

# Zaniedbania emocjonalne dziecka w wieku przedszkolnym – przegląd teoretyczny

Angelika Kleszczewska-Albińska

Institut Psychologii Uniwersytetu Opolskiego

*W artykule podjęto problematykę zaniedbania emocjonalnego i jego daleko idących skutków w grupie dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 r.ż.). Zaprezentowano przegląd piśmiennictwa uwzględniającego podstawową terminologię i wskazującego na bazowe problemy w funkcjonowaniu dzieci dotkniętych zaniedbaniami emocjonalnymi. Opisano główne aspekty radzenia sobie z emocjami i interakcjami społecznymi przez dzieci zaniedbane. Wskazano także najistotniejsze problemy związane z zaburzeniami w obszarze funkcjonowania fizycznego, społecznego, emocjonalnego i poznawczego. W ostatniej części tekstu wspomniano o roli przedszkola jako placówki umożliwiającej zwiększenie szans rozwojowych dzieci dotkniętych zaniedbaniami.*

## SŁOWA KLUCZOWE:

ZANIEDBANIE EMOCJONALNE, WIEK PRZEDSZKOLNY, SZANSE ROZWOJOWE, ZAGROŻENIA ROZWOJOWE

Zaniedbanie dziecka może przyjmować różne formy. W rozumieniu potocznym zaniedbanie jest zazwyczaj kojarzone z problemami odnoszącymi się do nieadekwatnych do potrzeb dziecka oddziaływań na sferę fizyczną (np. braku zaspokojenia potrzeb fizycznych; Kolankiewicz, 2012). Równie poważny problem stanowią jednak zaniedbania o charakterze emocjonalnym. Badacze wskazują, że problemy wynikające z zaniedbań w dzieciństwie mają ogromny wpływ na funkcjonowanie w okresie dojrzewania (np. Christ, Kwak, Lu, 2017; Lamont, 2010; Patock-Peckham, Morgan-Lopez, 2007; Raws, 2016) i później, w dorosłości (np. Bailey, Baker, McElduff, Kavanagh, 2016; Briere, 2002; Gajowy, Simon, 2002;

Grassi-Oliveira, Milnitsky Stein, 2008; Gutierrez, Todd, 1997; Müller, Bertsch, Bülau, Herpertz, Buchheim, 2018). Generalnie problemy okresu dzieciństwa rzutują na jakość późniejszego życia i szeroko rozumianego radzenia sobie (por. Trempała, 2012).

W piśmiennictwie psychologicznym i wychowawczym zaniedbanie definiowane jest jako niedostatecznie wrażliwe, czułe, elastyczne i nie dość żywo związane z potrzebami dziecka podejście dorosłego opiekuna (Center on the Developing Child at Harvard University, 2012). Zaniedbanie może przejawiać się w postaci niedostatecznego wkładu w pielęgnację dziecka, dostarczania mu niewystarczającej ilości rodzicielskich uczuć i kształtowania nieadekwatnych do potrzeb dziecka więzi (Stoltenberg, Bakersman-Kranenburg, van IJzendoorn, 2013). Może objawiać się także stałym ignorowaniem (lub odmawianiem realizacji) potrzeb dziecka związanych z przebywaniem wśród innych ludzi, w tym również rówieśników (National Society for the Prevention of Cruelty to Children [NSPCC], 2012). Zaniedbania w stosunku do dziecka mogą uzewnętrznić się w różnych obszarach – począwszy od fizycznego, poprzez społeczny i emocjonalny, aż po poznawczy. W tabeli 1 zamieszczono przykładowe formy zaniedbań, które mogą pojawić się w każdym z czterech wymienionych obszarów.

**Tabela 1**

*Przykładowe formy zaniedbań w czterech obszarach funkcjonowania*

Obszar	Wybrane formy zaniedbań
fizyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>-niezaspokajanie potrzeb fizycznych dziecka</li> <li>-niezaspokajanie potrzeb zdrowotnych dziecka</li> <li>-brak dbałości o higienę dziecka</li> <li>-brak dbałości o zapewnienie dziecku odzieży adekwatnej do warunków atmosferycznych</li> </ul>
społeczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>-niezaspokajanie potrzeb dziecka w zakresie kontaktów z rówieśnikami</li> <li>-niezaspokajanie potrzeb dziecka w zakresie kontaktów z członkami dalszej rodziny</li> <li>-nieadekwatne do wieku dziecka relacje z rodzicami</li> <li>-brak dbałości o wyznaczenie granic</li> </ul>
emocjonalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>-permanentne ignorowanie dziecka lub jego potrzeb</li> <li>-nieadekwatne do wieku i potrzeb dziecka wymagania ze strony rodziców</li> <li>-przemoc psychiczna</li> <li>-umniejszanie godności dziecka</li> <li>-wrogie postawy wobec dziecka</li> <li>-narzucanie dziecku woli rodzica wykraczające poza ramy wychowawcze</li> <li>-napaści emocjonalne</li> <li>-szantaż emocjonalny</li> </ul>
poznawczy	<ul style="list-style-type: none"> <li>-niezaspokajanie naturalnej ciekawości poznawczej dziecka</li> <li>-brak zainteresowania postęпами edukacyjnymi dziecka</li> <li>-ograniczenie dziecku dostępu do wiedzy, udziału w ogólnodostępnych wydarzeniach oświatowych i kulturalnych</li> </ul>

Zaniedbanie emocjonalne zazwyczaj manifestuje się w obszarach społecznym, emocjonalnym i poznawczym. Funkcjonowanie społeczne dziecka upośledzone jest w sytuacji, w której rodzic nie uznaje adekwatnej do wieku dziecka niezależności, przez co ogranicza lub zupełnie uniemożliwia swojemu podopiecznemu adaptowanie się do grupy rówieśniczej (Glaser, 2002, 2011). W efekcie dziecko nie może nawiązywać i rozwijać relacji rówieśniczych. Powoduje to, że nie nabywa wiedzy o świecie społecznym, nie jest również pobudzane do rozwoju i doskonalenia umiejętności uspołeczniania swoich działań (Leontiew, 1985; Smykowski, 2005; Wygotski, 2002).

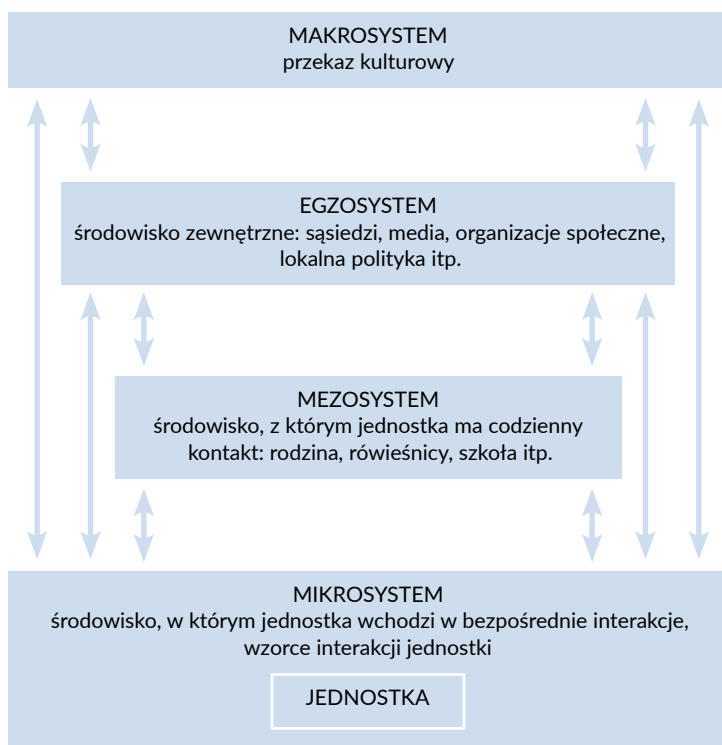
W niektórych przypadkach dziecięce problemy natury społecznej stanowią wypadkową nieadekwatnych do wieku dziecka interakcji zakładających nazbyt partnerskie czy „beztresowe” (tj. pozbawione wszelkich granic) wychowanie. W rezultacie dziecko w kontaktach z rówieśnikami zmuszone jest do radzenia sobie z problemami i sytuacjami, których powinno doświadczać w środowisku domowym (np. nabywanie umiejętności radzenia sobie z frustracjami czy odmową ze strony drugiej osoby; Smykowski, 2005). Dziecięce działania ulegają uspołecznianiu m.in. dzięki nabywaniu od rodziców i opiekunów wiedzy pozwalającej zrozumieć najbliższe otoczenie (Wygotski, 1971). A w sytuacjach bycia traktowanym jak „pełnoprawny partner” dorosłego (tj. decydowania o sobie samym, wykonywanych czynnościach, podejmowanych zabawach, postępowaniu wobec rówieśników i innych osób w swoim otoczeniu, wysłuchiwanie „dorosłych” opowieści o problemach opiekunów itd.) dziecko nie ma możliwości rozwijania i kształtowania wspomnianej wiedzy. Nazbyt partnerskie podejście rodzica do dziecka (szczególnie do dziecka w wieku przedszkolnym) można uznać za formę reakcji nieadekwatnej do potrzeb i wieku dziecka, w tym ujęciu zwiększającej prawdopodobieństwo wystąpienia zaniedbań w stosunku do dziecka.

