoj identity, sebehodnocení i schopnosti regulovat své emoce. Vztahová zkušenost tedy nepředstavuje pouhou pasivní adaptaci na biologické danosti, ale tvoří aktivní a formující složku ve vývoji osobnosti (DeYoung, 2015; Rothbart, 2007).

Je důležité rozumět tomu, jak se z vrozených temperamentových rysů postupně formuje osobnost prostřednictvím interakcí s ostatními lidmi a jak tyto procesy souvisejí s budováním identity. V každodenní pedagogické i rodičovské zkušenosti se často setkáváme s rozlišováním dětí na „hodné“ a „náročné“. Toto označení má však zásadní význam – nejen pro výchovné strategie dospělých, ale i pro to, jak dítě začne samo sebe vnímat. Způsob, jakým okolí reaguje na temperamentové rysy dítěte, významně ovlivňuje formování jeho osobnosti i vývoj identity. Dítě, které je impulzivnější, senzitivnější nebo méně přizpůsobivé, bývá často vystaveno negativnější zpětné vazbě. Setkává se s menší trpělivostí dospělých na své prožívání a chování, častěji je korigováno i tam, kde je to jiným dětem tolerováno, více se setkává s podrážděním ze strany dospělých (Vágnerová & Lisá, 2021). Tento typ sociální odezvy přitom nepůsobí pouze na aktuální emoční prožívání dítěte, ale dlouhodobě formuje jeho sebepojetí, míru důvěry ve vlastní schopnosti a především to, jak samo sebe chápe jako osobnostní „já“.

Zatímco **temperament** je považován za biologicky podmíněný a relativně stabilní od raného věku (Rothbart & Bates, 2006), **osobnost** je širší strukturou, která se vyvíjí na základě interakce mezi temperamentem a prostředím. Rámec pro uchopení vývoje osobnosti v dětství poskytuje pětifaktorový model osobnosti (Big Five), který popisuje pět základních dimenzí: extraverci, přívětivosti, svědomitosti, neuroticismu (emocionální ne/stabilita) a otevřenost vůči zkušenosti (John et al., 2008; McCrae & Costa, 1999). Výzkumy ukazují, že jednotlivé dimenze Big Five mají své kořeny v raných temperamentových rysech, například vysoká extraverte často odpovídá kladné afektivitě a vysoké aktivitě v kojeneckém věku, zatímco vysoká nestabilita může být spojena s aktivnější negativní emocionalitou (Shiner et al., 2012).

Ve vývojovém kontextu je důležité chápat, že tyto dimenze nejsou neměnné, ale formují se v průběhu socializace, včetně výchovných vlivů, vztahových zkušeností a kulturního kontextu. Například dítě s vysokou mírou negativní emocionality může – v podpůrném a regulujícím

prostředí – rozvinout svoje kompetence v oblasti zvládání stresu a být citlivé k emocím druhých, což se může v dospělosti projevit jako vyšší empatie. Naopak v prostředí, kde je dítě často odmítáno nebo trestáno za svou impulzivitu, může internalizovat obraz „problémového“ jedince, což negativně ovlivňuje formování identity.

Vývoj identity, tedy uvědomování si sebe sama jako stabilní, jednotné, integrované a jedinečné osobnosti, se opírá nejen o kognitivní zralost, ale i o emocionální zkušenosti a zpětnou vazbu z okolí (Kroger, 2007). Temperament ovlivňuje chování dítěte, na které okolí reaguje, a tato reakce se pak stává zrcadlem, v němž si dítě začíná utvářet vlastní obraz sebe sama. Jak upozorňuje Eisenberg (2000), právě emoční regulace a schopnost sebereflexe (silně závislá na temperamentu a podmínkách výchovy) jsou klíčovými komponentami při vytváření identity v pozdějším věku. Například dítě s temperamentovou tendencí k nízké seberegulaci a vysoké impulzivitě, které je vnímáno jako „nezvladatelné“, může být opakovaně konfrontováno s odmítáním a negativním hodnocením, což se pak následně promítá do jeho sebehodnocení a internalizovaného obrazu sebe sama a svých schopností. Pokud takové dítě postrádá podporu při regulaci emocí a orientaci ve svých afektech, může se jeho identita formovat kolem negativního jádrového schématu „jsem špatný“, „neumím to“, „nestojím za nic“, což pak může přetrvávat i do adolescence až dospělosti (Shiner et al., 2012; Vágnerová & Lisá, 2021).

V kontextu školní a rodinné výchovy je proto zásadní, aby dospělí dokázali rozlišovat mezi temperamentovým vybavením dítěte a hodnotovým posuzováním jeho prožívání a chování. Podpora emoční regulace, porozumění individuálním reakcím dítěte a přijetí odlišnosti temperamentu jako neutrální charakteristiky, jsou klíčovými podmínkami pro zdravé formování osobnosti a identity člověka (Benson et al., 2013).

