

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kristýna Fojtíková
České Budějovice 2013

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

**Fakulta pedagogická
Katedra pedagogiky a psychologie**

**KVALITATIVNÍ VÝZKUM METOD
UŽÍVANÝCH K UVOLNĚNÍ ÚZKOSTNÉHO DÍTĚTE
UČITELKAMI V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce
Mgr. Jan Vaněk

Vypracovala
Mgr. Kristýna Fojtíková

České Budějovice 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci na téma

**Kvalitativní výzkum metod
užívaných k uvolnění úzkostného dítěte
učitelkami v mateřské škole**

jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne.....

Mgr. Kristýna Fojtíková

Poděkování: Děkuji Mgr. Vaňkovi, vedoucímu mé bakalářské práce, za jeho podnětné připomínky a rady. Děkuji také své rodině, která mi poskytla zázemí a podporu po celou dobu mého studia, zejména v její závěrečné fázi.

ABSTRAKT

Hlavním cílem této práce bylo zjistit a popsat metody, které učitelky mateřské školy používají ke zklidnění a uvolnění úzkostných dětí. V teoretické části jsem se věnovala základním psychologickým tématům, které tvoří základnu pro pochopení problematiky vzniku, projevů a důsledků úzkosti u dítěte předškolního věku. Součástí je i popis výchovných rodičovských postojů, které se mohou na vzniku či prohloubení úzkosti dítěte podílet. V závěru teoretické části je stručný exkurs týkající se významu pohádek, především z pohledu psychoanalýzy.

V metodologické části jsem vysvětlila použité metody výzkumu: zakotvenou teorii, zúčastněné pozorování, polostrukturovaný rozhovor a způsoby jeho kódování.

Ve výzkumné části jsem analýzy rozhovorů rozvedla v tematicky zaměřených kapitolách. Stěžejní význam práce spočívá v popisu nejdůležitějších metod a přístupů učitelek, kterými se snaží dosáhnout pozitivní změny v prožívání úzkostného dítěte. Na uvedená zjištění navazuje stručná charakteristika a význam specifických metod, které učitelky používají ke zklidnění a uvolnění dětí v mateřské škole.

V závěru práce jsou shrnuta klíčová fakta, která se týkají jak obecných, tak specifických metod, jež úzkostnému dítěti mohou pomoci vyrovnat se s úzkostí a přispějí k jeho osobnímu rozvoji.

Klíčová slova: úzkost, úzkostnost, emoce, výchova, Maslowova pyramida potřeb, autogenní trénink, artefiletika, dramatická výchova, spirituálně-meditační metoda, pohádky, příběhy, relaxační metody, zakotvená teorie

FOJTÍKOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum metod užívaných k uvolnění úzkostného dítěte učitelkami v mateřské školy*. České Budějovice 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky psychologie. Vedoucí práce Mgr. Jan Vaněk.

ABSTRACT

The main aim of my research was to find out and describe the methods which are used to calm down and relax anxious children in kindergartens. In the theoretical part I described elementary psychological topics which are a base for understanding problems of origins, symptoms and consequences of preschool children's anxiety. This part includes description of educational parental approaches and their possible impact on the rise and development of the child's anxiety. At the end of this part there's a brief excursus concerning the meaning of fairy-tales, especially from the psycho-analytical point of view.

In the methodological part I tried to explain the used methods of my research: grounded theory, involved observation, half-structured interview and the ways of its coding.

In the research part I developed the analysis of interviews in the concerned chapters. The main meaning lies in description of the methods and approaches used by teachers to achieve positive change in feelings of an anxious child. I extend my findings with a brief characteristics and impact of specific methods which are used by teachers to calm down and relax children in kindergartens.

In conclusion I summarized the key facts. These facts concern both general and specific methods which can help an anxious child cope with his anxiety and support his personal development.

Key words: anxiety, emotion, education, Maslow's pyramid of needs, self-controlled training, drama education, fairy-tales, stories, relaxation methods, grounded theory

FOJTÍKOVÁ, K.: *Qualitative research on methods used for stress-release of anxious children practiced by kindergarten teachers*. České Budějovice 2013. Bachelor thesis. University of South Bohemia. Pedagogical Faculty. Department of Pedagogy and Psychology. Supervisor of the bachelor thesis Mgr. Jan Vaněk.

OBSAH

Obsah.....	6
Úvod.....	8
1. Teoretická východiska výchovy úzkostného dítěte.....	11
1.1. Struktura a dynamika osobnosti.....	11
1.2. Temperament.....	12
1.3. Osobnostní rysy.....	15
1.4. Emoce.....	16
1.5. Autoregulace.....	22
1.6. Úzkost a strach.....	23
1.7. Příčiny úzkostnosti a úzkostných poruch.....	27
1.8. Vliv rodičovských postojů na vznik úzkostného dítěte.....	29
1.9. Výskyt v populaci.....	34
Exkurs: Pohádky jako zrcadlo vnitřního světa dítěte.....	35
2. Praktická část.....	39
2.1. Kvalitativní výzkum.....	39
2.2. Zakotvená teorie.....	40
2.3. Rozhovor a pozorování.....	43
2.4. Získávání rozhovorů a jejich účastníci.....	46
3. Analýza získaných rozhovorů.....	47
3.1. Významnost zkoumané problematiky.....	47
3.2. Četnost úzkostných dětí v dnešních kolektivech.....	49
3.3. Vztah mezi úzkostí a agresivitou.....	51
3.4. Příčiny úzkostnosti.....	52
3.5. Specifické projevy úzkostného dítěte.....	55
3.6. Metody a prostředky sloužící k uvolnění úzkostného dítěte.....	63
3.6.1. Pocit bezpečí.....	65
3.6.2. Důvěra.....	67
3.6.3. Sounáležitost.....	68
3.6.4. Sebeúcta, sebedůvěra.....	69
3.6.5. Seberealizace.....	70
3.7. Další metody sloužící k uvolnění úzkostného dítěte.....	71
3.7.1. Artefietika.....	72
3.7.2. Autogenní trénink.....	73

3.7.3. Četba pohádek.....	74
3.7.4. Četba a vyprávění příběhů.....	75
3.7.5. Dechová cvičení.....	76
3.7.6. Dramatická výchova.....	77
3.7.7. Hudebně-pohybové činnosti a poslech relaxační hudby.....	77
3.7.8. Jóga.....	78
3.7.9. Relaxační cvičení.....	79
3.7.10. Spirituálně-meditační metoda.....	80
3.8. Závěrečné shrnutí.....	81
Použitá literatura.....	84
Přílohy	
Příloha I. Otázky polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami MŠ	
Příloha II. Ukázka přepsaného rozhovoru (A)	

ÚVOD

Na počátku každého výzkumu stojí otázka, proč se danému tématu věnovat. Na problematiku úzkostného dítěte v prostředí mateřské školy mě přivedla osobní zkušenost s takovými dětmi během učitelské praxe. Uvedu několik důvodů, proč pokládám tuto problematiku za důležitou a aktuální.

Úzkostné dítě na sebe nemusí vždy poutat pozornost učitelky,¹ která se ve třídě s průměrným počtem 24 dětí,² nejprve věnuje dětem s viditelnými výchovnými obtížemi způsobenými např. ADHD, dětem s agresivními projevy, které narušují celkové třídní klima, a dětem se smyslovou vadou. Složení třídy bývá velice rozmanité a v této pestrosti mohou zůstat obtíže úzkostného dítěte nepovšimnuté. Prožívaná úzkost současně blokuje spontaneitu dítěte, což učitelce stěžuje jeho správné poznání, od něhož se však odvíjí i její výchovný přístup.

Zvýšená úzkostnost však může mít za následek i agresivní chování. V tomto případě se učitelka může mýlit v příčině jeho vzniku a následná výchovná opatření se budou míjet účinkem. V ranném věku si dítě vytváří návyky jak řešit problémy a zvládat stres. Pokud si vytvoří nesprávný model, může to negativně ovlivnit celý jeho život a platí to samozřejmě i opačně. Když mu rodiče a učitelka pomohou najít způsob, jak s úzkostí zacházet, může mu to pomoci tento psychický handicap zvládat. Na význam předškolního období poukazuje i Hoskovcová (2006, s. 21): „...*předškolní období je důležité pro to, jakým způsobem budou strach, obavy či úzkost ovlivňovat výkony dítěte po nástupu do školy.*“

Pro úzkostné dítě je těžké o svém problému hovořit. I dospělý člověk má obtíže přesně popsat úzkostný stav, natož dítě předškolního věku. To potvrzuje i výzkum, který provedl prof. Matějček v nižších třídách základní školy. Dětem nedělalo problém nakreslit příčinu svého strachu, ale byly bezradné, když měly výtvarně vyjádřit úzkost. (Matějček, 1996). Základní rozdíl mezi strachem a úzkostí je z pohledu psychologie takový, že zatímco strach je předmětný, úzkost předmět nemá, vztahuje se pouze k subjektu. (Dařílek, Kusák, 2001). To je jeden z důvodů, proč je pro dítě v mateřské škole obtížné sdělit, jak se v případě úzkostného stavu cítí, a proč se tak cítí. Uvedme možný dialog mezi učitelkou a úzkostným dítětem.

¹ Stejně tak i Train, 2001, s. 117.

² Počet zapsaných dětí na jednu třídu však může být až 28. Tento počet platí i pro věkově smíšené třídy, ve kterých jsou děti od tří (dvou) do šesti (sedmi) let.

Učitelka: „Vidím, že jsi smutná. Stalo se ti něco smutného?“

Dítě: „Ne.“

Učitelka: „Aha, tak tě něco bolí?“

Dítě: „Ne.“

Učitelka: „A nechceš si zkusit něco nakreslit nebo si jít hrát?“

Dítě: „Ne.“

Učitelka: „A opravdu tě nic nebolí?“

Dítě cítí, že musí nějak odpovědět, aby uspokojilo učitelku, a tak odpoví: „Bolí mě hlava.“

Učitelka: „To se někdy stává. Můžeš si na chvíli lehnout na postýlku v kuchyňce, řeknu dětem, aby tě tam nerušily.“

Učitelka odchází a dítě je ponecháno samo se svou úzkostí a bezradností i přes dobrou vůli učitelky.

Uvedený příklad jsem vzala ze své počáteční praxe, kdy jsem se s takovým dítětem setkala a nevěděla jsem, v čem je hlavní příčina jeho obtíží.

Vyšší úzkostnost lze objevit i u dětí s narušenou komunikační schopností. Nelze tvrdit, že každé dítě spadající do kategorie narušené komunikační schopnosti je úzkostné, ale velmi často se úzkostnost projevuje v komunikačním projevu dítěte, zejména v narušení plynulosti řeči. Chceme-li dosáhnout zlepšení v jazykové oblasti, nelze opominout psychiku dítěte. Při bližším zkoumání můžeme v některých případech dojít k závěru, že primární příčinou komunikačních obtíží je právě úzkost dítěte. Přehlížením tohoto faktu může způsobit, že vystavíme dítě riziku neúspěchu a k zásadnímu zlepšení v oblasti komunikace nedojde, což může snížit sebedůvěru dítěte, kterou již beztak ohrožuje prožívaná úzkost.

Ve třídě však jsou i děti, které budou obdobím zvýšené úzkostnosti pouze „procházet“. V jejich případě půjde jen o kratší či delší období, kdy se budou chovat úzkostněji než dříve.³ Příčin náhlých změn v chování dítěte je více, jednou z nich je i pozitivní desintegrace (regrese) související s přechodem dítěte do jiné vývojové úrovně.

Negativní vliv na psychický vývoj dítěte má i supersaturace, která je dnes kvůli celospolečenským změnám možná častější než dříve. „Podle odhadu Z. Matějčka (1991) je problematika úzkosti na 3. místě co do početního zastoupení v klientele dětské poradenské služby (hned za problematikou intelektových schopností a lehkých mozkových dysfunkcí).“ (Poledňová, Rajnic in Smékal, 2002, s. 99).

³ V pořizovaných rozhovorech se jednalo o případ čtyřleté holčičky, která prožívala několik měsíců úzkost z toho, že její matka ji už nemá ráda, protože „musí chodit do školky, zatímco maminka je doma s mladším sourozencem“. (Rozhovor s kódem F).