Funkcjonowanie emocjonalne dziecka ulega zaburzeniu w sytuacji, w której opiekun wykorzystuje psychiczną przewagę i permanentne umniejszanie godności dziecka (Morawska, 2005, 2011). Dorosły może okazywać swoją przewagę również poprzez niezaspokajanie potrzeb dziecka i nieposzukiwanie innych, alternatywnych sposobów na udzielenie dziecku pomocy (gdy sam z różnych powodów nie jest w stanie go wesprzeć), prezentowanie wobec dziecka wrogich postaw, wraz z ugruntowywaniem u niego przekonania, że nie zasługuje na miłość i dobre traktowanie ze strony otoczenia (Glaser, 2002, 2011). Wśród niewłaściwych zachowań rodzicielskich można ponadto odnaleźć szeroko pojmowane narzucanie dziecku woli rodzica, wykraczające poza ramy i potrzeby wychowawcze, napaści werbalne, wymuszanie posłuszeństwa przy wykorzystaniu szantażu emocjonalnego czy też oczekiwanie, że w pewnych obszarach dziecko ma pozostać gorsze od rodzica (Morawska, 2011).

Działania o charakterze zaniedbań i stosowanie niewłaściwych oddziaływań wychowawczych w stosunku do dzieci z reguły mają charakter ciągły. Stanowią one wypadkową różnorodnych trudności samych rodziców, poczynając od nieumiejętności radzenia sobie przez dorosłego z emocjami, które towarzyszą dziecku, poprzez negatywne własne doświadczenia z dzieciństwa, aż po problemy interpersonalne, których przejawem staje się dla dorosłego okazanie siły wobec słabszego od siebie – w tym przypadku własnego dziecka. Co istotne, takie chroniczne zaniedbanie może prowadzić do bardzo poważnych i nieodwracalnych zmian w funkcjonowaniu dziecka, w tym również permanentnych zakłóceń w zakresie rozwoju jego mózgu (Glaser, 2014; Stoltenborg i in., 2013).

Zaniedbania dziecka zazwyczaj współwystępują z innymi formami złego traktowania i niesprzyjających warunków rozwojowych, powodujących zaburzenia funkcjonowania rozciągające się na całe życie jednostki nimi dotkniętej (np. Dong i in., 2004; Vranceanu, Hobfoll, Johnson, 2007). Z tego powodu wielu badaczy, zajmując się tym zagadnieniem, tworzy modele teoretyczne uwzględniające wpływ zaniedbań emocjonalnych na życie dziecka. Pośród modeli wartych odnotowania na szczególną uwagę zasługuje model systemowy Bronfenbrennera (1976, 1981, 1994), w którym znaczenie przypisuje się wielu czynnikom kontekstualnym, m.in. społeczności, do której przynależy dziecko, oraz szeroko rozumianemu systemowi ekologicznemu, w którym rodzina dziecka jest zanurzona. Zgodnie z ujęciem Bronfenbrennera (1994) rozwój dziecka odbywa się w złożonym, czteroelementowym systemie. Aby rozwój mógł zaistnieć, niezbędna jest aktywność podmiotu (tj. rozwijającej się jednostki) i jej interakcje z systemem ekologicznym, w którym się znajduje. Środowisko rozwojowe obejmuje cztery subsystemy (Bronfenbrenner, 1976, 1981; rysunek):

- mikrosystem będący odzwierciedleniem stosunków interpersonalnych, ról i wzorca aktywności;
- mezosystem, tj. wszystkie środowiska, z którymi rozwijająca się jednostka ma na co dzień do czynienia (np. środowisko domowe i przedszkolne);
- egzosystem, czyli szeroko pojmowane środowisko, które wpływa na rozwijającą się jednostkę, mimo że ona nań nie wpływa w sposób bezpośredni (np. ustrój obowiązujący w państwie);
- makrosystem rozumiany jako swoisty przekaz kulturowy (w tym również przekonania typu „w naszej rodzinie...”).



**Rysunek.** Schemat subsystemów środowiska rozwojowego i ich wzajemnych interakcji wg teorii Bronfenbrennera (1981).

Rozwijająca się osoba podejmuje aktywne działania i interakcje w subsystemach, w których żyje, prowadząc w ten sposób do aktywnego ich przekształcania i wprowadzania w nich zmian. Oczywiście dla rozwoju dziecka istotne znaczenie mają również postawy rodzicielskie (np. Belsky, 1984; Young, Lennie, Minnis, 2011) czy style przywiązania (Perry, 1999, 2015). Model ekologiczny Bronfenbrennera (1976) wydaje się szczególnie istotny z perspektywy analizy czynników rzutujących na funkcjonowanie i zachowanie dzieci doświadczających zaniedbań emocjonalnych. Zgodnie z założeniem autora uczestnictwo jednostki w zróżnicowanych relacjach prowadzi z jednej strony do rozwoju samej jednostki, a z drugiej – do kształtowania systemu, w którym ta jednostka się znajduje (Bronfenbrenner, 1994). Można wobec tego oczekiwać, że pozytywne relacje w mikrosystemie przedszkolnym i wzorach relacji rówieśniczych mogą zwrócić korzystnie wpływać na zmiany w mikrosystemie zaniedbującego środowiska rodzinnego.

Nowsze doniesienia na temat funkcjonowania dzieci zaniedbanych koncentrują się na analizach modeli biologicznych, szczególnie związanych ze stresem

(np. De Bellis, 2007; Perr, Pollard, 1997). W modelach biologicznych autorzy wskazują zazwyczaj na współwystępowanie zaniedbania i trudności z uczeniem się, myśleniem oraz adekwatną regulacją emocji (Stolenborg i in., 2013). Badacze koncentrujący się na biologicznych mechanizmach funkcjonowania dzieci zaniedbanych zwracają szczególną uwagę na zaburzenia rozwoju mózgu, które są niezwykle trwałe i trudne do zniwelowania w późniejszym czasie (Glaser, 2011, 2014)

Podsumowując, przegląd piśmiennictwa prowadzi do wniosku, że zaniedbania o charakterze emocjonalnym stanowią poważny problem – zarówno w okresie, w którym do nich dochodzi, jak i na dalszych etapach życia oraz funkcjonowania jednostki nimi dotkniętej. Mimo wielu lat analiz i badań nie udało się dotychczas opracować jednoznacznej definicji problemu ani zbudować pojedynczego modelu opisującego podstawowe mechanizmy charakterystyczne dla tego zjawiska.

Na gruncie polskim brakuje obecnie danych umożliwiających dokonanie bezpośredniej oceny wielkości problemu zaniedbań o charakterze emocjonalnym w stosunku do dzieci, zwłaszcza dzieci w wieku przedszkolnym. Z danych Komendy Głównej Policji (KGP) wynika jedynie, że począwszy od roku 1999, kiedy wprowadzono w Polsce procedurę „Niebieskich Kart”, do roku 2011 systematycznie spadała liczba dzieci będących ofiarami przemocy w rodzinie. W analizach tych nie wyodrębniano jednak formy przemocy, na jaką narażone były jej małoletnie ofiary. Ze statystyk prowadzonych przez KGP wynika, że w 2011 r. w Polsce zgłoszono 21 394 przypadki przemocy, której ofiarami były dzieci do 13 r.ż. (Fundacja Dzieci Niczyje, 2013). Należy jednak wyraźnie podkreślić, że dane te dotyczą przede wszystkim przemocy fizycznej, naruszenia nietykalności cielesnej dziecka i przestępstw na tle seksualnym. Nowsze dane KGP wskazują, że w 2016 r. odnotowano 14 233 przypadki przemocy wobec dzieci. Większość spośród ogólnej liczby zgłaszanych w latach 2012–2016 przypadków przemocy wobec dzieci w rodzinie dotyczy przemocy o charakterze psychicznym.

Z danych zebranych przez Miedzik i Godlewską-Szurkową (2014) wynika, że respondenci równie często deklarowali wiedzę o występowaniu w ich bezpośrednim sąsiedztwie przemocy fizycznej wobec dzieci, jak przemocy o charakterze psychicznym. Deklaracje takie pojawiały się w ok. 30% przypadków, przy czym w roku 2008 było ich nieco więcej (30,6% dla przemocy fizycznej oraz 31,2% dla przemocy psychicznej) niż w roku 2014 (odpowiednio, 25,7% i 26,4%).

Nastoletni respondenci – pytani przez Miedzik (2014) o powszechność zjawiska przemocy psychicznej w rodzinach – w ponad 40% przypadków uważali, że jest ona powszechna. Co więcej, byli przekonani, że dotyczy ona przynajmniej połowy rodzin ich rówieśników. Spośród badanych przez Miedzik i Godlewską-Szurkową

(2014) małych respondentów 21,6% w roku 2008 i 13,4% w roku 2014 deklaroowało, że w dzieciństwie byli ofiarami przemocy psychicznej. Z kolei Wójcik (2013) stwierdził, że 22% spośród ogólnopolskiej próby nastolatków w wieku 11–17 lat na jednym z etapów swojego życia doświadczyło przemocy o charakterze psychicznym. Należy zatem uznać, że zjawisko przemocy psychicznej wobec dzieci jest stosunkowo częste, choć wymaga dalszych bardziej systematycznych i szeroko zakrojonych badań uwzględniających m.in. analizy dla różnych grup wiekowych.