1.4 Uvažování o temperamentu dítěte v perspektivě učitelů a rodičů

Přirozenou součástí pedagogické i rodičovské praxe je snaha porozumět dítěti – jeho potřebám, jeho projevům, reakcím a způsobům zvládání každodenních situací. Aby dospělý mohl dítěti adekvátně porozumět, je nezbytné, aby rozuměl a reflektoval jeho individuální charakteristiky, zejména temperament a vše další, co na něj navazuje z hlediska psychického prožívání a chování. Projevy temperamentu nehodnotíme jako „dobré“ nebo „špatné“, ale jako funkční nebo nefunkční ve vztahu k požadavkům konkrétní situace, konkrétního prostředí a dostupné emoční podpory.

Pro orientaci v chápání temperamentu dítěte a jeho projevech v pedagogické a rodičovské praxi se jako užitečný ukazuje zejména dimenzionální model temperamentu Thomase a Chessové (1977), na který navazují i novější vývojové přístupy (např. Rothbart & Bates, 2006). Autoři identifikovali základní dimenze chování, které se projevují stabilně napříč situacemi a zároveň určují, jakým způsobem dítě interaguje se světem. Tyto dimenze představují základ pro vznik specifického temperamentového typu, který může ovlivnit adaptační potenciál dítěte. Pedagog či rodič tak může v rámci každodenního kontaktu pozorovat konkrétní oblasti projevů, které mu pomáhají lépe pochopit potřeby dítěte a volit vhodné intervence.

Z teoretického hlediska má smysl sledovat následující oblasti temperamentového projevu dítěte, protože pokrývají klíčové dimenze z obou nejvýznamnějších teoretických přístupů k temperamentu – klasického modelu Thomase a Chessové i neurobiologicky orientovaného modelu Rothbartové a Batese, který akcentuje reaktivitu a regulaci (Rothbart & Bates, 2006). Zároveň tyto oblasti odpovídají typickým každodenním situacím, s nimiž se dítě v mateřské škole nebo doma setkává – přechody mezi činnostmi, adaptace na situace, variace symbolické hry, řešení konfliktů, schopnost na něco počkat, zvládání samostatné práce, přijetí

režimových změn. Jedná se tedy o prakticky uchopitelné indikátory situací a temperamentového fungování dítěte, které lze v pedagogickém prostředí přirozeně pozorovat:

- **Reakce na změny a nové situace** je oblastí, která vychází z dimenze adaptability. Děti se liší v tom, jak rychle se přizpůsobují novému prostředí, lidem a podmínkám. Sledování této oblasti pomáhá identifikovat, zda dítě zvládá přechody (např. z domova do mateřské školy) s lehkostí, nebo potřebuje více času a podpory. Nízká adaptabilita může být zaměněna za vzdor či pasivitu, přitom může odrážet zvýšenou potřebu bezpečí. Dospělý, který zná tento rys dítěte, může zvolit postupné zapojení, předvídatelnost a podpůrné rituály, které snižují stres z přechodových situací.
- **Intenzita emoční reakce a schopnost její regulace** je oblastí, která reflektuje dvě dimenze: reakční intenzitu (Thomas & Chess, 1977) a negativní afektivitu (Rothbart et al., 2001). Zároveň se dotýká konceptu *effortful control*, tedy záměrné regulace emocí, pozornosti a chování (Rothbart & Bates, 2006). Schopnost dítěte zvládat silné emoce bez ztráty kontroly je prediktorem sociální adaptace, sebepojetí i školní připravenosti. Sledujeme, jak dítě reaguje na frustraci, prohru nebo omezení a jak se dokáže zklidnit. Pedagogická intervence může cíleně rozvíjet tyto schopnosti prostřednictvím emočního koučinku, vizualizace emocí nebo zavedením struktur klidu a odpočinku (Denham et al., 2003; Vágnerová & Lisá, 2021).
- **Tempo práce a míra motorické aktivity** odpovídá dimenzím aktivity a perzistence v klasickém modelu. Některé děti pracují pomalu a systematicky, jiné rychle, ale povrchně. Poznání této vlastnosti je klíčové pro správné nastavení tempa výuky a způsobu zadávání úkolů. U pomalejších dětí je nutné vytvářet časové rezervy, strukturovat činnosti a vyhnout se srovnávání. Naopak děti s vysokým tempem a motorickou aktivitou často potřebují pomoc s plánováním kroků a kontrolou kvality výstupu. Tato oblast má souvislost s neuropsychologickým

vývojem exekutivních funkcí, zejména inhibice a plánování (Zelazo & Carlson, 2012).