Posledním uvedeným důvodem, proč se chci tímto tématem zabývat, je fakt, že existují způsoby a metody, kterými lze úzkostným dětem pomoci. Je jim věnována praktická část této práce. Je však nutné podotknout, že zásadním kritériem jejich výběru, byla možnost využít je ve věkově smíšené třídě při průměrném počtu 24 dětí. Toto kritérium mohlo do jisté míry vyloučit i účinné a prospěšné metody, mající ale uplatnění spíše v rodinném prostředí. Jde o metody vyžadující větší soukromí dítěte, ticho, dostatek prostoru a času, což v prostředí běžné mateřské školy není možné zajistit. Výsledky zkoumání zároveň potvrzují, že „*nejvýznamnějším činitelem, který se podílí na utváření úzkostné osobnosti, je rodinné prostředí.*“ (Poledňová, Rajnic in Smékal, 2002, s. 99). Z tohoto důvodu je nutné poukázat na naprostou nutnost spolupráce mezi učitelkou a rodiči dítěte. Ačkoliv jsem se jako učitelka setkala i s rodiči, kteří neměli o takovou spolupráci při výchově svého dítěte zájem, přesto zůstává tato spolupráce ideálem, o který je třeba pro dobro dítěte stále usilovat.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝCHOVY ÚZKOSTNÉHO DÍTĚTE

Chceme-li správně pochopit problematiku úzkostnosti dítěte, je nutné ji vnímat komplexně. Z tohoto důvodu následující kapitoly načrtnou základní psychologická témata, která se sledovanou problematikou souvisí a tvoří fundament zkoumání.

1.1. Struktura a dynamika osobnosti

Kapitola rozvádí definice tří pojmů: osobnost, struktura a dynamika. **Pojem „osobnost“** má více významů a současná psychologie nemá jedinou, obecně uznávanou definici osobnosti. Pro srovnání uvádím několik definic, které pochází od našich současných, uznávaných psychologů v oblasti teorie osobnosti. *„Osobnost lze definovat jako relativně stabilní systém, komplexně vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince, a z toho vyplývající vztah s prostředím.“* (Vágnerová, 2004, s. 215). Tato definice vyhovuje nejlépe **systémovému pojetí osobnosti**.

V duchu **humanistické psychologie**, kterou u nás reprezentuje Vladimír Smékal, může být pojem „osobnost“ chápán i jako hodnotící pojem, ale zároveň je užíván i pro **vystižení psychické individuality** jedince a struktury celé jeho psychiky. (Říčan, 2010). Na jedinečnost každého člověka upozorňuje i přístup humanistického psychologa G. Allporta, který chápal osobnost jako jedinečný trs rysů. Nákonečný (1995, s. 9) pak popisuje osobnost takto: *„Pojem osobnosti v psychologii vyjadřuje vnitřní organizaci duševního života člověka, skutečnost, že je jednotou dílčích funkcí, že tedy funguje jako jednotný celek interindividuálně odlišných dispozic, a jako takový vytváří smysluplné souvislosti s chováním individua.“*

U dítěte v předškolním věku však není osobnost zformována, proto klinická psychologie mluví o poruchách psychického vývoje dítěte. V některých případech mají také lepší prognózu, než je tomu při poruše osobnosti dospělých, a to díky probíhajícímu psychickému vývoji, který lze výrazně ovlivnit.

Každou osobnost lze charakterizovat pomocí její struktury a dynamiky. Struktura i dynamika osobnosti jsou spolu úzce provázané a jejich rozlišení má význam spíše teoretický než praktický. Pojem **struktura osobnosti** zahrnuje všechny osobní

vlastnosti, jejich uspořádání, vzájemnou souvislost a vztahy. (Vágnerová, 2010). Na základě odlišných teoretických a filozofických hledisek vznikly postupně různé modely struktury osobnosti, např. psychoanalytický, faktorově analytický a další. Zjednodušeně lze říci, že **strukturu osobnosti tvoří psychické vlastnosti osobnosti**: temperament, schopnosti (inteligence, tvořivost, kognitivní styl), postoje, emoce, motivy a pramenné rysy osobnosti, které zkoumá faktorová analýza. (Nákonečný, 1995). Správné rozpoznání vlastností dítěte má velký význam pro výběr účelných výchovných metod. V předškolním věku probíhá socializace dítěte a její průběh do značné míry rozhodne, jak se budou vrozené vlastnosti dítěte dále vyvíjet.

Dynamika osobnosti se snaží porozumět silám, které utvářejí lidské chování a mají vliv na psychické procesy. Tyto síly mohou být **intrapersonální** – mají vztah k vnitřním pochodům, nebo **interpersonální** – určují vztah k okolnímu světu. Předmětem zkoumání jsou tedy především pudy, emoce a motivy. Otázka dynamiky lidské psychiky zaměstnávala v minulosti mnoho psychologů a výsledkem jsou například psychodynamické modely, které vytvořili Z. Freud, C. G. Jung a V. E. Frankl. (V. J. Drápela, 1997).

Do dynamiky osobnosti patří i **obranné mechanismy**, které mají za cíl udržet **vnitřní rovnováhu osobnosti**, která je úzce spjata s motivacemi a emocemi, neboť jedinec se snaží vyhnout nepříjemným pocitům, a v co největší míře dosahovat pocitů příjemných. **Obranných mechanismů, které slouží k redukci úzkostí, je celá řada. Nejčastějšími jsou: útěk do fantazie, regrese, stažení se ze situace (útěk), rezignace, apatie, represe a fixace** (lpění na určitému způsobu chování, i když nevede k řešení). Rozpoznávat v chování dítěte některé z uvedených obranných mechanismů je důležité, protože je nutné ho nahradit jiným, vhodnějším mechanismem, který na jedné straně bude úzkost zmírňovat, ale na druhé straně nebude bránit harmonickému vývoji osobnosti. Zároveň chci upozornit i na skutečnost, že prožívaná úzkost často souvisí s **pocitem ohrožení vlastního sebepojetí a sebeúcty**. V praxi to pak znamená, že je potřeba posilovat sebeúctu úzkostného dítěte a pomáhat mu vytvářet zdravé a optimistické sebepojetí.

1.2. Temperament

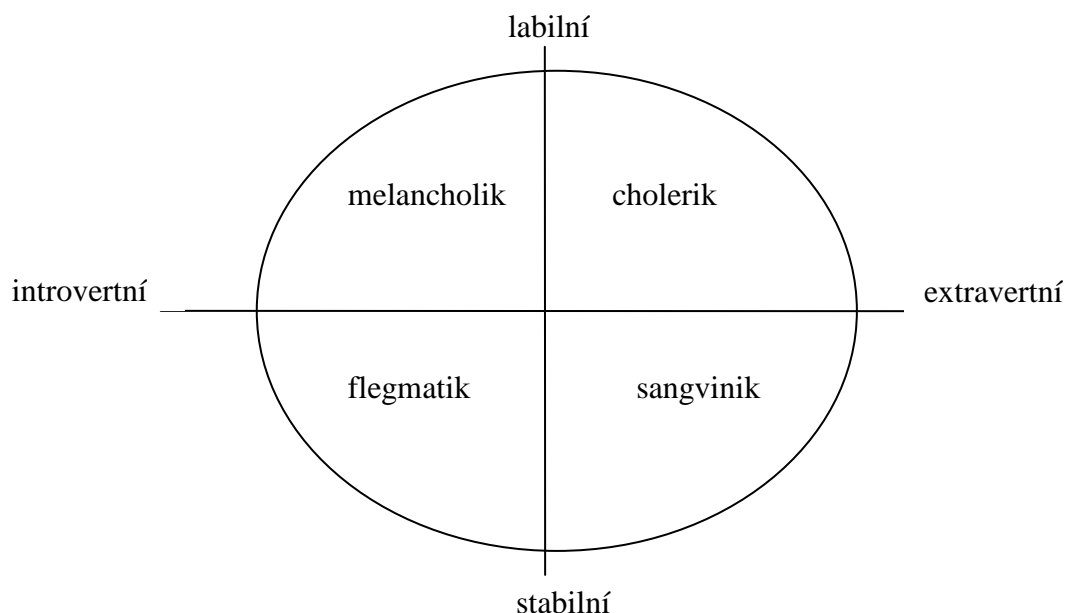
Temperament je „vrozená, potencionální a dynamická stránka lidské povahy, obecná somatopsychická dispozice chovat se určitým způsobem.“ (Kohoutek, 2000, s. 79). Definice je jasná a výstižná, ale teorií týkajících se temperamentu je celá řada.

Obecně nejznámější, a také nejstarší, je **hipokratovsko-galenovská teorie** čtyř temperamentů spojených se čtyřmi živly, později se čtyřmi tělesnými šťávami. Vědecký zájem o zkoumání a popis temperamentu se za posledních čtyřicet let výrazně zvýšil a výsledkem je nejméně deset odlišných a přesto uplatnitelných pojetí temperamentu. Všechny tyto teorie však spojuje shodný názor, že „*temperament je základní konstitučně podmíněný styl chování a reaktivity, které jsou v čase relativně konzistentní.*“ (Pavlíková, E. a kol. in. Smékal, Macek, 2002, s. 55).

Ze vztahu mezi tělesnou konstitucí a temperamentem vychází **Kretschmerova teorie**, která rozlišuje tři tělesné typy pyknický, leptosomní a atletický, přičemž s nimi korespondují tři temperamentové typy: cyklotymní, schizotymní, viskózní. (Říčan, 2011). Obdobně je tomu i v případě **Sheldonovy teorie**, která rozlišuje rovněž tři typy temperamentu: viscerotonii, somatotonii, cerebrotonii. (Kohoutek, 2000).

Významný švýcarský psycholog a filozof C. G. Jung rozlišil dva základní temperamentové typy: **introverzi a extroverzi** a jejich čtyři podtypy. Jeho teorii dnes využívá osobnostní test MBTI. Pojmy extroverze a introverze následně převzal, ale ve své teorii obsahově pozměnil Eysenck a připojil k nim další dimenzi: **labilita - stabilita**.

Eysenckův model temperamentu (Říčan, 2011, s. 70)



Současné modely temperamentu vycházejí z jeho biochemické podstaty a zohledňují vztahy mezi vývojovými pravidly, dědičností a činnostmi mozkových systémů. Tomu

odpovídá model amerického profesora genetiky a psychiatrie C. R. Cloningera, uveřejněný v r. 1993. Jeho **psychobiologický model** rozlišuje čtyři temperamentové dimenze: vyhledávání nového (dimenze „NS“), sklon vyhýbat se poškození (dimenze „HA“), závislost na odměně (dimenze „RD“) a vytrvalost (dimenze „P“). Rozdíly jsou dané odlišnostmi v dopaminovém a serotoninovém metabolismu mozku a hladinou noradrenalinu v určitých oblastech mozku. **Dopamin** je chemická látka vznikající v mozku, fungující jako neurotransmitter (nervový přenašeč). „Ovlivňuje zejména projevy odpovídající jednotlivým aspektům extroverze, citlivost mozku na pozitivní stimulaci a přispívá k navození pocitu subjektivní slasti. Vyšší hladina posiluje citlivost na stresující podněty a modifikuje tak i intenzitu jimi vyvolaných reakcí. **Serotonin** má určitou vazbu k neuroticismu, nízká hladina posiluje sklon k depresivnímu a úzkostnému ladění... a projevuje se impulzivitou, dráždivostí a emoční labilitou.“ **Noradrenalin** je hormon a neurotransmitter, tvoří se v nadledvinkách a v oblasti mozkového kmene (locus coeruleus). „Ovlivňuje sklon k negativnímu emočnímu prožívání či naopak tendenci usilovat o pozitivní nabuzení..., s ním souvisí i zvýšená dráždivost lidí.“ (Vágnerová, 2010, s. 59-61).

Klinická praxe často využívá vývojově **interakční teorii temperamentu** A. H. Busse a R. Plomina (1975). Na rozdíl od ostatních teorií vycházejí z předpokladu, že „vrozené dispozice jsou již od počátku ovlivňovány prostředím a prostředí také ovlivňují“. (Smékal, Širůček J. in Smékal, Macek, 2002, s. 37). Temperament je podle nich tvořen třemi složkami, známé jako EAS: **emocionalita, aktivita a sociabilita**. Jejich kombinací lze podle autorů popsat všechny dosud známé modely temperamentu **Emocionalita** je v této teorii definována jako „prapůvodní úzkost,...a je vysvětlována přirozenou reaktivitou autonomního nervového systému. **Aktivitou** se rozumí přímý výdej psychické energie... Reakce aktivních dětí mají vysokou amplitudu a velkou intenzitu. **Sociabilita** je vymezena jako preferování společnosti jiných lidí před samotou...“ (Pavlíková, E. a kol. in Smékal, Macek 2002, s. 57-58).

Z hlediska zkoumání dětského temperamentu jsou významné výsledky **pozorování vývojového psychologa J. Kagana** (1999), který sledoval reakci dětí ve věku 14 měsíců na nové podněty. Výsledky pozorování analyzoval a následně děti rozdělil: na inhibované, které nové podněty zneklidnily, takže hledaly útočiště u rodičů, a na děti neinhibované, které na nové podněty reagovaly se zájmem. V jejich dospělém věku pak bylo zjištěno, že „amygdala mladých dospělých, klasifikovaných v raném dětství jako

inhibovaní, reaguje na nové podněty strachem silněji než amygdala neinhibovaných.“ (Říčan, 2010, s. 71). Tyto výsledky dokazují, že **míra úzkostnosti je vrozená**.