W piśmiennictwie brakuje systematycznych badań dotyczących zaniedbania emocjonalnego i jego skutków. Zawarte w dostępnych opracowaniach dane pozostają raczej anegdotyczne, ponadto często są oparte na niewielkich grupach osób badanych. Na podstawie dostępnego piśmiennictwa możliwe jest jednak stwierdzenie, że szeroko rozumiane zaniedbania emocjonalne i ich skutki dotyczą dzieci w różnym wieku. Dla przykładu, Jaffe, Wolfe i Wilson (1990) analizowali funkcjonowanie niemowląt wychowujących się w rodzinach dotkniętych przemocą, w rezultacie rzutującą na sposób spędzania przez dorosłych czasu ze swoimi dziećmi. Badacze wykazali, że niemowlęta w środowiskach naznaczonych zachowaniami przemocowymi wykazywały zaburzenia w sferze przywiązania, a ponadto gorzej sypiały i miały większe problemy ze zdrowiem niż ich rówieśnicy wychowujący się w domach niedotkniętych przemocą. W przypadku dzieci nieco starszych – w wieku od roku do 2 lat – środowisko przemocowe upośledzało ich funkcjonowanie w aspekcie społecznym. Dzieci będące świadkami przemocy w domu miały niższą niż ich rówieśnicy samoocenę, przejawiały trudności w nawiązywaniu kontaktów z otoczeniem (w tym również prezentowały zachowania agresywne – bicie, gryzienie) lub pozostawały chorobliwie nieśmiałe (Cummings, lanotti, Zahn-Waxler, 1985). Do długotrwałych efektów przebywania w przemocowym, zaniedbującym środowisku rodzinnym należą m.in. zaburzenia w zachowaniu, spowolniony lub zahamowany rozwój, słabe wyniki w nauce i niedostosowanie społeczne (Iwaniec, 1995; Kavanagh, 1982; Powell, Brussel, Blizzard, 1967; Skuse, 1989).

Zaprezentowane ustalenia wskazują, że konsekwencje zaniedbań o charakterze emocjonalnym mogą ujawnić się w obszarze zarówno społecznym, jak i emocjonalnym lub poznawczym. Co więcej, efekty zaniedbania utrzymują się długo, a bez podjęcia adekwatnych do potrzeb i wieku dziecka interwencji mogą skutkować trwałymi zmianami w jego funkcjonowaniu, w tym uspołecznianiu, rozwoju jego emocjonalności oraz czynionymi przez nie postęпами o charakterze edukacyjnym. Uzasadnione zatem wydaje się szczególnie uważne przyjrzenie się funkcjonowaniu narażonych na zaniedbania emocjonalne dzieci w wieku przedszkolnym.

Okres przedszkolny jest czasem nabywania samodzielności i fazą przejścia od życia w środowisku rodzinnym do uczestnictwa w otwartym środowisku pozadomowym

(Piaget, 2006; Wygotski 1971, 2002). Aby to nastąpiło, niezbędna jest jednak opieka i swoista kontrola ze strony rodziców (Smykowski, 2005). Co za tym idzie, dziecko doświadczające zaniedbań o charakterze emocjonalnym znajduje się w bardzo trudnej rozwojowo sytuacji znacznie ograniczającej jego możliwości nabycia umiejętności radzenia sobie z typowymi sytuacjami powiązаныmi z koniecznością przebywania poza domem w obecności obcych osób i nieznanymi przedmiotów. Jednocześnie dziecko w wieku przedszkolnym jest ciekawe świata (Brzezińska, 2010), wobec czego jest gotowe na przyjęcie stosunkowo szeroko zakrojonych oddziaływań interwencyjnych nastawionych na pomoc (skierowaną zarówno do samego dziecka, jak i jego rodziny). Dzieci w okresie przedszkolnym – zwłaszcza korzystające z placówek edukacyjnych typu przedszkola, kluby malucha itp. – mają szansę kontaktu z dużym gronem specjalistów, pedagogów i dzieci pochodzących z innych, niedotkniętych zaniedbaniami rodzin. To zaś stanowi niezwykle istotny aspekt umożliwiający zwiększanie szans rozwojowych dziecka pochodzącego z zaniedbującego środowiska. Do głównych celów pracy wspomnianych specjalistów powinno należeć przeciwdziałanie szeroko rozumianym skutkom zaniedbań. Z kolei środowisko rówieśnicze, dostępne dla zaniedbanego dziecka w codziennym kontakcie w placówce, może wspomóc dziecko w poszerzaniu wiedzy o świecie i innych ludziach.

Warto podkreślić, że w niniejszym artykule skupiono uwagę na swoistej grupie wiekowej – dzieci w wieku przedszkolnym, tj. w wieku 3–6 lat. W dalszych częściach artykułu dokładniej opisano funkcjonowanie dziecka w wieku przedszkolnym. Co istotne – zwłaszcza z perspektywy specjalistów na co dzień towarzyszących przedszkolakowi w placówce, do której uczęszcza – opisano potencjalne objawy i różnorodne konsekwencje zaniedbań emocjonalnych ze strony rodziców i opiekunów. W związku z tym artykuł ten może stanowić pomoc w identyfikowaniu podopiecznych dotkniętych zaniedbaniami o charakterze emocjonalnym. Ponadto materiał koncentruje się na opisie funkcjonowania dziecka w szczególnym okresie zwiększania zakresu kontroli nad własnymi działaniami oraz procesami psychicznymi, a także nabywania wiedzy i umiejętności niezbędnych do odkrywania oraz zwiększania własnej skuteczności (Szuman, 1939). Dotyczy on więc okresu, w którym możliwe jest stosunkowo kompleksowe niwelowanie zaobserwowanych problemów. Okres przedszkolny związany jest z rozwojem samooceny dziecka, bazującej głównie na jego wyobrażeniach na własny temat (Brzezińska, 2010; Schaffer, 2009), zatem zależnej od czynników zewnętrznych, m.in. stosunku do niego jego opiekunów. W sytuacji doświadczania zaniedbania emocjonalnego ze strony opiekunów dziecko w wieku przedszkolnym buduje wyobrażenie o sobie jako osobie niegodnej miłości, niedostatecznie dobrej, niezastługującej na nic pozytywnego itd. Pracownicy placówki, do



której taki przedszkolak uczęszcza, mogą podejmować próby niwelowania negatywnych wpływów zaniedbań ze strony opiekunów oraz zapoczątkowywać pracę z rodzicami celem zmiany ich postaw w stosunku do dzieci. Ważne zatem, by nauczyciele i specjaliści pracujący z dziećmi byli w stanie rozpoznawać (a później również podejmować stosowne działania profilaktyczne zapobiegające dalszym negatywnym skutkom) zaniedbania o charakterze emocjonalnym wśród swoich podopiecznych. Warto też nadmienić, że badania dotyczące zaniedbań wobec dzieci wskazują, że jest to problem duży i ciągle narastający (np. Iwaniec, 2002, 2012; Jarosz, Nowak, 2012; Kalinowska, 2014; Kmieciak-Baran, 1998). W związku z tym niezwykle istotne jest, by coraz większe rzesze specjalistów pracujących z dziećmi pogłębiały swoją wiedzę i umiejętności dotyczące zakresu oraz sposobów wspierania i ochrony swoich podopiecznych.

### DZIECKO W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Wiek przedszkolny (tj. okres od 3 do 6 r.ż.) charakteryzuje się dynamicznymi zmianami w obrębie obszarów fizycznego, społecznego (m.in. w zakresie komunikacji), emocjonalnego (w tym w zakresie rozwoju moralności) i poznawczego (Matejczuk, 2014). Wiek przedszkolny – rozumiany jako okres przejściowy między pobyt w środowisku domowym a otwarciem na środowisko zewnętrzne, pozadomowe (Brzezińska, 2010) – niesie ze sobą wiele zagrożeń. Jest to czas, w którym bardzo ważne jest zaangażowanie rodziców umożliwiające dziecku bezpieczne realizowanie zadań charakterystycznych dla fazy rosnącej autonomii i inicjatywy (Erikson, 1997a), określonej obrazowo przez Smykowskiego (2005) mianem fazy ekspansywności i podboju. Poza innymi istotnymi zmianami charakteryzuje się on również zwrotem dziecka w kierunku świata społecznego. Jest to czas sprawdzania, jak żyją, myślą, czują inni ludzie. Oddziaływania otoczenia, zwłaszcza rodziny, prowadzą do ukształtowania u przedszkolaka charakterystycznego dla niego postrzegania, rozumienia i doświadczania emocji – tak własnych, jak innych osób w jego najbliższym otoczeniu (Bee, 2004; Schaffer, 2006, 2009). Aby poradzić sobie z emocjami własnymi i przeżyciami innych osób, dziecko potrzebuje doświadczania całej gamy zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji (Brzezińska, Burtowy, 1985; Jabłoński, 2007). Okres przedszkolny to czas tzw. uspołeczniania myślenia i działania (por. Piaget, 2006; Smykowski, 2005). Aby jednak było to możliwe, konieczne jest adekwatne do potrzeb i możliwości dziecka zaangażowanie środowiska rodzinnego (Jabłoński, 2005; Matejczuk, 2014).