- **Sociální zapojení a kontakt s vrstevníky** představuje kombinaci dimenze sociability a prvků extraverte. Některé děti se spontánně zapojují do skupiny, jiné preferují individuální činnost. Sociální styl dítěte může být ovlivněn nejen temperamentem, ale i zkušenostmi z raného vztahového prostředí (např. kvalitou attachmentu). Znalost sociálních preferencí dítěte pomáhá pedagogovi volit vhodné formy začleňování – například upřednostnit strukturovanou kooperaci před volnou hrou ve skupině (Rubin et al., 2011; Vágnerová & Lisá, 2021).
- **Zvládání frustrace a odklad potřeb** vychází z oblasti záměrné regulace (*effortful control*) a souvisí s vývojem sebekontroly a odložení uspokojení, které jsou považovány za prediktory školní úspěšnosti i sociálního chování (Mischel et al., 1989). Pozorování této oblasti pomáhá odhalit, zda dítě potřebuje více podpory při čekání, snášení neúspěchu nebo změnách v plánu. Efektivní podpora může zahrnovat strukturu, vizualizaci času a pozitivní posilování alternativního chování.
- **Vytrvalost a schopnost soustředit se** je dimenze úzce propojená s vývojem pozornosti, kognitivní flexibility a schopnosti dokončit činnost i přes překážky. Tyto schopnosti jsou důležité nejen pro plnění úkolů, ale i pro zvládání složitějších sociálních situací. Sledujeme, zda dítě při činnosti setrvává, jak reaguje na neúspěch a co potřebuje k udržení pozornosti. Tato oblast je rovněž propojena s vývojem metakognitivních dovedností (Blair & Raver, 2015).
- **Biologické rytmy** (*rhythmicity*) představují původní dimenzi Thomase a Chessové (1977), která bývá často opomíjena, přesto významně ovlivňuje každodenní fungování dítěte ve školce. Pravidelnost a potřeba spánku, jídla a biologických funkcí má přímý dopad na celkové přizpůsobení dennímu režimu a schopnost soustředit se. Děti s nepravidelnými biorytmy jsou méně předvídatelné a vyžadují vyšší míru flexibility a individuální podpory.

Sledování těchto oblastí umožňuje učitelé či rodiči prakticky a systematicky reflektovat temperamentové rysy dítěte v přirozeném kontextu. Jde o oblasti, které mají teoretickou oporu v psychologii osobnosti a vývojové psychologii a zároveň i v pedagogické praxi. Zároveň se ukazují jako významné pro adaptační úspěšnost dítěte ve skupině. Pozorování temperamentu v těchto oblastech neslouží k nálepkování dítěte, ale k citlivému přizpůsobení vnějších podmínek jeho individuálním potřebám, což napomáhá rozvoji jeho osobnostního potenciálu i pozitivního vztahu k učení.

Literatura

- Acevedo, B. P., Aron, E. N., Aron, A., Sangster, M.-D., Collins, N., & Brown, L. L. (2014). The highly sensitive brain: An fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behavior*, 4(4), 580–594. <https://doi.org/10.1002/brb3.242>
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345–368. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345>
- Aron, A., Ketay, S., Hedden, T., Aron, E. N., Markus, H. R., & Gabrieli, J. D. E. (2010). Temperament trait of sensory processing sensitivity moderates cultural differences in neural responses. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(2–3), 219–226. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq028>
- Aron, E. N., Aron, A., & Jagiellowicz, J. (2012). Sensory processing sensitivity: A review in the light of the evolution of biological responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262–282. <https://doi.org/10.1177/1088868311434213>
- Benson, J. E., Sabbagh, M. A., Carlson, S. M., & Zelazo, P. D. (2013). Individual differences in executive functioning predict preschoolers' improvement from theory-of-mind training. *Developmental Psychology*, 49(9), 1615–1627. <https://doi.org/10.1037/a0031056>

- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- DeYoung, C. G. (2015). Cybernetic Big Five Theory. *Journal of Research in Personality*, 56, 33–58. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.004>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665–697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B., Bijttebier, P., & Homberg, J. (2019). Sensory processing sensitivity in the context of environmental sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 98, 287–305. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed., pp. 114–158). Guilford Press.
- Kroger, J. (2007). Why is identity achievement so elusive? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(4), 331–348. <https://doi.org/10.1080/15283480701600793>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). A Five-Factor Theory of Personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (2nd ed., pp. 139–153). Guilford Press.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Panksepp, J., & Biven, L. (2012). A meditation on the affective neuroscientific view of human and animal Mind–Brains. In A. Fotopoulou, D. Pfaff, & M. A. Conway (Eds.), *From the Couch to the Lab: Trends in Psychodynamic Neuroscience* (pp. 145–175). Oxford University Press.

- Pluess, M. (2015). Individual differences in environmental sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, 6(2), 103–120. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2009.02.001>
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Voelker, P. (2014). Developing attention: Behavioral and brain mechanisms. *Advances in Neuroscience*, Article 405094. <https://doi.org/10.1155/2014/405094>
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207–212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x>
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394–1408. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355>
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., vol. 3, pp. 99–166). Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.). (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press.
- Shiner, R. L., Buss, K., McClowry, S. G., Putnam, S., Saudino, K., & Zentner, M. (2012). “What is Temperament Now?": Assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of Goldsmith et al. (1987). *Child Development Perspectives*, 6(4), 436–444. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x>
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání* (3. vyd.). Karolinum.
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354–360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>