Na konci šedesátých let 20. století vytvořili A. Thomas, S. Chessová a H. Birch koncepci temperamentu charakterizovaném devíti dimenzemi a podle nich rozlišili tři základní skupiny dětí: **vyrovnané dítě (40%), problémové dítě (10%), pasivní dítě (10%)**. V praxi se uplatňují i **kategorie E. Berneho**, který rozlišuje děti: klidné a spokojené, radostné a optimistické, vztekající se a agresivní, bojácné nebo smutné. (Smékal, Macek, 2001).

Psychologie dnes zkoumá i **vliv individuálních zvláštností dítěte na způsob interakce mezi ním a matkou**, neboť existuje provázanost mezi vrozenými dispozicemi osobnosti dítěte a způsobem výchovy, která zpětně působí na vývoj dítěte. (Pavlíková, Lacinová, Širůček in Smékal, Macek, 2002). Tato skutečnost potvrzuje velký vliv výchovných přístupů na vývoj osobnosti dítěte. **Výchova respektující temperament dítěte může výrazně přispět k pozitivnímu vývoji dítěte a naopak výchova, která na temperament dítěte ohled nebere, vede k oboustranným stresovým situacím dítěte i jeho vychovatelů.**

1.3. Osobnostní rysy

Úzkostnost může být relativně stálou povahovou vlastností osobnosti, a proto se stručně zmíním o osobnostních rysech, které psychologům slouží pro popis osobnosti. Osobnostní rysy jsou vlastnosti, kterými se daná osoba odlišuje od ostatních, čemuž odpovídá definice J. P. Guilforda: „*Rys je relativně setrvalý způsob, jímž se jeden jedinec liší od druhého.*“ (Nákonečný, 1995, s. 62). Při teoretickém studiu však opět narazíme na rozmanitost pojetí, která je mimo jiné způsobena odlišnou výchozí teorií nebo filozofií. Za nejpřijatelnější pojetí osobnostních rysů je dnes podkládán **interakcionismus**, který klade stejný důraz jak na osobnost, tak na situaci a snaží se porozumět jejich vzájemnému vlivu. (Nákonečný, 1995).

V zásadě se rozlišují dvě základní kategorie rysů: rysy popisující způsob chování (rysy popisné) a rysy vyjadřující relativně trvalé dispozice k určitému chování (vysvětlující pojmy). R. B. Cattell tyto kategorie označil jako: **povrchové rysy** – způsoby jednání a **pramenné rysy** - determinanty chování. Předmětem výzkumů je pak jejich stálost a s ní související možnost predikce chování. Jak se ukazuje, významným

spolučinitelem je motivace, neboť může výrazně pozměnit obvyklé chování jedince a dát mu zcela odlišný smysl.

Rysy (vlastnosti) jsou rovněž děleny na obecné, skupinové a individuální, přičemž vývojově nejstarší a relativně stálé jsou rysy obecné. (Kohoutek, 2000). Studium rysů osobnosti se zabývá psychometrie, ale její výsledky naráží na míru objektivnosti, protože velká část údajů získaných dotazníkovou metodou, může být zkreslena zkoumanou osobou z důvodu lepší sebe prezentace, což je snaha zapůsobit dobrým dojmem a skrýt případné nedostatky.

Existují rovněž různé **klasifikace rysů osobnosti**. Nejjednodušší je třídění rysů na kategorie temperamentu, schopností, postojů, motivů, nověji se k nim přidává kognitivní styl osobnosti. Těmto kategoriím odpovídají i konkrétní **dispozice**: dispozice ke vzrušivosti (temperament), dispozice k mentálnímu nebo senzomotorickému výkonu (schopnosti), dispozice k hodnocení (postoje), dispozice k zaměřování jednání (motivy). (Nákonečný, 1995).

Výsledkem dlouhodobého zkoumání rysů osobností je **šestnáctifaktorový model**, který vytvořil na základě dotazníkového šetření R. Cattell. Cílem tohoto modelu bylo najít základní vlastnosti, kterými by bylo možné popsat variabilitu každé osobnosti. **Úzkostnost patří podle tohoto modelu mezi pramenné rysy II. řádu a má spojitost s citovou zralostí, podezíravostí, nejistotou, sebevládou a pudovým napětím.** Z Cattella vychází i dnes nejpopulárnější rysový model zvaný **Velká pětka**. Zahrnuje pouze pět nejjobecnějších faktorů osobnosti a třicet rysů, které tyto faktory definují. K pěti základním faktorům patří: **neuroticismus** (emocionální labilita – stabilita), **extroverze – introverze, otevřenost ke zkušenosti, vstřícnost a svědomitost**. (Říčan, 2011). S úzkostností nejvíce souvisí neuroticismus, což potvrzuje i Eysenkův model, podle kterého jsou „*osoby s vysokým neuroticismem a nízkou extroverzí predisponovanější k neurotickým poruchám a úzkosti.*“ (Poledňová, Rajnic in Smékal, Macek, 2002, s. 101).

1.4. Emoce

Psychologie začala emoce důkladněji zkoumat až v sedmdesátých letech 20. století, ale přesto je současná teorie emocí velmi obsáhlá⁴. Následující kapitola je výsledkem

⁴ Jednou z příčin složitosti a obsáhlosti teorie emocí je i jejich subjektivnost.

mé snahy vybrat nejdůležitější definice, pojmy a fakta, jako základ pro pochopení úzkosti, která je pokládána za jednu z primárních emocí.

Pojem „emoce“ je odvozen z latinského „emovere“, v překladu odpovídající českému slovu „vzrušovat“. Někdy se pro označení emocí používá i termín afekt⁵ a spolu s kognitivními a motivačními procesy patří k základním psychickým procesům. U emocí se tradičně rozlišují tři vzájemně propojené složky, hovoří se o trojrozměrnosti emocí: **individuální prožívání, fyziologické změny a výrazová složka** projevující se vnějším chováním.

Emoce mají především motivační význam a jsou evolučním nástrojem adaptace. Jsou vývojově starší než kognitivní procesy, ale jak výzkumy ukazují, navzájem se ovlivňují, což je poznatek velmi důležitý zejména pro výchovu a učení. „*Emoce ovlivňují naše učení, paměť, rozhodování, volbu cílů a naše usilování o ně a mnoho dalších každodenních aktivit.*“ (Stuchlíková, 2007, s. 9). Například negativní emoce (smutek, hněv, strach) zužují náš uhel pozornosti, zatímco pozitivní emoce (radost, štěstí) „*zlepšují chápání komplexních situací, rozšiřují rozsah pozornosti a rozsah asociací, zvyšují kreativitu a umožňují „vidět“ souvislosti.*“ (Stuchlíková, 2007, s. 122-123). Vágnerová dodává (2004, s. 67): „*Emoce jsou rovněž projevem našeho subjektivního vztahu ke světu i k sobě.*“ O vlivu emocí na osobnost svědčí skutečnost, že narušené emoční prožívání má negativní dopad na interpersonální i intrapersonální oblast a doprovází řadu psychických onemocnění.

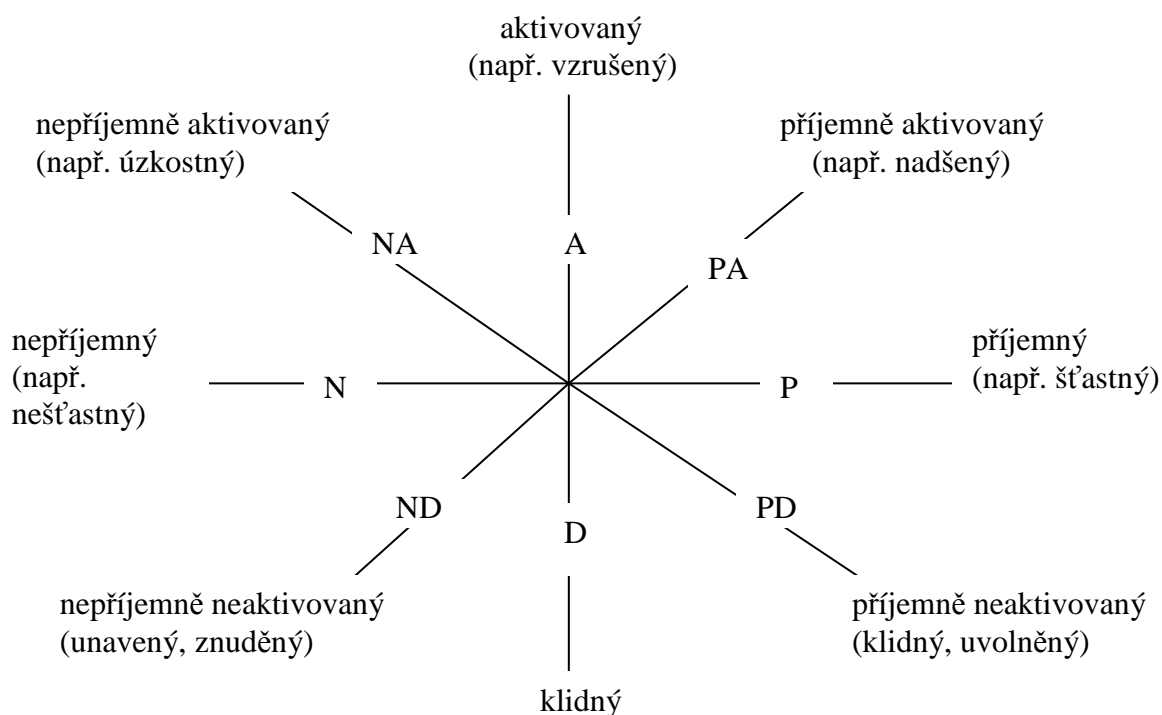
Emoce jsou zčásti zděděné – **primární emoce**⁶, zčásti formované výchovou a vlastní zkušeností – **sekundární emoce**. Toto rozlišení je důležité mj. i pro regulaci emocí, neboť co je naučené, je snáze ovlivnitelné. Jednou z teorií snažící se o rozlišení primárních emocí je i teorie C. E. Izarda – **teorie diskrétních emocí (DET)**. Rozlišuje 6 primárních emocí: radost, smutek, hněv, znechucení, zahanbení, strach. Každá z nich plní konkrétní adaptivní funkci, např.: funkcí strachu je vyhýbání se nebezpečí. Tímto nebezpečím může být i **ohrožení vlastního sebepojetí nebo vlastní integrity**, případně psychické pohody a povede k vyhýbání se takovým situacím. (Stuchlíková, 2007).

Pokusem o strukturu „afektivního prostoru“ je integrovaný model, který je do jisté míry analogií Eysenckovy struktury temperamentu. Základem jsou dvě bipolární dimenze: **příjemný – nepříjemný** (subjektivní prožitek), **aktivovaný – neaktivovaný**.

⁵ Termín afekt je odvozen z latinského „afficere“- ovlivnit.

⁶ Počet primárních emocí se v různých teoriích liší, například americký psycholog S. Tomkins popisuje devět primárních emocí: radost, zájem, překvapení, trýzeň (úzkost), strach, hněv, zahanbení (pokoření), hnus a odpor. (Plháková, 2008).

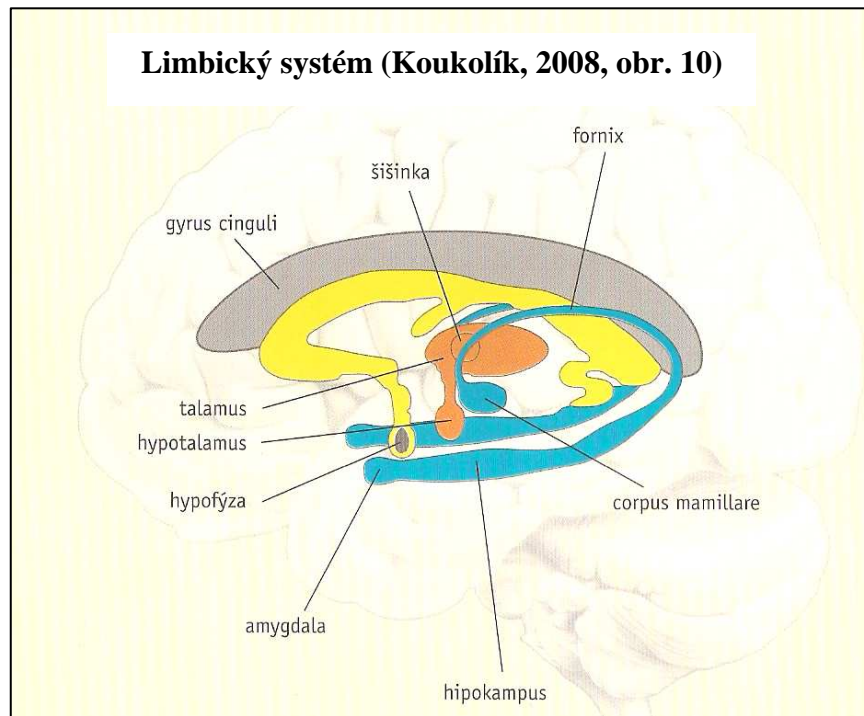
Integrovaný model prostoru afektivních stavů (Stuchlíková, 2007, s. 19)



Vedle emocí patří k afektivním jevům také nálady a emoční epizody. **Emoční epizoda** (vzorec, scénář) se od emoce liší kratší dobou svého trvání a „bývá tvořena sekvencemi rozdílných emocí a směsí emocí.“ (Stuchlíková, 2007, s. 16). Příkladem emoční epizody je např. hádka. **Nálada** má naopak ve srovnání s emoci delší trvání, menší intenzitu a utváří se nezávisle na objektu (emoce vzniká na základě konkrétního objektu). Může do značné míry ovlivnit naše vnímání a způsob hodnocení vnější situace. **V případě úzkostné nálady může dítě hodnotit běžnou situaci jako hrozbu.** (Stuchlíková, 2007).