Dziecko w wieku przedszkolnym jest przede wszystkim inicjatorem – sytuacji, działań, zmian wprowadzanych w zastanej rzeczywistości. Odbywa się to na

płaszczyźnie zarówno świata realnego, jak i świata fantazji. Aby możliwy był rozwój dziecka w tym zakresie, niezbędne są wcześniejsze doświadczenia poczucia bezpieczeństwa i autonomii. W okresie przedszkolnym dziecko nabywa umiejętności kierowania się własnymi inicjatywami, przy jednoczesnym dostosowywaniu się do życia zgodnie z zasadami i normami społecznymi obowiązującymi w grupie, do której przynależy. Pogodzenie tych dwóch impulsów rozwojowych jest możliwe dzięki intruzywności (tj. tendencji do wkraczania w każdą przestrzeń, rywalizowania i realizowania własnych pragnień, niezależnie od potencjalnych niebezpieczeństw; Piaget, Inhelder, 1993) oraz rozwoju moralności (tj. przestrzegania norm i zasad funkcjonowania przekazywanych dziecku przez osoby znaczące w jego otoczeniu; Erikson, 1997b). Przy założeniu adekwatnej realizacji potrzeb rozwojowych dziecko w okresie przedszkolnym ma odwagę osiągania własnych celów, jest gotowe podejmować nowe działania, a nawet samodzielnie ich poszukuje. W rezultacie jest twórcze, kreatywne, chętne do podejmowania nowych wyzwań i aktywne (Erikson, 2004). Jeżeli prawidłowy rozwój przedszkolaka zostanie zakłócony, wówczas dziecko może przejawiać trudności w zakresie samodzielnego wyznaczania własnych celów i ich realizacji (Matejczuk, 2014). Okres przedszkolny to również czas utrwalania świadomości samego siebie, przebiegający głównie w oparciu na definiowaniu cech zewnętrznych (np. chłopiec/dziewczynka, przedszkolak, syn/córka). W tym czasie dziecko również nabywa i utrwała wiedzę na temat różnorodnych ról społecznych pełnionych przez osoby w jego otoczeniu (mama, tata, kierowca, nauczyciel itp.). Innymi słowy, bacznie obserwuje swoje otoczenie i stara się w miarę możliwości jak najpełniej zrozumieć i doświadczyć otaczającej go rzeczywistości – tak w ujęciu fizycznym, jak społecznym, emocjonalnym czy poznawczym (Bee, 2004).

Przedszkolak podejmuje zabawy „na niby”, w których – opierając się na własnej wyobraźni i fantazji – kreuje sytuacje służące zaspokajaniu swoich potrzeb oraz pragnień. W rezultacie kształtuje swoją umiejętność refleksji i odraczania podejmowania różnorodnych działań. Dzięki angażowaniu się w gry z zasadami dziecko w wieku przedszkolnym uczy się również stawiać sobie cele (wygrywać). Nabywa umiejętności strukturyzacji stojących przed nim zadań oraz wiedzę o zasadach związanych z kooperowaniem i rywalizowaniem z innymi. Zabawa w życiu dziecka w wieku przedszkolnym pełni wiele istotnych funkcji, w tym m.in. doskonali i rozwija zmysły, uczy funkcjonowania w zgodzie z regułami życia społecznego, pozwala odreagować emocje, umożliwia ukazanie, wyrażenie istotnych z perspektywy dziecka treści i uczuć (Brzezińska, Burtowy, 1985). Przedszkolak jest ciekawy świata i aktywny na polu zabawowym, które stanowi jego poligon doświadczalny. Dzięki aktywnemu zainteresowaniu dorosłych rozwija swoje zainteresowania,

chętnie eksploruje otoczenie i w nim eksperymentuje, pogłębiając swoją wiedzę oraz umiejętności praktyczne.

Ponadto w okresie przedszkolnym dziecko kształtuje i rozwija swoje potrzeby związane z otoczeniem społecznym. Chce aktywnie uczestniczyć w otaczającym go świecie (zarówno dorosłych, jak i rówieśników). Uczy się właściwych sposobów działania w otaczającej go rzeczywistości. Zaczyna budować coraz trwalsze relacje z rówieśnikami. Coraz częściej odczuwa potrzebę współdziałania z innymi w podejmowanych przez siebie aktywnościach (Schaffer, 2006, 2009). Dzięki kontaktom z innymi efektywnie buduje (i rozbudowuje) swój aparat pojęciowy. W ten sposób coraz lepiej rozumie i opisuje otaczającą je rzeczywistość, tworzy schematy i rozwija wiedzę na swój temat (Jagodzińska, 2003).

Ogólnie rzecz biorąc, zmiany w wieku przedszkolnym prowadzą do usamodzielnienia dziecka oraz nabywania praktycznych umiejętności związanych z regulacją własnych działań i myśli. Samoregulacja przedszkolaka może być obserwowana w obszarze emocjonalnym (dziecko uczy się rozpoznawać, nazywać i stopniowo regulować odczuwane stany emocjonalne), motywacji i działań (dziecko w sposób coraz bardziej celowy planuje swoje działania i dąży do osiągnięcia zamierzonych rezultatów) oraz poznawczym (dziecko twórczo i samodzielnie porządkuje otaczający je świat; Shanker, Barker, 2016).

Za najważniejsze zadanie rozwojowe wieku przedszkolnego należy uznać pogodzenie dwóch sprzecznych tendencji – stawiania własnych celów i ich realizacji po swojemu oraz szanowania zasad i norm społecznych obowiązujących w środowisku. Przedszkolak ponadto podejmuje działania niezbędne do nabycia wiedzy o zróżnicowanych rolach społecznych i pogłębia własną samoświadomość (Matejczuk, 2014). Aby cele te zostały zrealizowane, niezbędne jest zaangażowanie dorosłych, z jednej strony przyzwalających na samodzielność dziecka, a z drugiej – zapewniających bezpieczne środowisko, w którym przedszkolak uzyska stosowne wsparcie oraz niezbędne dla jego poprawnego funkcjonowania granice. Jeśli dziecko doświadcza zaniedbania ze strony najbliższych, opisane powyżej zależności nie zachodzą w ogóle lub ulegają silnej degradacji (Perry, 1999). Zaniedbania opiekunów w stosunku do dziecka zazwyczaj ujawniają się u niego w formie wielu zróżnicowanych problemów. Do najwyraźniejszych z nich należą zaburzenia o charakterze poznawczym, tj. opóźnienia rozwojowe, zaburzenia o charakterze emocjonalnym, których skutkiem mogą być np. zaburzenia odżywiania lub problemy z regulacją zachowań o charakterze samouspokajania, i zaburzenia o charakterze społecznym, m.in. problemy z agresją (Perry, 1999). Inną formą odpowiedzi na zaniedbania ze strony rodziców może być rozwój tzw. sieroctwa duchowego (Franczyk, 2015; Maciarz, 1991; Wieszka, 1999).

Problem ten zazwyczaj dotyka jednak dzieci starszych niż przedszkolaki lub nastolatków, dlatego w tym miejscu nie będzie szerzej dyskutowany.

## FUNKCJONOWANIE DZIECKA Z RODZINY ZANIEDBUJĄCEJ

Zaniedbujące środowisko rodzinne pozornie może sprawiać wrażenie funkcjonującego poprawnie. W perspektywie długoterminowej możliwe jest jednak zaobserwowanie pewnych czynników (poza wcześniej wymienionymi problemami z zachowaniem dziecka) świadczących o występowaniu problemu, np. braku zainteresowania funkcjonowaniem dziecka w placówce, jego edukacją czy podejmowania działań wychowawczych w stosunku do dziecka (Cudak, 2013).

Jak wskazuje Brągiel (1998), samo zaniedbane dziecko źle radzi sobie w placówce edukacyjnej, do której uczęszcza, a jego trudności mogą być obserwowane na wielu płaszczyznach – począwszy od obszaru fizycznego, przez społeczny i emocjonalny, aż do poznawczego. Schematyczny zapis przykładowych trudności, które mogą uzewnętrznić się u zaniedbanego emocjonalnie dziecka w wieku przedszkolnym, przedstawiono w tabeli 2.

**Tabela 2**

*Schematyczny zapis przykładowych trudności dziecka w wieku przedszkolnym będących rezultatem zaniedbań o charakterze emocjonalnym*

Obszar	Wybrane efekty zaniedbań
fizyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ograniczona aktywność fizyczna</li> <li>- trudności z utrzymaniem właściwej postawy ciała</li> <li>- niechęć do aktywności ruchowej</li> </ul>
społeczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wycofanie z interakcji rówieśniczych</li> <li>- trudności w nawiązywaniu relacji</li> <li>- zróżnicowany wachlarz zmiennych zachowań (od nadmiernej grzeczności do zachowań agresywnych)</li> <li>- zaburzenia sprawności komunikacyjnej</li> </ul>
emocjonalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apatia lub nadmierna pobudliwość</li> <li>- trudności z odraczeniem gratyfikacji w różnorodnych sytuacjach</li> <li>- obniżony nastrój</li> </ul>
poznawczy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zaburzenia płynności mowy</li> <li>- zaburzenia koncentracji uwagi</li> <li>- trudność w realizowaniu poleceń</li> <li>- trudności z zapamiętywaniem nowego materiału</li> </ul>

### Obszar fizyczny

Trudności dziecka w obszarze fizycznym przejawiają się ograniczaniem aktywności fizycznej, gdy dziecko jest nadmiernie apatyczne, wycofane. Zdarza się, że będący ofiarą zaniedbań o charakterze emocjonalnym przedszkolak niechętnie uczestniczy w zorganizowanych zabawach ruchowych, wycofuje się z aktywności o charakterze muzycznym, niechętnie bierze udział (lub nie bierze go wcale) w zadaniach, grach i zabawach, w których proszony jest o zainicjowanie aktywności lub ćwiczenia dla pozostałych dzieci w grupie. Ponadto dziecko zaniedbane często przyjmuje niewłaściwą postawę ciała podczas aktywności przy stoliku czy prac i zabaw na dywanie (często zmienia pozycję, siada bokiem, garbi się itp.). Takie zachowania mogą być rezultatem kilku różnych problemów. Po pierwsze, dziecko zaniedbane może nie wiedzieć, jaką postawę powinno przyjąć, ponieważ nikt uprzednio nie zwracał na to uwagi. Po drugie, być może poza zaniedbaniami o charakterze emocjonalnym dziecko jest ofiarą innych ich form, które utrudniają mu prawidłowe funkcjonowanie w obszarze fizycznym. Po trzecie zaś, trudności o charakterze fizycznym mogą być powiązane z problemami społecznymi dziecka.

### Obszar społeczny

Z jednej strony dzieci zaniedbane dążą do kontaktu z rówieśnikami, ale z drugiej – nie wiedzą, jak takie kontakty nawiązać lub utrzymać. Tym samym pozostają w izolacji od rówieśników oraz osób, które w efekcie oddziaływań i wspólnej aktywności mogłyby dopomóc im w rozwinięciu ich umiejętności interpersonalnych. W obawie przed dalszym odrzuceniem, wyśmianiem czy niezrozumieniem zaniedbany przedszkolak wycofuje się z tych aktywności, które mogłyby zwrócić na niego uwagę innych członków grupy. Często jest nadmiernie posłuszny (w obawie o złamanie reguł związane najczęściej z bardzo przykrymi konsekwencjami), a jednocześnie – poprzez nieumiejętność podporządkowania się regułom, których nie rozumie – sprawia wrażenie nieposłusznego.

Doświadczające zaniedbań dziecko podejmuje zazwyczaj próby przyciągnięcia uwagi opiekunów. Początkowo może podejmować działania o charakterze pozytywnym („będę grzeczny”, „będę się ładnie bawiła” itp.), jednak – widząc i odczuwając dalszy brak zainteresowania ze strony opiekunów – dziecko zmienia swoje postępowanie na takie, które przynajmniej na jakiś czas przyciąga uwagę dorosłego. Pośród wachlarza dziecięcych zachowań można odnaleźć wówczas np. zaburzenia odżywiania. Dziecko – już od najmłodszych lat – może pozornie bez powodu (tj. bez

wyraźnych przyczyn natury medycznej lub zmian rozwojowych w zakresie próbowania nowych pokarmów i rozszerzania diety) odmawiać spożywania pewnych pokarmów, ewentualnie może decydować się na ich jedzenie tylko w sytuacji, w której jest karmione przez wybranego opiekuna. Zdarza się też czasami, że dziecko zaczyna odmawiać spożywania pokarmów, które wcześniej już jadło. Do innych typów zaburzeń odżywiania można zaliczyć nadmierne spożywanie pokarmów (potocznie utożsamianego z „zajadaniem stresów”) lub wymiotowanie (Messman-Moore, Garrigus, 2003; Rayworth, Wise, Harlow, 2004; Rome, 2004; Vajda, Láng, 2014).

Dzieci w wieku przedszkolnym mogą również uzewnętrzniać przeżywane problemy w formie zaburzonych zachowań samouspokajających, a w późniejszym okresie również w nieadekwatnych do sytuacji sposobach reagowania emocjonalnego na trudności w relacjach rówieśniczych. Dziecko zaniedbywane emocjonalnie może wycofywać się z trudnych dla siebie relacji rówieśniczych lub reagować złością czy agresją. Tego typu zachowania stanowią wypadkową braku adekwatnego modelowania i kształtujących się u dziecka przekonań dotyczących własnej małej wartości. Początkowe zabawy związane z uruchamianiem tendencji agresywnych, jeśli przyniosą dziecku nawet częściową ulgę lub przyjemność, będą w kolejnych etapach prowadziły do dalszego poszukiwania coraz pełniejszych form przeżywania i zaspokajania wspomnianej przyjemności. Jeżeli dziecko znajdzie się w środowisku zaniedbującym je emocjonalnie, możemy przypuszczać, że ze swoimi problemami oraz trudnościami w zrozumieniu i skanalizowaniu swoich negatywnych emocji zostaje samo. Nie może wówczas zrozumieć, na czym polega niewłaściwość jego zachowania ani nie może samodzielnie się przed nim powstrzymać.

Zaburzenia w funkcjonowaniu dziecka mogą ujawnić się również w obrębie mowy (m.in. jej płynności). Czasami, gdy płynność mowy jest niezaburzona, trudności dotyczą szeroko rozumianej sprawności komunikacyjnej. Dziecko zaniedbane nie wie, w jaki sposób mogłoby zawierać nowe znajomości, jak prosić o pomoc, szukać kolegów i koleżanek do zabawy itp. Co więcej, dziecko zaniedbane ma często utrwalony schemat nieadaptacyjnego radzenia sobie z problemami. Często działa zgodnie z założeniem: „nie jest dobrze, ale lepiej się nie wychylać, bo będzie jeszcze gorzej”. W związku z tym tkwi w kręgu wyuczzonej bezradności (Calan, Franchi, 1987; Nolen-Hoeksema, Girgus, Seligman, 1986), oczekując, że sytuacja sama ulegnie zmianie lub stosowne zmiany zostaną zaprowadzone przez inne osoby z jego otoczenia.

## Obszar emocjonalny

Czasami trudności natury fizycznej występujące u zaniedbanego przedszkolaka łączą i przenikają się z trudnościami o charakterze emocjonalnym. Dzieje się tak zazwyczaj w sytuacjach, w których zamiast apatii u dziecka zaniedbanego obserwujemy nadmierną aktywność, nadpobudliwość czy zachowania agresywne. Tego typu postępowanie zazwyczaj wiąże się z trudnościami dziecka z nazwaniem i opisaniem własnych doświadczeń. Dziecko wie, że jest mu źle, ale nie umie sobie z tym poradzić ani poprosić o pomoc. Ponadto w środowisku rodzinnym najprawdopodobniej wypracowało sobie model „samodzielnego” radzenia sobie z trudnościami. Bez troski, opieki i wskazówek ze strony opiekunów dziecko nie jest w stanie samodzielnie odnaleźć alternatywnych wobec agresji sposobów rozwiązywania własnych problemów. Co istotne, w grupie dzieci zaniedbanych często obserwuje się także nieumiejętność odraczania gratyfikacji (Marat, Rydz, Malinkiewicz-Bryndza, 2015). W rezultacie przeżywania licznych, powtarzających się i permanentnie niesatysfakcjonujących kontaktów w rodzinie dziecko uczy się, że nagroda czy przyjemność – o ile w ogóle się pojawia – ma charakter tymczasowy. Wobec utrwalonego przeświadczenia, że „dobre rzeczy” mogą się już nie powtórzyć, dzieci zaniedbywane rozwijają i utrwalają przekonanie, że najlepiej „już teraz” wziąć dla siebie, ile się da (zarówno w kontekście przedmiotów materialnych, np. zabawek, którymi dzieci bawią się w grupie rówieśniczej, jak i w odniesieniu do rzeczy niematerialnych, np. czasu spędzonego na zabawie z rówieśnikami czy bezpośredniego kontaktu i zabawy z panią z grupy przedszkolnej).

Zaniedbania dziecka w ogóle, a w szczególności dziecka w wieku przedszkolnym, w perspektywie długoterminowej wpływają u niego na powstawanie i narastanie wielu zróżnicowanych zaburzeń emocjonalnych (Iwaniec, Larkin, McSherry, 2007). Zaburzenia te stanowią wypadkową rozwoju i kształtowania u dziecka przekonania o bezwartościowości, byciu popsutym, niechcianym. Wśród argumentów potwierdzających powyższe dziecięce przekonania funkcjonuje ich poczucie bycia pozbawionymi uwagi, miłości i zainteresowania ze strony rodziców. Jak wykazali Iwaniec i in. (2007), niedostępność psychologiczna opiekunów jest dla dziecka czynnikiem o największej szkodliwości. Rolą dorosłego w życiu przedszkolaka jest bycie źródłem frustracji, ograniczeń, nakazów, zakazów. Tylko taka postawa opiekunów umożliwia dziecku nabycie umiejętności radzenia sobie z trudnościami w sposób aprobowany społecznie (Wygotski, 2002). Ponadto rozwija ona u dziecka pewność siebie. Zgodnie z uwagami Smykowskiego (2003) bezpieczne przywiązanie dziecka do opiekunów umożliwia mu porzucenie motywów rywalizacji na rzecz motywów współpracy, przy jednoczesnym akceptowaniu zasad i kierunków działania wytyczonych

przez dorosłego. Co za tym idzie, jedynie bezpieczna więź z rodzicami umożliwia dziecku uniknięcie konfliktu z rodzicami na polu spełniania własnych potrzeb na przekór opiekunom. Jest to niezwykle istotne z perspektywy prawidłowego rozwoju dziecka. Jak bowiem wskazuje Piaget (2006), bezpieczne oddalenie się od rodzica (rozumiane w tym miejscu jako pójście do przedszkola, a później szkoły) może zostać zrealizowane dopiero po uspołecznieniu działań dziecka. Dopiero wtedy dziecko będzie w stanie komunikować się w sposób efektywny zarówno z dorosłymi, jak i z innymi dziećmi w pozarodzinnym środowisku (Smykowski, 2005).