V psychologii lze rozlišit různé přístupy ke zkoumání emocí. K tradičním patří: psychodynamický, neurobiologický a behaviorální. **Psychodynamický přístup** je zaměřený na emocionální prožívání a jeho hlavním představitelem je Sigmund Freud. Pro naše téma je významná jeho propracovaná teorie úzkosti. Úzkost je podle ní důsledkem konfliktů ega s id (neurotická úzkost), ega se superegem (morální úzkost) nebo pramení z reálného ohrožení ega (objektivní úzkost). Z psychodynamického pojetí vychází i **Bowlbyho teorie raného citového přilnutí (attachment)**. (Stuchlíková, 2007).

Neurobiologický přístup zkoumá především fyziologické změny, ke kterým dochází při emočním prožívání. Výsledky zkoumání potvrzují **význam limbického systému**⁷ pro řízení emocí, především amygdaly, která je „řídícím centrem strachu“. (Goleman, 1997, s. 281). Žádná z částí mozku však nefunguje nezávisle, a tak i činnost limbického systému je propojena zejména s čelními laloky⁸ a s mozkovým kmenem (prodloužená mícha, Varolův most a střední mozek).



Behaviorální přístupy jsou pak zaměřené na výraz a projevy chování: gesta, pohyby, výrazy tváře, viditelné aktivity. Tento přístup má své velké opodstatnění, neboť emoce vyjadřujeme z 90 % neverbální komunikací. Na základě zkoumání emočních výrazů a chování byly vytvořeny různé metody behaviorální kontroly emocí, jako jsou např. **habituace** (zvyknutí si na opakovaný podnět), **překrytí** (protikladné chování vůči právě prožívané emoci s cílem ji zamaskovat), **vyhýbání** se situacím, které nechtěnou emoci vyvolávají. **Emoční výraz** je sám o sobě velmi důležitý, neboť mj. ovlivňuje intenzitu prožitku a v „současné době většina psychologů souhlasí s názorem, že naše

⁷ „Činnost limbického systému směřuje k vyrovnávání odchylek vnitřního prostředí ve vztahu k vnějšímu a je možné si jej představit jako trojúhelník. Jedním ramenem jsou **smyslové soustavy**, které limbickému systému přinášejí informace o zevním světě...Limbický systém jim přiřadí základní citový význam... Druhým ramenem je **spojení limbického systému s čelními laloky**, které rozhodnou, jak se s přijatými informacemi naloží... Třetím ramenem je **spojení limbického systému s vnitřními orgány** (prostřednictvím nervových vláken nebo přes žlázy s vnitřní sekrecí).“ (Koukolík, 1995, s. 36).

⁸ Poškození vnitřních částí čelních laloků poruší „spouštění“ pohybové a duševní činnosti. U postižených se projeví jako apatie, neschopnost rozhodovat se. Poranění zadní části spodní plochy čelních laloků má opačný účinek. Poškození nejsou schopni aktivitu přiměřeně tlumit. (Koukolík, 1995, s. 67).

emoce jsou ovlivňovány do určité míry tím, jaký máme výraz v obličeji.“ (Stuchlíková, 2007, s. 58). S **hypotézou obličejové zpětné vazby** přišel jako první v r. 1962 americký psycholog S. Tomkins a pokusy J. Lairda (1974, 1984) ji potvrdily. Jedinci, kteří se během pokusu usmívali, „*se cítili šťastnější než skupina mračících se osob, v jejichž pocitech převládala zlost.*“ (Plháková, 2008, s. 420).

Významným tématem je **regulace emocí**. Souvisí s procesem socializace a s nutností usměrňovat vnější projevy emocí, tak jak to vyžaduje konkrétní společnost a kultura. Schopnost zvládat odpovídajícím způsobem své emoce je v podstatě celoživotní úkol a úzce s ním souvisí pocit osobní pohody a vyrovnanosti. Prvním krokem je **schopnost rozpoznat vlastní emoce a popsat je**. Tento úkol je možné realizovat již v předškolním věku. Neděje se to však automaticky, ale je nutné přispět k rozvoji této schopnosti cílenými aktivitami. Využívá se k tomu například tzv. **emoční kostka**,⁹ nebo určování emocí různých postav při poslechu příběhů a pohádek. „*Znalost emocí v předškolním věku přispívá vývoji sociálních dovedností a utváření sebepojetí ve středním dětství.*“ (Stuchlíková, 2007, s. 69). Možnost rozvíjet schopnost emoční regulace od raného dětství potvrzují „*neuropsychické poznatky týkající se struktury frontálních laloků, které umožňují emoční regulaci. Tyto struktury jsou vyvinuty zhruba ve věku 9 měsíců, a zhruba do věku 6 let si děti vytvoří velmi sofistikovaný repertoár strategií emoční regulace.*“ (Stuchlíková, 2007, s. 181).

Emoční regulace se může uskutečňovat prostřednictvím řady procesů, jako je např. vybavování vzpomínek nesouhlasných s náladou, vyhledávání sociální podpory, pomáhání druhým, fyzické cvičení, sociální porovnávání. Existují tři cesty, jak emoce regulovat: **kognitivní**,¹⁰ **fyzilogická (biofeedback, focusing)**¹¹ a **behaviorální**, vycházející z klasického nebo operantního podmiňování. Ke každé existuje řada specifických technik, ale největší účinnost má jejich situační kombinování. Zájem zkoumání se obrátil především na dva hlavní regulační procesy - **přehodnocení a potlačení** (suprese). Účinnost obou procesů je u různých emocí různá, závisí vždy na osobnosti jedince. Výzkumy však ukazují, že stálé potlačování (suprese) emocionálních impulzů má negativní dopad na zdraví, adaptaci i paměť.

⁹ Na stranách kostky jsou obličejové výrazy různých emocí. Dítě kostku hodí a následně se snaží emoci rozpoznat, popř. říci, za jakých okolností se cítí stejně.

¹⁰ „*V zásadě se jedná buď o metodu postavenou na odklonu od určité emoce či myšlenek, které emoci vyvolávají, nebo o zaměření pozornosti (zaujetí) ke zcela jiné aktivitě.*“ (Stuchlíková, 2007, s. 183).

¹¹ Focusing je strategie postavena na rozvíjení schopnosti sebereflexe s cílem naučit se přijímat a zpracovávat své pocity a emoce a tak dosáhnout přijetí sebe sama. (Stuchlíková, 2007, s. 185).

Schopnost emoční regulace je součástí **emoční gramotnosti**. Emoční gramotnost lze definovat jako „*soubor základních vědomostí o emocích a dovedností emoce rozpoznávat, regulovat a využívat ke svému prospěchu.*“ (Stuchlíková, 2007, s. 123).

Frekventovaným tématem současnosti je **emoční inteligence**. Zájem byl vyvolán výsledky výzkumů, které dokládají, že úspěšný a šťastný život souvisí mnohem více právě s emoční inteligencí než s inteligencí rozumovou. Termín zavedli američtí psychologové P. Salovey a J. Mayer v r. 1990 a o popularizaci tématu se zasloužil psycholog D. Goleman v díle *Emoční inteligence*. (Pfeffer, 2003).

Emoční inteligence v sobě zahrnuje jak emoční gramotnost, tak i schopnost emoční regulace. K emoční gramotnosti a regulaci však připojuje i oblast vztahů s druhými lidmi. Salovey vymezil emoční inteligenci v pěti oblastech. Jedná se o **znalost vlastních emocí** (vedoucí k sebeuvědomění), **zvládnání emocí** (vychází z rozvinutého sebeuvědomění), **schopnost sebemotivace** (schopnost emočního sebeovládání jako základ úspěchu), **vnímavost k emocím jiných lidí** (empatie), **umění vytvářet uspokojivé lidské vztahy**. (Goleman, 1997).

Výzkumy v oblasti emoční inteligence dokazují, že od raného dětství je možné emoční vývoj velmi silně ovlivnit výchovou v rodině a v širším okolí dítěte. Výsledky výzkumů J. Kagana dokládají, že vhodná výchova může pomoci právě úzkostným dětem: „*Zhruba každé třetí dítě, které se narodí s příznaky zvýšené dráždivosti amygdaly, ztratí svoji plachost do věku, kdy vstupuje do mateřské školky.*“ (Goleman, s. 213, 1997).

V emočním vývoji předškolního dítěte je možné rozlišit několik vývojových milníků, které se týkají rozvoje emocí. Období mezi druhým a třetím rokem je známé jako **období negativismu**, kdy dítě projevuje mnohem více vzdoru a hněvu. Příčinou je rozvoj vlastní autonomie. Následně se objevují emoce: soucit, zahanbení a vina. „*Podle teorie DET je dosažení a udržování optimální rovnováhy hněvu, zahanbení, viny a soucitu, důležitým vývojovým krokem. Představuje první kroky ve vývoji sebereflexe a autonomního „já“.*“ (Stuchlíková, 2007, s. 98). Vzhledem k tématu práce, pokládám za důležité zdůraznit čtyři vývojové milníky dítěte předškolního věku: **pocit sebeuvědomění**, rozvoj **schopnosti chápat druhé**, což je výsledek sociálních zkušeností dítěte, **nárůst citlivosti vůči morálním normám a sociálním pravidlům** a čtvrtým milníkem je nástup **sebehodnotících emocí** (zahanbení, hrdost, pýcha), byť zatím ve velmi elementární podobě.“ (Stuchlíková, 2007, s. 99).

Při výchově úzkostných dětí je třeba mít na paměti, že jejich **schopnost emočního učení a tím i emoční regulace je poněkud ztížena**, protože u nich dochází ke zkreslenému vnímání sebe i okolí, které se projevuje zvýšenou bojácností a ostražitostí. (Vymětal, 2004). Z tohoto důvodu je nutné poskytnout těmto dětem více času, aby získaly potřebný pocit bezpečí, plynoucí z dobré znalosti prostředí a dějů, které v něm probíhají. Pozitivní však je skutečnost, že vyšší úzkostnost je často spojena s větší vnímavostí a citlivostí vůči světu. Pokud se podaří tuto schopnost v dětech rozvíjet, mohou se z nich stát vyhledávaní „kamarádi“, což jim zpětně dodá pocit vlastní hodnoty.

1.5. Autoregulace

Autoregulace patří do volných vlastností osobnosti. R. B. Cattell označil faktor vůle jako „*sílu superega*“. (Vágnerová, 2004, s. 206). Jeho protipólem je faktor obecné emocionality, který se projevuje slabou autoregulací, a chování je řízeno převážně vlastními emocemi. Při výchově dítěte je nutné si uvědomit, že vůle „*není vrozenou složkou, ale rozvíjí se učním, tj. pod vlivem zkušeností.*“ (Vágnerová, 2004, s. 209).

Psychologie rozlišuje **aktivní vůli**, projevující se rozhodností, rázností, iniciativností, činorodostí, pružností, a **pasivní vůli**, jež se uplatňuje především v realizaci a je spojena s vytrvalostí, stálostí, sebevládou a sebekontrolou. **V předškolním věku hraje roli především aktivní vůle.** E. Erikson označil tento věk jako stadium iniciativy, kdy se v dítěti utváří svědomí a musí se vypořádat s pocity viny, které jsou důsledkem jeho vlastního volního úsilí narážející ho na odpor svého okolí.

Východiskem pro výklad vůle je teorie německého psychologa J. Kuhla, který mimo jiné rozlišil **sebekontrolu a autoregulaci**. „*Sebekontrola využívá k dosažení žádoucího stavu vědomých způsobů, činí tak prostřednictvím potlačení vlastních představ, pocitů a potřeb... Seberegulace funguje prostřednictvím nevědomých, intuitivních a nevyjádřených procesů, vedoucích k integraci různých funkcí, informací a motivačních tendencí, které vyústí v rozhodnutí.*“ (Vágnerová, 2004, s. 208-209). Z této definice je zřejmé, že již v ranném věku dítěte je možné hovořit o volném jednání, které se v batolecím věku projevuje nejzřejměji v **dětském negativismu**. První počátky sebekontroly se projevují již kolem třetího roku věku. Po pátém roce věku dokáže dítě k řízení svého chování použít i vlastní **sebeinstrukce**.