Wśród innych zaburzeń emocjonalnych będących następstwem zaniedbań można wyróżnić także trwale obniżony nastrój, podwyższony poziom aktywności i towarzyszący mu niepokój, nadruchliwość oraz zaburzenia koncentracji. Czasami zdarza się także, że dzieci zaniedbywane przejawiają zachowania autodestrukcyjne (Boudewyn, Liem, 1995; van der Kolk, Perry, Herman, 1991; Pfeffer, 1985).

## **Obszar poznawczy**

Dziecko zaniedbywane emocjonalnie przez swoich opiekunów może ponadto doświadczać trudności z funkcjonowaniem w obrębie obszaru poznawczego. Może np. nie w pełni rozumieć złożone polecenia, ponieważ w domu ich nigdy (lub prawie nigdy) nie słyszy. W placówce edukacyjnej może doświadczać serii frustracji („nie umiem tego zrobić”, „nie wiem, czego pani ode mnie oczekuje” itp.), przez co zniechęca się do podejmowania kolejnych aktywności. W rezultacie rozwija u siebie postawę wyuczonej bezradności (Nolen-Hoeksema i in., 1986) oraz utwierdza się w przekonaniu, że niczego nie umie. U dziecka zaniedbanego mogą pojawić się także zaburzenia związane z przyswajaniem wiedzy. Dla przykładu, dziecko przed podjęciem jakiegokolwiek aktywności poznawczej może reagować dużym napięciem, płaczem, zdenerwowaniem. Może zacząć komunikować, że nie potrafi wykonać danego zadania. W trakcie wykonywania ćwiczenia może prosić o stałą asystę dorosłego, ustawicznie upewniać się o poprawności wykonywanych działań lub zaprzestać swojej aktywności.

Resumując, zaniedbanie emocjonalne w stosunku do dziecka w wieku przedszkolnym może ujawniać się na wiele różnych sposobów zaburzających jego prawidłowe funkcjonowanie i kontakty interpersonalne z otoczeniem. Oznaki psychicznego maltretowania (rozumianego w tym miejscu jako zaniedbanie przez opiekunów) dziecka mogą uzewnętrzniać się w postaci różnorodnych opóźnień w zakresie rozwoju fizycznego, społecznego, emocjonalnego czy poznawczego (Kwadrans, Rác, 2016). Długotrwałe narażenie na zaniedbania o charakterze emocjonalnym prowadzi



w rezultacie do opóźnień w pozapoznawczych sferach życia dziecka, tj. w obszarach psychomotorycznym, społecznym i emocjonalnym. Zdarza się, że efektem zaniedbań w stosunku do dziecka jest brak u niego zainteresowania rozwijaniem własnego potencjału, brak ciekawości poznawczej i chęci pogłębiania własnej wiedzy. W wybranych sytuacjach u dzieci zaniedbywanych możliwe jest zaobserwowanie nieadekwatnych do sytuacji reakcji na ból. Czasami dzieci doświadczające zaniedbania okazują nieproporcjonalne do sytuacji reakcje na własne błędy. Często obserwuje się ponadto niedoceniając siebie oraz unikanie nowych sytuacji z uwagi na związane z nimi obawy (Calan, Franchi, 1987; Reece, Hanson, Sargent, 2014; Schmidt, Luiselli, Rue, Whalley, 2013).

Niezaspokajanie potrzeb dziecka może skutkować opóźnieniami w zakresie rozwoju mowy, nawyków (zarówno higienicznych, jak i społecznych), upośledzeniem emocjonalności (zarówno w zakresie rozpoznawania, odczuwania i ekspresji własnych emocji, jak i identyfikowania emocji prezentowanych i odczuwanych przez innych ludzi; Majewska-Tworek, 2009). Należy zatem jednoznacznie stwierdzić, że zaniedbanie emocjonalne dziecka w wieku przedszkolnym ma bardzo szerokie i daleko sięgające skutki. Samo zróżnicowanie w zakresie sposobu, form okazywania i nasilenia zaburzonej reakcji u dzieci zaniedbanych emocjonalnie stanowi wypadkową zmiennych osobowościowych oraz oddziaływań środowiskowych, którym poddane jest dziecko.

Na podstawie przytoczonych danych należy jednoznacznie stwierdzić, że zaniedbanie emocjonalne w dzieciństwie prowadzi do kształtowania u dziecka wielu zróżnicowanych, ale jednocześnie daleko idących zmian w zakresie emocjonalności i jej rozwoju. Wydaje się, że nieprawidłowe kontakty emocjonalne w środowisku rodzinnym stają się czynnikiem upośledzającym nie tylko funkcjonowanie dziecka wśród domowników, ale również prowadzą do trwałych zmian i osłabienia odporności emocjonalnej dziecka. Zaburzają jego funkcjonowanie i umiejętności radzenia sobie w relacjach rówieśniczych, a ponadto obniżają szanse edukacyjne. Warto zatem w tym miejscu dokonać skrótovej analizy funkcjonowania dziecka w przedszkolu.

### **DZIECKO ZANIEDBANE EMOCJONALNIE W PRZEDSZKOLU**

Przebywanie dziecka w przedszkolu, czyli poszerzenie jego świata fizycznego i społecznego, przygotowuje je do kolejnego etapu w rozwoju, jakim jest podjęcie nauki w szkole, a w dalszej perspektywie również podjęcie pracy. Przejście to – aby spełniło swoją rolę i sprzyjało rozwojowi dziecka – wymaga dużej wrażliwości dorosłych oraz musi się odbywać stopniowo, z uwzględnieniem zarówno możliwości,

jak i potrzeb dziecka. Jakość tego przejścia zależy od odpowiedniego oddziaływania środowiska domowego i przedszkolnego, związanego z dostarczaniem niezbędnych doświadczeń oraz możliwości zintegrowania tych oddziaływań. Oba środowiska, w których przebywa na co dzień dziecko, czyli rodzinne (domowe) i instytucjonalne (przedszkolne), mają znaczenie dla kształtowania jego postaw i przekonań, a w dalszej perspektywie wpływają na powodzenie i osiąganie kolejnych kamieni milowych rozwoju (Bronfenbrenner, 1994; Piecuch, 2012; Smykowski, 2005).

Szczególnie w przypadku dzieci zaniedbywanych w środowisku rodzinnym warto zwrócić uwagę na niezastąpione znaczenie środowiska przedszkolnego. Jak już wykazano, dzieci zaniedbywane na wczesnych etapach życia spotykają się ze znacznie większymi – w porównaniu z rówieśnikami niedotkniętymi zaniedbaniami – trudnościami w wielu obszarach funkcjonowania już na początkowych etapach edukacji. Dla dzieci zaniedbanych przedszkole może zatem stać się środowiskiem wyrównywania szans, w sensie zarówno zmniejszania obszarów zagrożenia, jak i przede wszystkim aktualizowania i wykorzystywania w różnych sytuacjach zasobów posiadanych przez dziecko. Przedszkole stanowi dla dziecka miejsce, w którym możliwe jest nie tylko poszerzenie wiedzy (której braki również mogą stanowić rezultat zaniedbań), ale także nabycie i rozwijanie umiejętności oraz kompetencji komunikacyjnych i społecznych.

Zmiana w sferze społecznej dotyczy nie tylko liczby osób, które stają się ważnym elementem dziecięcego środowiska odniesienia. Kontakty nawiązywane przez dziecko dotknięte zaniedbaniami w środowisku rodzinnym – zarówno z dorosłymi, jak i rówieśnikami w placówce edukacyjnej – umożliwiają mu częściowe zaspokojenie potrzeb odnoszących się do kontekstu społecznego. Pozwalają mu ponadto testować nowe sposoby radzenia sobie z wyzwaniami i problemami życia codziennego.

Dominującą potrzebą społeczną u dziecka zaniedbanego pozostaje zazwyczaj realizacja potrzeby poczucia bezpieczeństwa i bliskości oraz więzi w kontaktach z najbliższymi osobami, które nie są zaspokajane przez najbliższe otoczenie dziecka. W wieku przedszkolnym bezpieczeństwo i bliskość, wcześniej doświadczone przez dziecko, stają się fundamentem pojawienia się oraz zaspokajania kolejnych ważnych potrzeb społecznych: potrzeby budowania relacji przyjacielskich, współdziałania z innymi ludźmi w sytuacji realnej i wyimaginowanej w zabawie oraz potrzeby zdobywania wiedzy o życiu społecznym i aktywnego w nim uczestniczenia (George, Main, 1979; Haskett, Kistner, 1991; Pollak, Tolley-Schell, 2003; Wilson, 2011). Co za tym idzie, pobyt dziecka zaniedbanego w przedszkolu wiąże się z koniecznością odbudowania niezaspokojonych przez środowisko rodzinne potrzeb i przynajmniej częściowego ich zaspokojenia. W takiej sytuacji do zadań środowiska przedszkolnego

będzie należało zapewnienie dziecku możliwie zróżnicowanych propozycji kontaktów społecznych. Wśród nich powinny się znaleźć:

- praca i zabawa dziecka zaniedbanego w sytuacji „jeden na jeden” z dorosłymi nauczycielami i specjalistami pracującymi w placówce;
- uczestnictwo w aktywnościach zadaniowych i zabawowych w małych grupach zajęciowych w towarzystwie rówieśników oraz dorosłego lub dorosłych;
- zorganizowane aktywności w dużej grupie rówieśniczej;
- swobodne aktywności w grupie rówieśniczej z towarzyszącym dziecku zaniedbanemu dorosłym.

Warto ponadto zachęcić dziecko zaniedbane do nawiązywania kontaktów z innymi dziećmi oraz ich rodzicami (czy innymi członkami ich rodzin), np. przy okazji spotkań okolicznościowych, przedstawień przedszkolnych, wycieczek lub wyjazdów itp. Niezbędne jest także zapewnienie zaniedbanemu dziecku bezpiecznego środowiska do testowania i integrowania nabywanej wiedzy.

### PODSUMOWANIE

Zaprezentowane dane wskazują, że rezultatem zaniedbań o charakterze emocjonalnym u dzieci w wieku przedszkolnym są bardzo zróżnicowane problemy natury fizycznej, społecznej, emocjonalnej i poznawczej. Zgodnie z założeniem dla dobrego funkcjonowania i rozwoju dziecka niezbędne jest zintegrowane oddziaływanie środowiska rodzinnego i otoczenia pozarodzinnego, które powinny skupiać się na dbałości o rozwój jednostkowy i nabywanie oraz rozwijanie wiedzy i umiejętności dotyczących funkcjonowania w otoczeniu społecznym. Co za tym idzie, najbliższe otoczenie dziecka powinno zapewnić mu możliwości do doświadczania adekwatnych do wieku konfliktów poznawczych oraz zagwarantować przestrzeń dla godzenia tendencji własnych i wymagań otoczenia. Ponadto bezpieczne środowisko wychowawcze powinno zapewniać warunki do integrowania nowo zdobytych doświadczeń, wiedzy i umiejętności z już posiadanymi zasobami.

Adekwatne do potrzeb dziecka niezaniecbanujące środowisko powinno zatem umożliwiać zapoznawanie się z wiedzą o świecie, w tym również o normach, zasadach, regułach, rolach i możliwych działaniach, które mogłyby być podejmowane w konkretnych sytuacjach. Ponadto takie bezpieczne otoczenie powinno być otwarte na refleksje oraz zachęcać dziecko do brania aktywnego udziału w komentowaniu problemów i zjawisk, w których uczestniczy. Dodatkowo, dla właściwego kształtowania i rozwoju dziecka w niezaniecbanującym środowisku, niezbędne jest

również dostarczanie mu okazji do ćwiczenia, sprawdzania oraz doskonalenia nowo nabytych umiejętności (Brzezińska, Burtowy, 1985; Jabłoński, 2007; Piecuch, 2012; Smykowski, 2005). Wymienione elementy sprawiają, że w pierwszej kolejności zaspokojone zostają podstawowe potrzeby dziecka, w następnym kroku zaś dziecko otrzymuje szansę na rozwijanie swoich zainteresowań oraz kształtowanie postaw wobec samego siebie, świata i przyszłości. Wszystkie te założenia pozostają złamane w sytuacjach, w których dziecko jest zaniedbywane w środowisku rodzinnym. W takiej sytuacji środowiskiem potencjalnie oddziałującym na dziecko w sposób pozytywny i zwiększającym jego szanse na przynajmniej częściowe zniwelowanie negatywnych wpływów otoczenia rodzinnego może stać się środowisko przedszkolne.

E-mail autorki: [akleszczewska@uni.opole.pl](mailto:akleszczewska@uni.opole.pl).

## BIBLIOGRAFIA

- Bailey, K. A., Baker, A. L., McElduff, P., Kavanagh, D. J. (2016). The influence of parental emotional neglect on assault victims seeking treatment for depressed mood and alcohol misuse: A pilot study. *Journal of Clinical Medicine*, 5(10), 88. DOI: 10.3390/jcm510008.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83–96.
- Boudewyn, A. C., Liem, J. H. (1995). Childhood sexual abuse as a precursor to depression and self-destructive behavior in adulthood. *Journal of Traumatic Stress*, 8(3), 445–459.
- Bragiel, J. (1998). Zaniedbanie dziecka w rodzinie. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 10, 277–288.
- Briere, J. (2002). Treating adult survivors of severe childhood abuse and neglect: Further development of an integrative model. W: J. E. B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny (red.), *The Apsac Handbook on Childhood Maltreatment*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1976). Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 537–549.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. Oxford: Elsevier.
- Brzezińska, A. (2010). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

- Brzezińska, A., Burtowy M. (1985). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Calan, R., Franchi, C. (1987). *Child abuse and its consequences: Observational approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2012). *The science of neglect: The persistent absence of responsive care disrupts the developing brain: Working paper*, 12. Pobrane z: [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu).
- Christ, S. L., Kwak, Y. Y., Lu, T. (2017). Adolescents' experience of parental psychological caregiving and neglect: Construct development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87(3), 326–336.
- Cudak, S. (2013). Zagrożenia rozwoju dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. *Pedagogika Rodziny*, 3(4), 37–44.
- Cummings, E. M., Iannotti, R. J., Zahn-Waxler, C. (1985). Influence of conflict between adults on the emotions and aggression of young children. *Developmental Psychology*, 21(3), 495–507.
- De Bellis, M. D. (2005). The psychobiology of neglect. *Child Maltreatment*, 10, 150–172.
- Dong, M., Anda, R. F., Felitti, V. J., Dube, S. R., Williamson, D. F., Thompson, T. J., Loo, C. M., Giles, W. H. (2004). The interrelatedness of multiple forms of childhood abuse, neglect and childhood dysfunction. *Child Abuse & Neglect*, 28, 771–784.
- Erikson, E. H. (1997a). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Erikson, E. H. (1997b). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Rebis.
- Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Fundacja Dzieci Niczyje (2013). *Przemoc wobec dzieci w Polsce. Diagnoza i rekomendacje*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Franczyk, A. (2015). Poczucie sieroctwa duchowego jako efekt zaniedbania. W: K. Szmyd, Z. Frączek (red.), *Kultura-Przemiany-Edukacja, t. III*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gajowy, M., Simon, W. (2002). Przemoc, zaniedbanie w dzieciństwie oraz straty ciąży ich wzajemne powiązania oraz psychologiczne konsekwencje tych powiązań. *Psychiatria Polska*, 6(36), 911–927.
- George, C., Main, M. (1979). Social interactions of young abused children: approach, avoidance, and aggression. *Child Development*, 50(2), 306–318.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework. *Child Abuse & Neglect*, 6–7, 697–714.
- Glaser, D. (2011). How to deal with emotional abuse and neglect: further development of a conceptual framework (FRAMEA). *Child Abuse & Neglect*, 35(10), 866–875.