Významným autoregulačním mechanismem dítěte je svědomí, které pravděpodobně souvisí s **interiorizací rodičovských nároků**. Z toho vyplývá, že „rozvoj schopnosti seberegulace je závislý především na vztahu dítěte k rodičům.“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 95). V souvislosti s úzkostností je nutné upozornit na to, že „**nadměrně silné svědomí** zvyšuje sklon reagovat strachem a úzkostí, limituje iniciativu jedince anticipací negativních důsledků činů... Projeví se i změnou sebepojetí a základních životních strategií ve smyslu fixace pasivity, nejistoty, neprůbojnosti a nízkého sebehodnocení.“ (Vágnerová, 1999, s. 90).

Z uvedených důvodů je nutné přistupovat k dítěti citlivě, vždy s ohledem na jeho specifické zvláštnosti a v postavení učitelky si všímat způsobu rodičovské výchovy. Dětem také pomáhá, když pochopí, z jakého důvodu je třeba určitou činnost vykonat, nebo naopak nekonat, tedy znají-li odpověď na otázku „proč?“ (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Rozvoj volných vlastností souvisí s rozumovými schopnostmi a s úrovní socializačního vývoje, a proto k jejich zásadnímu rozvoji dochází až s nástupem do školy. V předškolním věku je však dítě již schopno seberegulace, což je základ, na kterém bude vývoj volných vlastností pokračovat a bude mít vliv nejen na školní úspěšnost.

1.6. Úzkost a strach

Pojem úzkosti zavedl do psychologie koncem minulého století Sigmund Freud (1856-1939). „Považoval ji za následek separace dítěte od těla matky při porodu.“ (Vymětal, 2004, s. 19). V dalším vývoji ji pak chápal jako nechtěný produkt potlačování (vytěsnění) tělesných přání souvisejících s libidem.¹² Odlišil úzkost od strachu a popsal její různé druhy (neurotická, morální, realistická).

Z evolučního pohledu je strach pokládán za vývojově starší, úzkost je spíše spojována se socializací a učením. Vzájemný vztah mezi strachem a úzkostností dobře vyjádřila Molicka (2007, 10): „přirozená forma strachu je prvotní a úzkost – jakkoliv vzniká na základě strachu – se na něm postupně stává stále více nezávislou.“ Strach i úzkost jsou „nepříjemné, do budoucna namířené emocionální stavy a jsou prováděné nepříjemnými tělesnými změnami (obtíže při dýchání, stísněný pocit v hrudníku

¹² „Vytěsňování je psychický obranný mechanismus, při kterém jsou společensky nepřijatelné impulzy vytěsňeny do nevědomí. Přílišné vytěsňování však zvyšuje úzkostnost.“ (Vymětal, 2004, s. 19).

a v hrdle, třes, svalová slabost). (Stuchlíková, 2007, s. 146). Mezi strachem a úzkostí je tedy silná provázanost, takže jedna emoce se snadno transformuje v druhou.

V současné psychologii můžeme rozlišit čtyři hlavní přístupy ke zkoumání strachu a úzkosti. První a zároveň nejstarší je již zmiňovaný Freudův **psychoanalytický přístup**. Jeho součástí je i teorie obranných mechanismů, fungujících na nevědomé úrovni, které mají člověku pomoci vyrovnat se s úzkostí.

Fyziologický přístup zkoumá tělesné reakce na úzkost. Úzkost i strach způsobují v organismu mnohočetné změny: zrychluje se činnost kardiovaskulárního systému (tachykardie,¹³ zvyšuje se krevní tlak), dochází k sekreci katecholaminů (adrenalinu a noradrenalinu), roste kožní vodivost i svalové napětí a klesá teplota kůže. Dýchání se zrychluje nebo naopak zpomaluje. Pohyby jsou méně koordinované a nepřesné.

Behaviorální přístup¹⁴ vysvětluje vznik strachu a úzkosti na základě procesů učení (klasické podmiňování, modelování¹⁵, přijímání informací, které strach vzbuzují).

Kognitivní přístup poukázal na spojení mezi strachem (úzkostí) a hodnocením situace. Nepřiměřené hodnocení situace spojené se sebedoceňováním („nedokáži to“), vede k nepřiměřenému strachu a často také k **naučené bezmocnosti**, tak jak ji v r. 1967 popsal a experimentálně ověřil M. Seligman. (Plháková, 2008).

Existuje rovněž **dvousložková teorie úzkosti**, jejímž tvůrcem je L. Morris (1967). Úzkost rozlišil na složku kognitivních obav a složku autonomního emocionálního vzrušení. „**Kognitivní složka** zahrnuje negativní očekávání, myšlenky na sebe sama v úkolové situace a na případné následky špatného výkonu. **Somatická emocionální složka** se týká vnímání vlastního fyziologického vzrušení provázejícího úzkost (třes, napětí apod.).“ (Stuchlíková, 2007, s. 150).

Úzkost i strach mají velký **motivační a adaptační význam**. Vliv úzkosti na motivaci je zcela zásadní, protože dítě se bude vždy snažit úzkost zmírnit, což se promítne v jeho chování. Vzhledem k tomu, že úzkost i strach mají rovněž adaptační význam, jsou do jisté míry vývojovou zákonitostí. V případě úzkosti je možné rozlišit dvě vývojové fáze jejího vzniku. První vývojová fáze úzkosti bývá označována jako **reaktivní úzkost** – „objevuje se jako představa o ohrožení, které dítě již prožilo, a na

¹³ Zvýšená srdeční činnost, (nad 90 tepů za minutu).

¹⁴ Základ tohoto přístupu položil J. B. Watson (1878-1958, zakladatel behaviorismu v Americe) a to svým experimentem, označovaným jako „Malý Albert“. Na základě spojení nepodmíněného podnětu (zvuk ocelové tyče, který malého 9 měsíčního chlapce rozplakal) s původně neutrálními podněty (bílá krysa, králík, atd.), dosáhl toho, že chlapec na ně rovněž reagoval strachem. (Soudková, 2009, s. 112-113).

¹⁵ Modelování – vidíme-li někoho, že křičí strachy a utíká, jsme sami poněkud postrašení. (Stuchlíková, 2007, s. 148).

niž reagovalo strachem.“ (Molicka, 1999, s. 10). V životě předškolního dítěte se pak objevuje **fantazijní úzkost**, která souvisí s rychlým rozvojem fantazie a „svědčí o dynamickém rozvoji duševních procesů... přičemž intelektuálně zdatné děti si s velkou představivostí vytvářejí více „strašáků“ než jejich ostatní vrstevníci.“ (Molicka, 1999, s. 10).

Psychologové rozlišují **úzkost stavovou**, projevující se v konkrétní situaci a **úzkost rysovou**, která je v podstatě trvalým rysem osobnosti a projevuje se „náchylností prožívat aktuální úzkost v různých situacích“. (Stuchlíková, 2007, s. 146-147).

Teorie zabývající se úzkostí je velmi obsáhlá (existuje několik výkladových modelů). Příčinou je i skutečnost, že individuální projevy úzkosti bývají velmi rozmanité. Pro svou práci jsem vybrala definice tří základních termínů, se kterými operuji.

„Úzkost (anxieta) je aktuální emoční prožitek, signalizující ohrožení. Aktivizuje člověka, aby byl připraven bránit se něčemu, co je sice zatím nejasné a neurčité, ale mohlo by mu nějakým způsobem ublížit.

Úzkostnost (anxiozita) je trvalejší osobnostní rys, je to stabilně zvýšená pohotovost pociťovat nejistotu a reagovat úzkostnými prožitky, včetně aktivizace obraných reakcí.

Stach lze chápat jako konkretizaci úzkosti, jako prožitek obav z něčeho určitého. Dítě v tomto případě dovede říci, čeho se bojí.“ (Vágnerová, 2005, s. 218-219).

Z definic je zřejmé, že úzkost i strach jsou normálním, i když nepříjemným prožitkem každého zdravého jedince. Mají svůj ochranný význam, aktivizují organismus k rychlé reakci na nebezpečí předpokládané nebo reálné. „V neextrémní podobě činí dítě i dospělého vnímavějším a bohatěji vnitřně žijícím.“ (Vymětal, 2004, s. 9). Ohrožující pro vývoj jedince je však i opak, když dítě či dospělý má trvale zvýšený práh pro vnímání úzkosti a strachu, a tak častěji vystavuje sebe i druhé nebezpečí.

Úzkost a strach tedy pomáhají lidský život usměřňovat. Jinak je tomu s úzkostností, která nabývá různé intenzity a může se stát patologickou. **Patologická úzkost** je stálá, intenzivní, narušuje běžné fungování dítěte a „brzdí jeho vývoj v jedné či více vývojových oblastech.“ (Krejčířová, in Říčan a kol., 2011, s. 226). Patologická úzkost se může v předškolním věku projevit jednak „inhibicí, kdy se dítě stahuje a stává se pasivním..., nebo naopak nadměrným neklidem. Úzkostné hyperaktivní děti mohou

být někdy, zejména v předškolním věku, chybně diagnostikovány jako děti s ADHD.“ (Krejčířová, in Řičan a kol., 2011, s. 226). Jak uvádí Vágnerová (2005, s. 219), patologická úzkost vede zároveň k **maladaptivnímu chování**, které je „*nepřiměřené, neúčelné, zbytečně aktivizující*“ a má řadu negativních důsledků.

Ačkoliv učitelce nepřísluší stanovovat diagnózu, je dobré mít orientační znalosti o základních diagnostických jednotkách v oboru psychiatrie, které se týkají emocionálních poruch.

Separáční úzkostná porucha v dětství. (F93.0).¹⁶ Může se objevit již v předškolním věku. Projevuje se nepřiměřenou úzkostí dítěte při odloučení od pečující osoby, na které je emočně závislé. Dítě trpí strachem, že pečující osobu ztratí, a proto se dožaduje její stálé přítomnosti. K dalším projevům patří strach ze tmy, noční můry, obtíže se spánkem projevující se neochotou jít spát a častým nočním buzením.

Fobická úzkostná porucha v dětství (F93.1). V případě této diagnózy je nutné odlišit uvedenou úzkostnou poruchu od normálního vývojového procesu. Mnoho dětí má ve věku mezi třetím a čtvrtým rokem strach z konkrétních věcí, zvířat a lidí. Tyto strachy však postupně odezní a nelze v nich vidět něco abnormálního, neboť jsou dány stupněm vývoje rozumových schopností dítěte a jeho velkou představivostí. O poruchu se může jednat tehdy, když ke zlepšení nedochází ani později a strach je přehnaný.

Sociální úzkostná porucha v dětství (F93.2). V předškolním věku se projevuje záměrným vyhýbáním se kontaktům. „*Častým projevem je pláč, výbuchy vzteku, odmítání komunikace s mutismem, poruchy spánku, výskyt tělesných obtíží.*“ (Malá, Úzkostné poruchy v dětství a adolescenci, 2010, [online]).

Vyhýbavá porucha v dětství (F60.6). K předchozím uvedeným projevům se přidružuje i pocit méněcennosti, stíženosti na únavu, negativní sebehodnocení, přecitlivělost na kritiku a vyhýbavé chování.

Generalizovaná úzkostná porucha - GAD (F41.1). Typická je pro ni trvalá úzkost, jejíž příčinu nelze odhalit.¹⁷ Jde o úzkost „z průběhu všedního dne“, z nedostatečných schopností, z kritiky. Projevuje se podrážděností, motorickým neklidem, vrtěním se, zvýšenou unavitelností, nespavostí (Malá, Úzkostné poruchy v dětství a adolescenci, 2010, [online]).

¹⁶ Mezinárodní klasifikace nemocí.

¹⁷ „*Dítě mohlo pociťovat úzkost často a naučilo se reagovat neklidem na velké množství faktorů, jež se objevily spolu s prvotním podnětem nebo situací, a nyní si již neuvědomuje, který faktor tuto reakci vlastně vyvolal.*“ (Molicka, 2007, s. 13). Dítě pak podvědomě reaguje na podobné podněty vždy znovu úzkostně.

Tak jako na jednu stranu hrozí nebezpečí, že obtíže úzkostného dítěte budou bagatelizovány a zůstanou nepovšimnuty, existuje i nebezpečí, že se zvýšená úzkostnost bude ihned pokládat za poruchu, na kterou se rodiče či učitelka příliš zaměří a zapomenou vnímat dítě v celé jeho komplexnosti. Předškolní věk je pro dítě náročným vývojovým obdobím a přechodné zvýšení úzkosti může být pouze doprovodným jevem mnoha kognitivních, sociálních a emočních proměn dítěte. I v těchto případech je však vhodné postupovat citlivě a využít metody doporučované pro úzkostné děti. Dítě pak může snáze takové stavy překonat a vytvořit si zdravé sebepojetí. Význam výchovy předškolního dítěte shrnují slova Golemana (1997, s. 212): „*Emoční postoje získané v dětství mohou mít na povahu hluboký vliv: buď zesilují, nebo zeslabují vrozené dispozice. Právě díky vysoké plasticitě dětské psychiky mohou mít zážitky v těchto letech trvalý dopad na uspořádání nervových drah po celý zbytek života.*“.

1.7. Příčiny úzkostnosti a úzkostných poruch

V zásadě se rozlišují dvě základní příčiny vzniku úzkostnosti jako trvalého rysu osobnosti a úzkostných poruch. **První příčinou jsou biologické faktory**, ke kterým patří také **dědičnost**, přičemž „*odhad míry heritability dispozice ke vzniku nějaké úzkostné poruchy činí asi 30 %.*“ (Malá, Úzkostné poruchy v dětství a adolescenci, 2010, [online]).

Stále nové poznatky přináší neurologický výzkum mozku, který vyzdvihuje význam „*tří uzlů*“, které se spolupodílí na vzniku a prožitku úzkosti (a jakékoliv jiné emoce): **mozkový kmen, limbický systém** – zejména **amygdala**¹⁸ a **čelní mozkové laloky**. (Koukolík, 1995). Významnou roli dále mají **neurochemické látky**, které ovlivňují uspořádání nervových drah a různou úroveň dráždivosti amygdaly. „*Bojácné děti mají dědičně zvýšenou hladinu noradrenalinu*¹⁹ *nebo jiného mozkového mediátoru, jenž aktivuje amygdalu a snižuje tak práh dráždivosti...*“ (Goleman, 1997, s. 210). Vývojový psycholog J. Kagan, zabývající se výzkumy v neurochemických rozdílech mezi odvážnými a bojácnými dětmi, „*vypozoroval u bojácných dětí vyšší aktivaci*

¹⁸ „*Amygdala neboli mandlové jádro tvoří 16 skupin nervových buněk, v dospělém mozku měří asi 1,5 – 2 cm a nachází se pod kůrou předních částí spánkových laloků mozku. Je křížovatkou mnoha systémů, jejichž informace se zde zpracovávají, a je propojena s klíčovými oblastmi řídicími pozornost, emotivitu, sociální vztahy i systémy vegetativních funkcí.*“ (Koukolík, 2008, s. 37).

¹⁹ Noradrenalin, který je spojován s negativním emočním laděním, vytváří v mozku miniaturní oblast mozkového kmenu (2 – 3 mm), odborně označovanou jako locus coeruleus („modré místo“). Odtud se dostává do limbického systému a mozkové kůry. (Koukolík, 1995)

sympatického nervového systému – od vyššího klidového krevního tlaku a výraznější dilatace zorniček až po vyšší hladinu metabolitů noradrenalinu v moči.“ (Goleman, 1997, s. 210). Důležitou roli má také **bloudivý nerv** (nervus vagus), který „převádí impulzy z nadledvinek do amygdaly. Ty v ní spouštějí sekreci katecholaminů zahajující stresovou reakci organismu.“ (Goleman, 1997, s. 216). Další výzkumy pak potvrzují, že na funkci bloudivého nervu má pozitivní vliv empatická a citlivá výchova, která ve svých důsledcích zvyšuje práh podráždění tohoto nervu. (Goleman, 1997).

Nutné je zmínit i význam **synaptických spojení**, které zajišťují přenos nervového vzruchu. Část synaptických spojení je vrozená, ale většina se vytváří (i zaniká v procesu zvaném „tříbení“) v průběhu života na základě vnějších i vnitřních podnětů.²⁰ Výsledkem je **neuronální síť**, metaforicky označovaná jako „citový mozek“, která se mimo jiné podílí i na utváření „emočního pozadí“ a tím i na vzniku úzkostnosti. Připojím, že největší plasticitu má mozek v prvních letech po narození a pak v průběhu dospívání. (Koukolík, 2008).

Druhou příčinou podílející se na vzniku úzkostné poruchy jsou psychosociální faktory. „Řadíme k nim formativní zkušenosti, převažující obranné mechanismy a sebepojetí.“ (Vymětal, 2004, s. 24). Tyto faktory působí v interakci s genetickými dispozicemi. V negativních případech tyto dispozice umocňují, v pozitivních případech naopak zeslabují. Zásadní význam má „proces učení a individuální zkušenost se světem“, které podle J. Vymětala nejvíce podmiňují vznik obou emocí. (Vymětal, 2004, s. 20).

Humanistická psychologie poukazuje především na **souvislost mezi úzkostí a sebepojetím**. V předškolním věku je obraz sebe sama utvářen především na základě hodnocení druhých lidí, zejména osob, ke kterým má dítě citový vztah. Ačkoliv k nejintenzivnějšímu rozvoji vlastního obrazu dochází mezi šestým a dvanáctým rokem, přesto je dítě předškolního věku velmi citlivé na ocenění nebo kritiku. Již v tomto věku intenzivně prožívá **pocit selhání, méněcennosti, neschopnosti, odmítnutí**. Dochází-li k nim často a nejsou-li kompenzovány oceněním, vytváří si dítě **negativní scénář o svých možnostech a schopnostech**. Úzkostnost je pak logickým důsledkem pocitů méněcennosti a nedostatečnosti.

Úzkost může pramenit i z **fyziologické nebo psychické deprivace**. Závažnost rané deprivace souvisí i existencí „**kritických období**“, která jsou důležitá pro svou

²⁰ „Synaptická spojení se tvoří řádově v hodinách a dnech. Zážitky, zejména v dětství, tak doslova formují náš mozek.“ (Goleman, 1997, s. 215).

neopakovatelnost. „V tomto období systém „očekává“ dostatečný příjem správně strukturovaných informací. Jestliže se tak nestane, systém se navždy přestaví a jeho funkci již nelze opravit. U lidí jde například o vývoj řeči a jazyka stejně jako o vývoj citového života.“ (Koukolík, 2008, s. 91-92). Následky deprivací v raném věku jsou vážné a mají mnohočetné projevy, nejen nárůst úzkosti. Z pohledu neurologie dojde k „přestavbě neuronálních sítí, kterou je později nemožné změnit, nebo jen s krajními obtížemi a neúplně“ (Koukolík, 2008, s. 93).

Svůj vliv na vznik úzkostnosti může mít i **sledování nevhodných televizních či jiných programů a agresivní počítačové hry**. „Malé děti se často dívají na programy, kterým nemohou rozumět... Dítě nechápe obsah, ale podléhá emocím strachu“. (Molicka, 2007, s. 14). Situaci přitom nemůže nijak ovlivnit a je nuceno být pasivní. Obrazy vzbuzující strach se pak mohou kdykoliv vrátit a navodit strach, který je svou příčinou iracionální, a proto těžko zpracovatelný.

Nejdůležitější kategorií psychosociálních faktorů jsou však **rodičovské přístupy**, které mohou prohloubit biologickou dispozici úzkostnosti. Za hlavní rizikový faktor je pokládán „málo bezpečný vztah k matce... Genetická dispozice dohromady s prožitkem stresu v rané, kritické vývojové fázi (do tří let věku) vytvářejí vulnerabilitu pro vznik úzkostných, ale i jiných neurotických poruch.“ (Malá, Úzkostné poruchy v dětství a adolescenci, 2010, [online]).

Vzhledem k zásadnímu významu, který rodičovská výchova v oblasti psychického vývoje dítěte má, věnuji tomuto tématu následující kapitolu, která se pokusí načrtnout základní fakta.

1.8. Vliv rodičovských postojů na vznik úzkostného dítěte

Zásadní význam pro psychický vývoj dítěte má rané období, a proto zmíním dvě teorie, které přispěly k pochopení důležitosti vztahu mezi rodiči a dítětem v tomto kritickém období.²¹

Nejprve v krátkosti připomenu teorii psychoanalytičky **Margaret S. Mahlerové**, která se intenzivně věnovala výzkumu psychického vývoje dítěte v raném období.²² Svá

²¹ Význam raného období pro následný psychický vývoj je určen tím, že v tomto období probíhá postupný vývoj mozkové kůry a není tedy možné ji zapojit do hodnotících reakcí na ohrožující podněty. Tyto reakce jsou určovány pouze podkorovými oblastmi a intenzivní, často prožívaná úzkost má na dítě negativní dopad. (Molicka, 2007).

pozorování zaměřila na vztah matka – dítě, a následně rozlišila tři vývojové fáze: autistickou (od narození do dvou měsíců), symbiotickou (do čtvrtého měsíce) a separačně-individuální.²³ **Autistickou fází** dítě „prospí“, první náznaky vztahu mezi matkou a dítětem lze pozorovat v **symbiotické fázi**, kdy se objevuje kolem třetího měsíce sociální úsměv. **Fáze separačně-individuální** je nejdelší a dochází k postupnému fyzickému vzdalování se od matky (v závislosti na rozvoji lokomoce). Tato fáze je rozdělena na tři vývojové subfáze. V **subfázi diferenciaci** (4. – 10. měsíc) dítě začíná odlišovat svou matku od ostatních lidí. Jedním z důsledků tohoto uvědomění je i **separační úzkost**, která se objevuje kolem osmého měsíce. Následuje **subfáze procvičování** (10. – 16. měsíc), kdy se dítě začíná vzdalovat od matky, ale zároveň se snaží udržovat s ní kontakt (zrakový, sluchový, vrací se k ní). „Úspěšná zkušenost z této subfáze je podle Mahlerové základem asertivity, autonomie a zvědavosti pro celý život“. (Langmaier, Krejčířová, 2009, s. 64). V subfázi označené jako **znovusblížení** (16. – 25. měsíc) dochází k prvním pokusům dítěte navazovat vztahy k jiným lidem ve svém okolí. V poslední fázi označené jako **individuace** (25. – 36. měsíc) je obraz matky se všemi dobrými i špatnými vlastnostmi dítětem internalizován a integrován. Dítě je schopno fungovat samostatně a je si vědomo samo sebe (zrození psychologického „já“).

Nyní poukáží na dvě velká rizika, která mohou celý uvedený vývoj ohrozit. **Prvním rizikem je málo akceptující a empatická matka**, která se nesnaží dítěti porozumět. „Dítě si své Já nemůže řádně vymezit, strukturovat a ohraničit, což bývá důvodem pozdějšího nerovnoměrného osobnostního vývoje, projevujícího se kupříkladu málo diferencovanou emocionalitou a menší mírou soucitu s druhými osobami.“ (Vymětal, 2004, s.71).

Druhé riziko se týká dětí, které se jeví jako bázlivé. **Přílišné ochranné (protektivní) chování matky** pak bázlivost dítěte jen podporuje a výsledkem může být trvale zvýšená úzkostnost. Naopak pomalé a citlivé vedení bázlivých dětí k překonávání přiměřených překážek jim může pomoci bázlivost překonat. (Goleman, 1997).

Americká psycholožka **M. S. Ainsworthová**²⁴ (1913-1999) a britský lékař **J. Bowlby** (1907-1990) jsou tvůrci druhé vlivné teorie. Vztah mezi matkou a dítětem

²² M. S. Mahlerová (1897-1985) byla spolupracovnicí A. Fredové. Ve Vídni založila dětské poradenské centrum a v r. 1957 zřídila v New Yorku centrum pro psychotické a autistické děti. (Šulová, 2004).

²³ Současná psychologie poopravila některé její názory ohledně prvních dvou fází, například to, že již v autistické fázi lze sledovat některé protosociální náznaky dítěte. (Langmaier, Krejčířová, 2009).

²⁴ Během zkoumání interakcí mezi matkou a dítětem vytvořila (v r. 1969) metodu zvanou „strange situation test (SST)“ – „podivná, nová, neznámá situace“. Sleduje se chování dítěte v situaci, při níž dojde k jeho separaci od matky. Podle chování dítěte se určuje druh vazby. (Koukolík, 2008).

označili jako vazbu (pouto) = **attachment**. Rozlišili tři základní typy primární vazby,²⁵ doplněné posléze žačkou J. Bowlbyho, **M. Mainovou**, o typ čtvrtý. V běžné realitě se však vyskytují spíše jejich smíšené typy.

Vazba bezpečná – jistá. Matka je pro dítě díky svému empatickému a vyrovnanému jednání zdrojem pocitu bezpečí. Tato vazba umožňuje dítěti rozvíjet jeho důvěru a sociabilitu vůči okolí. Je s ní také spojena vyšší míra sebeúcty a psychické odolnosti.

Vazba nejistá – ambivalentní. Typické pro tuto vazbu je střídání zájmu – nezájmu matky k dítěti, podle její momentální nálady. Toto kolísání způsobuje u dítěte nejistotu vedoucí k nedůvěře, která se pak následně stává základním postojem dítěte vůči okolí, „jež vnímá jako nevypočitatelné. Častěji bývá úzkostné či vzdorovité, mívá tendenci k prožitkům viny.“ (Vymětal, 2004, s. 72). I v dospělosti pak může vytvářet „úzkostně ulpívající vazby k druhým lidem a být depresivní.“ (Koukolík, 1995, s. 23).

Vazba nejistá – vyhýbavá.²⁶ Matka je vůči dítěti odmítavá, „reaguje na potřeby dítěte s delším prodlením či s hněvem.“ (Vymětal, 2004, s. 72). Důsledkem této vazby je agresivita, projevy nepřátelství vůči vrstevníkům a „nutkáva potřeba soběstačnosti za každou cenu.“ (Koukolík, 1995, s. 23). Tyto postoje bývají rovněž celoživotní.