- Glaser, D. (2014). The effects of child maltreatment on the developing brain. *Journal of Legal Medicine*, 82(3), 97–111.
- Grassi-Oliveira, R., Milnitsky Stein, L. (2008). Childhood maltreatment associated with PTSD and emotional distress in low-income adults: The burden of neglect. *Child Abuse & Neglect*, 32, 1089–1094.
- Gutierrez, S. E., Todd, M. (1997). The impact of childhood abuse on treatment outcomes of substance users. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28, 348–354.
- Haskett, M. E., Kistner, J. A. (1991). Social interactions and peer perceptions of young physically abused children. *Child Development*, 62(5), 979–990.
- Iwaniec, D. (1995). *The emotionally abused and neglected child*. Nowy Jork, NY: John Wiley & Sons.
- Iwaniec, D. (2002). Pomoc dzieciom krzywdzonym emocjonalnie i zaniedbywanym oraz krzywdzącym opiekunom. *Chowanna*, 1, 83–100.
- Iwaniec, D. (2012). Emocjonalne krzywdzenie dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 11(2), 29–47.
- Iwaniec, D., Larkin, E., McSherry, D. (2007). Emotionally harmful parenting. *Child Care in Practice*, 13, 203–220.
- Jabłoński, S. (2005). Osoby znaczące w rozwoju człowieka. *Nauczyciel. Remedium*, 9(151), 6–7.
- Jabłoński, S. (2007). Mechanizmy zmian rozwojowych na początku wieku przedszkolnego a proces edukacji dzieci. *Edukacja*, 1(97), 102–119.
- Jaffe, P. G., Wolfe, D. A., Wilson, S. K. (1990). *Developmental clinical psychology and psychiatry, Vol. 21. Children of battered women*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Jagodzińska, M. (2003). *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jarosz, E., Nowak, A. (2012). *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka. Funkcjonowanie znowelizowanej Ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kalinowska, D. (2014). *Stres dziecka czyli jak pomóc w trudnych sytuacjach*. Warszawa: Świat Książki.
- Kavanagh, C. (1982). Emotional abuse and mental injury: A critique of the concepts and a recommendation for practice. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21(2), 171–177.
- Kmieciak-Baran, K. (1998). Przemoc wobec dzieci – diagnoza i interwencja. W: J. Papież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej* (s. 363–385). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kolankiewicz, M. (2012). Zaniedbywanie dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 11(2), 81–94.
- van der Kolk, B. A., Perry, J. C., Herman, J. L. (1991). Childhood origins of self-destructive behavior. *American Journal of Psychiatry*, 148(12), 1665–1671.
- Kwadrans, Ł., Rác, I. (2016). Dorastanie dziecka w rodzinie zagrożonej przemocą – refleksja na podstawie słowackich badań, publikacji, dobrych praktyk w diagnostyce i pomocy w sytuacjach kryzysowych. *Probacja*, 1, 121–140. Pobrane z: <https://www.ms.gov.pl/pl/probacja/2016/>.
- Lamont, A. (2010). *Effects of child abuse and neglect for children and adolescents. Australian Institute of Family Studies NCPC Fact sheet*. Pobrane z: <https://www.theactgroup.com.au/documents/EffectsofChildAbuseandNeglectforChildrenandAdolescents.pdf>.
- Leontiew, A. N. (1985). Działalność a osobowość. W: J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Maciarz, A. (1991). Sieroctwo duchowe dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 242–244.
- Majewska-Tworek, A. (2009). Trudności komunikacyjne i behawioralne u dzieci z zaburzeniami emocjonalnej sfery osobowości. *Studia Linguistica*, 28, 125–134.
- Marat, E., Rydz, S., Malinkiewicz-Bryndza, O. (2015). Spostrzeganie rodziny dysfunkcyjnej przez dzieci sześciolatnie. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 14(3), 38–54.
- Matejczuk, J. (2014). *Rozwój dziecka wiek przedszkolny*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Messman-Moore, T. L., Garrigus, A. S. (2003). The association of child abuse and eating disorder symptomatology. The importance of multiple forms of abuse and revictimization. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 51–72.
- Miedzik, M. (2014). *Diagnoza zjawiska przemocy i możliwości uzyskania pomocy w sytuacji doświadczania przemocy w percepcji dzieci i młodzieży. Raport*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Miedzik, M., Godlewska-Szurkowa, J. (2014). *Badania porównawcze oraz diagnoza skali występowania przemocy w rodzinie wśród osób dorosłych i dzieci, z podziałem na poszczególne formy przemocy wraz z opisem charakterystyki ofiar przemocy i sprawców. Raport cząstkowy. Wyniki badań PSDB dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Morawska, A. (2005) Program „Dzieci nie są na sprzedaż” Ambasady Brytyjskiej i Fundacji Dzieci Niczyje. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 4(3), 120–121.

- Morawska, D. (2011). *Krzywdzenie emocjonalne dziecka*. Pobrane z: [http://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/krzywdzenie\\_emocjonalne\\_dziecka\\_11.pdf](http://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/krzywdzenie_emocjonalne_dziecka_11.pdf).
- Müller, L. E., Bertsch, K., Bülow, K., Herpertz, S. C., Buchheim, A. (2018). Emotional neglect in childhood shapes social dysfunctioning in adults by influencing the oxytocin and the attachment system: Results from a population-based study. *International Journal of Psychophysiology*, 17. DOI:10.1016/j.ijpsycho.2018.05.011.
- National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC) (2012). *Core info: Emotional neglect and emotional abuse in preschool children*. Cardiff: National Society for the Prevention of Cruelty to Children 1–8.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., Seligman, M. E. (1986). Learned helplessness in children: a longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 435–442.
- Patock-Peckham, J. A., Morgan-Lopez, A. A. (2007). College drinking behaviours: Mediation links between parenting styles, parental bonds, depression and alcohol problems. *Psychology of Addictive Behaviors*, 21, 297–306.
- Perry, B. D. (1999). *Bonding and attachment in maltreated children: Consequences of emotional neglect in childhood*. Pobrane z: [http://aia.berkeley.edu/strengthening\\_connections/handouts/perry/Bonding%20and%20Attachment.pdf](http://aia.berkeley.edu/strengthening_connections/handouts/perry/Bonding%20and%20Attachment.pdf).
- Perry, B. D. (2015). *Bonding and Attachment in Maltreated Children: Consequences of Emotional Neglect in Childhood*. Pobrane z: [http://aia.berkeley.edu/strengthening\\_connections/handouts/perry/](http://aia.berkeley.edu/strengthening_connections/handouts/perry/).
- Perry, B. D., Pollard, D. (1997). Altered brain development following global neglect in early childhood. Society for Neuroscience: Proceedings from Annual Meeting, New Orleans, LA, USA, 25–29 października 1997.
- Pfeffer, C. R. (1985). Self-destructive behavior in children and adolescents. *Psychiatric Clinics of North America*, 8(2), 215–226.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmiogród.
- Piecuch, E. (2012). Wychowanie szczęśliwego człowieka podstawowym celem rodziców. *Wychowanie w rodzinie*, 6, 63–81.
- Pollak S. D., Tolley-Schell S. A. (2003). Selective attention to facial emotion in physically abused children. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(3), 323–338.
- Powell, G. F., Brasel, J. A., Blizzard, R. M. (1967). Emotional deprivation and growth retardation simulating idiopathic hypopituitarism. *The New England Journal of Medicine*, 276, 1271–1283.



- Raws, P. (2016). *Understanding adolescent neglect: Troubled teens a study of the links between parenting and adolescent neglect*. The Children's Society. Pobrane z: <https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/troubled-teens-full-report-final.pdf>.
- Rayworth, B. B., Wise, L. A., Harlow, B. L. (2004). Childhood abuse and risk of eating disorders in women. *Epidemiology*, 15(3), 271–278.
- Reece, R. M., Hanson, R. F., Sargent, J. (2014). *Treatment of child abuse: Common ground for mental health, medical, and legal practitioners*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Rome, E. S. (2004). Eating disorders: Uncovering a history of childhood abuse? *Epidemiology*, 15(3), 262–263.
- Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, H. R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schmidt, J. D., Luiselli, J. K., Rue, H., Whalley, K. (2013). Graduated exposure and positive reinforcement to overcome setting and activity avoidance in an adolescent with autism. *Behavior Modification*, 37, 128–142.
- Shanker, S., Barker, T. (2016). *Self-reg. Jak pomóc dziecku i sobie nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości?* Warszawa: mamania.
- Skuse, D. H. (1989). ABC of child abuse. Emotional abuse and neglect. *British Medical Journal*, 298(6689), 1692–1694.
- Smykowski, B. (2003). Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej. W: A. Brzezińska, M. Marchow, S. Jabłoński (red.), *Ukryte możliwości. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 85–103). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Smykowski, B. (2005). Wiek przedszkolny czyli jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka: dzieciństwo – dorastanie – dorosłość. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stoltenborg, M., Bakersman-Kranenburg, M. J., van IJzendorp, M. H. (2013). The neglect of child neglect: A metanalytic review of prevalence of neglect. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 345–355.
- Szuman, S. (1939). *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowym dziecka na tle jego pytań*. Warszawa: Biblioteka Dzieł Pedagogicznych.
- Trempała, J. (red.). (2012). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vajda, A., Láng, A. (2014). Emotional abuse, neglect in eating disorders and their relationship with emotion regulation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 131, 386–390.

- Vranceanu, A., Hobfoll, S. E., Johnson, R. J. (2007). Child multi-type maltreatment and associated depression and PTSD symptoms: The role of social support and stress. *Child Abuse & Neglect*, 31, 71–84.
- Weszka, M. (1999). Poczucie sieroctwa duchowego w rodzinie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 7–9.
- Wilson, S. R. (2011). Child physical abuse: The relevance of language and social interaction research. *Research on Language and Social Interaction*, 32, 173–184.
- Wójcik, S. (2013). Przemoc w rodzinie, zaniedbanie, wiktyimizacja pośrednia. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(3), 40–62.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (2002). Kryzys siódmego roku życia. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 165–177). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Young, R., Lennie, S., Minnis, H. (2011). Children's perception of parental emotional neglect and control and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(8), 889–897.

## EMOTIONAL NEGLECT IN PRESCHOOL CHILDREN - THEORETICAL REVIEW

*The article concerns the problem of emotional neglect and its effects on preschool children (3-6 years of age). The basic definitions together with core problems in functioning of neglected children were presented. The main aspects of managing emotions and social interactions of neglected children were described. The most important problems in physical, social, emotional, and cognitive fields were pointed. The last part of the text was dedicated to the presentation of the role of kindergarten in enhancing development in neglected children.*

### KEYWORDS:

EMOTIONAL NEGLECT, PRESCHOOL CHILDREN, DEVELOPMENTAL CHANCES, DEVELOPMENTAL RISKS

Cytowanie:

Kleszczewska-Albińska, A. (2019). Zaniedbania emocjonalne dziecka w wieku przedszkolnym – przegląd teoretyczny. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 18(1), 104–130.



Artykuł jest dostępny na licencji *Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska*.