Vazba chaotická. Pro tuto vazbu je typická nevypočitatelnost projevů matky vůči dítěti (příčinou mohou být drogy, alkohol, psychické onemocnění matky). Tento typ vazby má pro dítě nejhorší následky, neboť ho poškozuje v jeho psychickém i fyzickém vývoji. „Později u těchto dětí dochází nejednou k nerovnoměrnému vývoji osobnosti a poruchám chování, někdy i k nadměrné staženosti a uzavřenosti do sebe.“ (Vymětal, 2004, s. 72).

Longitudinální studie prokázaly, že druh utvořené vazby přetrvává a stává se jakýmsi vnitřním modelem pro vytváření mezilidských vztahů.²⁷

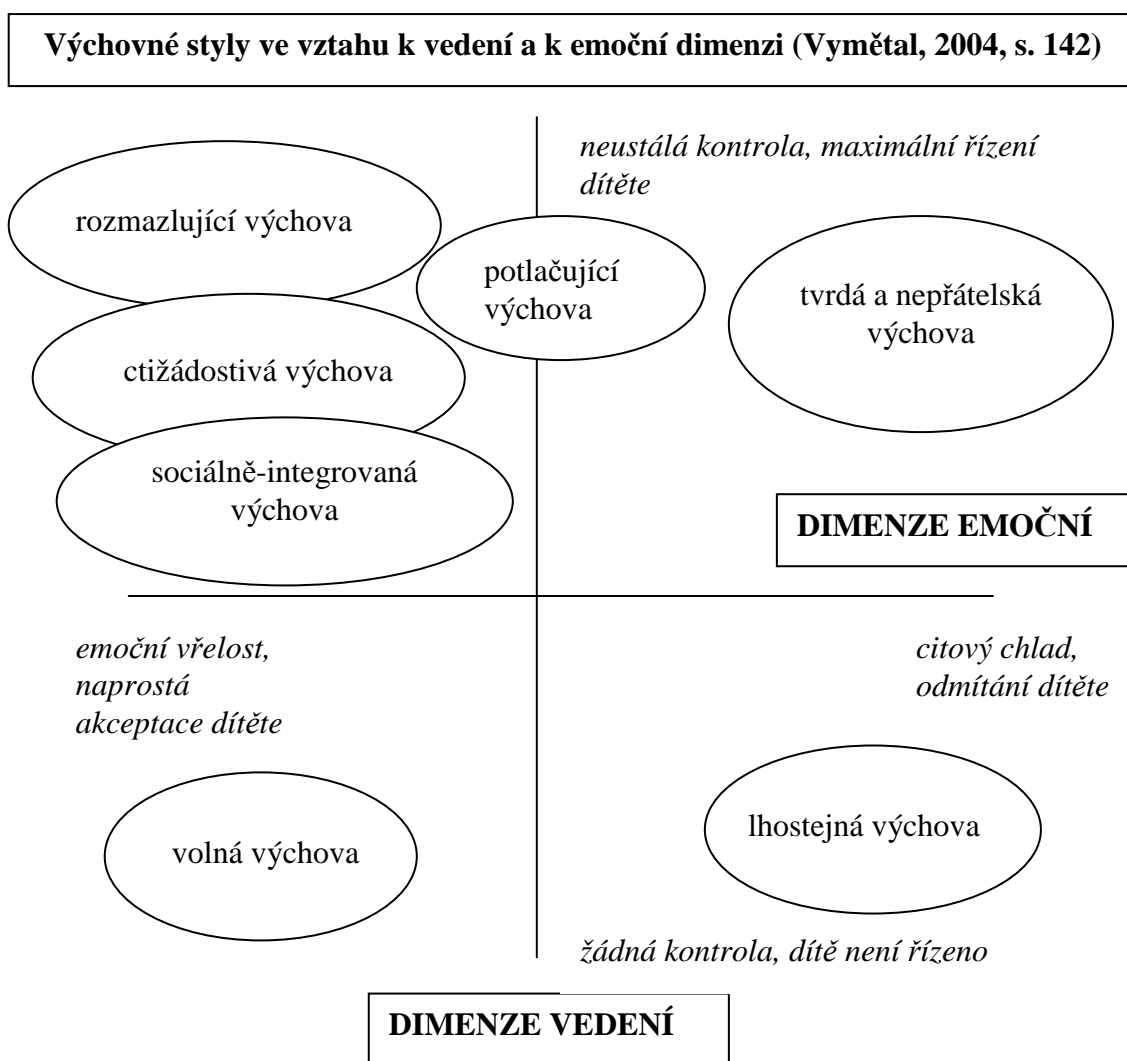
Ve své stěžejní práci o dětské úzkosti a strachu vyjádřil význam předškolního období pro budoucnost dítěte J. Vymětal (2004, s. 88): „Čím úzkostněji prožije dítě předškolní věk, s tím větší pravděpodobností bude úzkostné i během školních let, v dospívání a v dospělosti.“

²⁵ Koukolík označuje výsledek vazby jako „fenomén bezpečné základny.“ (Koukolík, 2008, s. 32).

²⁶ Vazby nejisté (vyhýbavá i ambivalentní) jsou příčinou zvýšené úzkosti dítěte. M. Ainsworthová označila chování matek vůči dítěti jako „syndrom odmítnutí“. V 70. letech, kdy výzkum prováděla, zjistila takový typ vazby přibližně u 1/5 zkoumaných dětí. (Šulová, 2004, s. 199).

²⁷ Jako alarmující se jeví prohlášení J. Bowlbyho, které učinil na svém posledním veřejném vystoupením (1992), když hodnotil svou celoživotní práci. Podle jeho názoru dochází k „řetězení negativních modelů interakce matka–dítě, které se v následujících generacích opakují a stávají se závažnějšími a komplexnějšími, přičemž je přirovnává ke sněhové kouli.“ (Šulová, 2004, str. 199).

V následujících řádcích se pokusím stručně popsat nesprávné výchovné postoje rodičů, které ve spojitosti s určitými dědičnými dispozicemi mohou mít za následek trvalejší úzkostný rys dítěte. Pro popis způsobu výchovy dítěte v rodině se užívá termínu výchovný styl, který zahrnuje nejčastější chování rodičů vůči dítěti. J. Čáp (1925-2001) odvodil dvě základní dimenze, které umožňují dobře zařadit hlavní výchovné styly.²⁸ Jedná se o **dimenzi emoční a dimenzi vedení**.



Na rozvoj úzkostnosti má negativní vliv **hyperprotektivní výchova rodičů**, kteří se snaží dítě ochraňovat před každým skutečným i hypotetickým nebezpečím. Z tohoto důvodu dítě více kontrolují, sledují a poskytují mu pomoc i v situacích, které by mohl zvládnout zcela samo. Dítě se pak jeví svému okolí jako nesamostatné a pasivní. Vážnější je, že tento postoj mu **stěžuje budování pocitu vlastní hodnoty**, protože

²⁸ Pojem „rozmazlující výchova“ bych ve schématu nahradila pojmem „služebná výchova“ nebo „služebný protekcionismus“, což je označení, které ve své klasifikaci rodičovských stylů užívá i Helus (2007, s. 159): „Rodiče zaujímají vůči dítěti postoj podřídivosti, za každou cenu mu chtějí vyhovět a posloužit, všechno mu usnadnit..., dochází k tzv. pedagogické inverzi: dítě ovládá rodiče a diktuje jim.“

chování rodičů mu vlastně sděluje: „*nedokážeš to, proto ti musíme pomáhat a chránit tě*“. Je zřejmé, že **takový přístup rodičů musí narušovat vlastní „self –efficacy“** (přesvědčení o vlastní zdatnosti), které se však významnou měrou podílí na úspěšném zvládnání různých životních obtíží a překonávání překážek. (Plháková, 2008).

U úzkostných dětí lze pozorovat **nadměrnou fixaci** na jednoho z rodičů. Důvodů, které k tomu vedou, je více, např. rozvod, ale v každém případě takový způsob připoutání blokuje dítě v jeho rozvoji, zejména pak v navazování kontaktů se svými vrstevníky. Vzrůstá tak sociální izolace dítěte v kolektivu a pocit osamocení prohlubuje jeho nejistotu a úzkost.

Úzkost může podmiňovat a zvyšovat i postoj rodičů, kteří mají na své dítě **nepřiměřené nároky**. Tento postoj odpovídá ctižádostivému výchovnému stylu, nebo bývá spojen se sklonem rodičů k **perfekcionismu**. Rodiče přehlíží individuální zvláštnosti dítěte a kladou důraz především na výborný výkon dítěte. Tento postoj bývá spojen s projekcí vlastních přání a cílů do dítěte. Dítě se tak dostává do stresu, protože na jedné straně chce plnit očekávání rodičů a na druhé straně tato přání nemusí odpovídat jeho potřebám a schopnostem.

Zdraví emoční vývoj může ohrozit i **autokratický postoj** rodičů. V takové rodině se dítě musí zcela podřídit vůli rodičů. (V uvedeném schématu bychom ji mohli umístit mezi výchovu potlačující a tvrdou). Autokratický postoj vede k tomu, že dítě příliš kontroluje a potlačuje své emoce. Postupně si vytváří různé maladaptivní prostředky, které v samotném důsledku mohou zvýšit úzkostnost. (Molicka, 1999).

Musím uvést i závažné následky otevřeně **konfliktního manželství**, které „*jsou snad největším zdrojem neurotizace a nežádoucího osobnostního vývoje dětí*.“ (Vymětal, 2004, 118).

Pro ilustraci uvedu příklad z vlastní praxe. Rodiče pětileté holčičky byli již rozvedeni, ale vzhledem k tomu, že nadále žili ve stejné vesnici, docházelo mezi nimi k častým hádkám. Na holčičce byl patrný stres, uzavřela se do sebe, přestala mít zájem o předchozí aktivity, docházelo k častému střídání emocí, snadno se bezdůvodně rozplakala. Jednoho dne přišla do školky a sedla si do kouta. Když se jí učitelka vyptávala, co se stalo, proč si nehraje, odpověděla: „*Já se chci oběsit, protože mě nikdo nemá rád.*“

Specifickým postojem je **postoj ambivalentní**, který se na jedné straně prezentuje po vnější stránce zájmem o dítě, ale na druhé straně dítě cítí z rodičů (z rodiče) negativní ladění, „*obvykle nevědomé odmítání*“. Ambivalentní vztah k dítěti může vzniknout v manželstvích, která jsou udržována jen kvůli dítěti, ale mezi manželi panuje zásadní nesoulad. (Vymětal, 2004). Dítě vnímá určitý rozpor, nechápe ho, a tím spíše v dítěti roste vnitřní napětí, nejistota a úzkost. Je to velmi náročná situace, neboť

ať se dítě pokusí o cokoliv, ke zlepšení nedochází, protože příčina problému netkví v chování dítěte, ale ve vztahu mezi rodiči.

V souvislosti s důsledky nepřiměřené výchovy lze zmínit i teorii K. Horneyové, která poukázala na „**bazální úzkost**“. Definovala ji jako „*pocit osamocení a bezmocnosti vůči potenciálně nepřátelskému světu*“. (Horney, 1950 in Drápela, 1997, s. 53). Příčina a hladina této úzkosti v zásadě koreluje s kvalitou rané vazby mezi matkou a dítětem, posléze s jeho nejbližším okolím.²⁹

Pokud bychom měli vybrat pocit, který je pro malé dítě nejhorší, byl by to pocit odmítnutí a ztracení. „*Vede k zoufalství, nejistotě, strachu a velmi často i k pocitům viny.*“ (Vymětal, 2004, s. 154). Toto odmítnutí mívá v praxi **metakomunikační podobu**.³⁰ J. Vymětal (2004, s. 154) uvádí častý příklad, kdy rodič(e) říká dítěti: „*Neotravuj pořád, já mám moc práce!*“ a jde se dívat na televizní seriál či sportovní přenos.

V souvislosti s výchovou je možné zmínit i termín „**sociální dědičnost**“. Tímto termínem se označuje skutečnost, že „*osobnostní rysy rodičů vedou k určitému způsobu výchovy jejich dítěte. Neúmyslně v něm vytvářejí vlastnosti, jež mají sami.*“ (Vymětal, 2004, str. 88). S jistou mírou zjednodušení tak lze konstatovat, že z úzkostných dětí se stávají úzkostní rodiče.

Současné psychologické závěry jednoznačně dokládají vzájemnou provázanost biologických, psychických a sociálních faktorů, takže se hovoří o **biopsychosociálních příčinách**. To je důležité i při výchově úzkostných dětí, kdy musíme brát na zřetel všechny tyto složky. Právě komplexní, celostní přístup při zvládnutí úzkosti bývá neefektivnější.

1.9. Výskyt v populaci

Učitelka se v mateřské škole setkává u dětí s úzkostí, která má různou intenzitu, rozmanité příčiny a projevy. Zřejmě nejvíce se hovoří o úzkosti dětí, které přicházejí do školky poprvé a procházejí adaptačním obdobím. Po určité době však úzkostné projevy v podobě pláče a bázlivosti vymizí, dítě si v kolektivu najde své místo, jeho projevy začnou být přirozené a spontánní. U některých dětí však projevy úzkosti přetrvávají

²⁹ Za její protipól by bylo možné označit „bazální důvěru“, která je prvním krokem vývoje osobnosti v pojetí E. Eriksona.

³⁰ Metakomunikace je souhrn mimoslovních projevů (gesta, mimika, vzdálenost a rozmístění komunikujících), přičemž obsah slovního sdělení může být zdůrazněn, popřen nebo posunut jeho význam. (Hartl, 2004).

a v různých situacích se objevují vždy znovu. „*Kolem 10 procent dětí (a mlád'at všech dosud zkoumaných druhů obratlovců) přichází na svět s vrozeně nižším prahem úzkosti.*“ (Koukolík, 1995, s. 22). Úzkostnost je pro ně vrozenou vlastností, jejíž další vývoj ovlivní rodinná výchova a nejbližší sociální okolí. Při vhodných podmínkách může být výsledkem jen **zvýšená rozvaha, opatrnost a větší citlivost**, v opačném případě se v pozdějším věku může rozvinout **úzkostná či depresivní porucha**.

V pedagogické praxi se učitelka zcela jistě setká s dítětem, jehož úzkost bude jeho povahovým rysem. O počtu dětí trpících méně vážnou formou úzkostnosti však můžeme pouze spekulovat, protože oficiální statistická data pro ČR nejsou.

Exkurs: Pohádky jako zrcadlo vnitřního světa dítěte

V mateřské škole se dítě s pohádkami setkává více méně pravidelně při odpoledním odpočinku a pohádkám bývá věnován celý tematický celek. Pohádky se vypráví, dramatizují,³¹ výtvarně zpracovávají a děti mají možnost využít kostýmů pro vlastní pohádkovou hru. V této práci se zaměřím na psychologický význam lidových pohádek.³²

Východiskem je Freudův psychoanalytický model osobnosti, rozlišující „*tři subsystemy, řízené vzájemně rozpornými principy a cíli, které v osobnosti existují pospolu a jsou mezi sebou v neustálém boji.*“ (Drápela, 1997, s. 21). Jedná se o **id** (ono), které se řídí **principem slasti**, **ego** (já), řídící se **principem reality** a **superego** (nadjá), řídící se **principem dokonalosti**.³³ V důsledku vzájemného střetávání těchto subsystemů je dítě vystaveno intrapersonálním konfliktům, ambivalentním pocitům a silným emocím, zejména pak úzkosti.

Dítě stojí před mnoha vývojovými úkoly: musí překonat narcistická zklamání z rodičů, **úzkost orálního, análního a falického stadia**, vypořádat se s **oidipovským konfliktem**, vzdát se dětských závislostí a získat pocit vlastní jedinečnosti. To vše je spojeno s existenciální úzkostí, dítě se cítí bezmocné, slabé, nepochopené, odmítané, ačkoliv vnější realita je jiná. Dětské myšlení je však egocentrické a subjektivní, nikoliv realistické a objektivní. Zároveň je také animistické a magické, takže nedostatek

³¹ Viz. Svobodová, E., Švejdová, H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*.

³² Východiskem celé kapitoly je publikace rakouského psychologa Bruna Bettelheima: *Za tajemstvím pohádek*.

³³ Jednotlivé principy obrazně zpracovává pohádka O třech prasátkách. „*Z vnitřního hlediska popisuje pokrok od osobnosti ovládané pudy (id), k osobnosti ovlivněné svědomím (superego), ale v zásadě řízené rozumovým ego.*“ (Bettelheim, 2000, s. 43).

informací a zkušeností si doplňuje vlastní fantazii, která pomáhá dávat jeho prožívání smysl. Vzhledem k limitovanému rozsahu práce se musím omezit pouze na výčet toho, s jakými problémy může lidová pohádka dítěti pomoci.

Pohádka pomáhá dítěti „*uspořádat si vnitřní prostor a na základě toho vytvořit řád ve svém životě..., aby mohlo lépe rozumět samo sobě*“ (Bettelheim, 2000, s. 55). Důležité je, že pohádky plně respektují vývojový stav dítěte, které ještě není schopno abstraktního myšlení a přesto se potřebuje zorientovat ve složitostech vnitřního i vnějšího světa. Nabízí dítěti celou řadu metaforických obrazů, jednoduchých zápletek a charakterově jednoznačných postav. „*Niterné duševní pochody proměňuje na vnější a stávají se tak srozumitelnými.*“ (Bettelheim, 2000, s. 27). Dítě se může zároveň **identifikovat s pohádkovým hrdinou** nebo do pohádkových postav promítnout všechny své negativní emoce, a tak se od nich osvobodit.

Z pohádek dítě pochopí jasné poselství: „*boj proti krutým životním nesnázím je nevyhnutelný a patří k lidské existenci; když se ale člověk boji nevyhýbá..., přemůže všechny překážky a nakonec vyjde jako vítěz...*“ (Bettelheim, 2000, s. 12). K tomu se připojuje fakt, že v pohádkách velmi často právě slabí a opovrhovaní získávají nakonec království, které je symbolem vlády nad sebou. Dítě si tak může vytvořit **pozitivní scénář o sobě samém**, uvěřit ve svůj úspěch a s nadějí čelit pocitům osamělosti a opuštěnosti.

V prostředí mateřské školy je častým problémem **separační úzkost**, která je skrytým tématem mnoha pohádek.³⁴ Dítě skrze tyto pohádky vnitřně pochopí, že svých skrytých přání nedosáhne, bude-li se stále držet matky. Zároveň mu však pohádka přislíbujíc pomoc „dobrotivých sil“, které dítěti pomohou a nenechají ho opuštěné a bezmocné, čímž zmírňují vnitřní obavy a nejistotu. Pohádka posiluje v dítěti jistotu, že nakonec „vše dobře dopadne“. Zároveň je však nenásilná, nic nevnucuje, dává možnost výběru, takže dítě se cítí zcela svobodné.

Pohádky berou vážně i všechny **emoce**, které dítětem hýbají, nenutí je potlačovat a tím dítě pochopitelně zklidňují. Vzhledem k tomu, že do „zlých postav“ promítá své úzkosti, strachy, nenávisť, agrese, hněv, pocit nespravedlnosti atd., jsou prvky krutosti v pohádkách pochopitelné. K tomu lze ještě poznamenat, že dítě se nachází ve věku, kdy potřebuje být ujištěno o tom, že dobro bude odměněno a zlo po zásluze potrestáno, tedy zcela zničeno a naplní se přísloví: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.“

³⁴ Základní zápletkou je odchod pohádkového hrdiny z domova, ať svobodný, nebo vynucený. Příkladem je pohádka o Jeníčkovi a Mařence, O Sněhurce.

Vzhledem k tomu, že obsah pohádek je pro dítě velmi živý, může se také stát, že bude některou pohádku silně odmítat. Jako příklad lze uvést velmi prudkou reakci čtyřletého chlapce, které odmítal poslouchat, natož dramaticky ztvárnit, pohádku O perníkové chaloupce. Odpor projevoval zoufalým pláčem a na dané téma se odmítal bavit s učitelkou i s matkou. Teprve po týdnu vyšlo najevo, že úzkost dítěte vzbuzovala postava ježibaby. Teprve když byl chlapeček ubezpečen o tom, že ježibaba skončí sama v peci, kde chtěla upéct obě děti, zklidnil se, a proti pohádce již nic nenamítal. Popis situace lze doplnit tím, že chlapeček žije pouze s matkou, otec mu zemřel, když mu byly dva roky. V rodině vznikly v důsledku nového matčina přítele vážné rozepře s rodiči prvního manžela, kteří začali matce jejího nového partnera vyčítat a zároveň si na svého jediného vnuka dělat přehnané nároky. Uvedená dětská reakce nakonec přivedla učitelku i jeho matku k hlubšímu pochopení vnitřní situace dítěte.

Pohádky pomáhají dítěti **zvládat jeho rozporuplné pocity**, zejména vůči rodičům, které na jedné straně dítě vnímá jako osoby milující a důvěryhodné, ale také jako nespokojené, trestající, zakazující a omezující jeho přání. „*Typické je pohádkové rozštěpení matky na dobrou (obvykle mrtvou) matku a zlou macechu...Fantazie o zlé maceše nejenže ponechává dobrou matku nedotčenou, ale umožní dítěti také nemít pocity viny za zlostné myšlenky a přání mířící na ni*“ (Bettelheim, 2000, s. 70).

Pohádky rovněž naznačují dítěti cestu vedoucí k **integraci osobnosti**, která znamená propojení a dialog mezi Ono, Já a Nadjá a využití jejich potenciálu, aniž by jedno z nich převážilo.³⁵

Na závěr uvedu hlavní **kritéria**, která musí pohádka splňovat, aby odpovídala psychologickým potřebám dítěte předškolního věku, protože mnoho moderních pohádek je nesplňuje. K vlastnostem dobré pohádky patří „*fantazie, únik z velkého nebezpečí, útěcha... a prvek ohrožení*“ (Bettelheim, 2000, s. 142-143). Důležitý je také opakovaný poslech pohádky, který umožní dítěti „*plně využít, co příběh nabízí z hlediska porozumění sobě samému a ... pomůže mu vypořádat se s doléhajícím problémem*“ (Bettelheim, 2000, s. 60).

Srovnám-li oblasti, ve kterých pohádky přinášejí dětem pomoc se základními potřebami dítěte, jak je popsali Matějček a Langmaier, zjišťuji významnou shodu. **Pohádky pomáhají dítěti vybudovat si vnitřní, smysluplnou strukturu a ukazují cestu k integritě. Dávají dítěti naději do budoucnosti, učí ho orientovat se ve svých emocích a tím zlepšovat jeho sociální vztahy k blízkým lidem. Umělecká kvalita pohádek pak dítěti dává náměty k jeho hrám a pozitivně ovlivňuje jeho**

³⁵ Tématu integrace se týkají pohádky bratří Grimmů: Včelí královna, Bratříček a sestřička, Trojí řeč, Tři péra.

představivost a tvořivost. To vše potvrzuje, že pohádka je významným a účinným nástrojem i pro zvládání dětské úzkosti.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1. Kvalitativní výzkum

Na počátku práce jsme musela najít nejvhodnější výzkumnou metodu, s jejíž pomocí bych mohla odpovědět na **základní výzkumnou otázku: Jaké metody užívají učitelky mateřské školy k uvolnění úzkostného dítěte?** Problematika úzkostného dítěte je na jednu stranu velmi široká, neboť úzkostnost ovlivňuje celou osobnost dítěte, ale na druhé straně je i velmi specifická, protože příčiny i projevy úzkostnosti jsou různorodé, neexistuje pro ně jednoduchý popis, a tím méně i jednoznačné metody, které mají těmto dětem pomoci. Vlastní pozorování trvale úzkostných dětí i rozhovory s učitelkami MŠ mě utvrdily v přesvědčení, že nejvhodnější metodou k dosažení sledovaného cíle, bude **kvalitativní metoda opírající se o rozhovory, kazuistiky a vlastní pozorování**. Kvalitativní výzkum totiž lépe vyhovuje individualitě a různorodosti projevů a umožňuje zachytit danou problematiku ve větší šíři. V případě úzkostného dítěte by přílišné zjednodušení mohlo mít za následek nebezpečné zkreslení. „*Kvalitativní metoda vyhovuje více výzkumu multifaktoriálních jevů...* (Hoskocová, 2006, s. 83), a k těmto problematiky výchovy úzkostného dítěte zcela jistě patří.

Použitím **kvantitativních metod** bych zřejmě dospěla k **statistickému zjištění** procentuálního zastoupení takových dětí ve třídě nebo ke zjištění nejčastěji používaných přístupů. Při výchově úzkostných dětí je však nutné takové metody hledat na základě individuálních specifik dítěte, a to znamená jeho důkladné, co možná nejkompaktnější poznání. V opačném případě by mohlo dojít k selhání i jinak dobré metody. Komplexní poznání se rodí na základě dlouhodobého pozorování dítěte, zejména jeho **interakce s ostatními dětmi a s učitelkou**. Tuto interakci však nemůže kvantitativní výzkum zachytit, ale stojí ve středu zájmu kvalitativního přístupu. Právě individuální přístup k dítěti a osobnost učitelky jsou východiskem pro nalezení té nejlepší metody, jak úzkostnému dítěti ve školce pomoci. Hendl (2008, s. 50) upozorňuje na to, že „*výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu.*“

Kvalitativní výzkum mi také umožnil využít i vlastní čtyřleté zkušenosti učitelky MŠ, ale i zkušenosti z pedagogického působení na osmiletém gymnáziu, kde jsem rovněž působila jako učitelka tři roky a s úzkostnými dětmi se setkávala i zde. Můj **vztah ke zkoumanému jevu je tedy velmi těsný**, což je další důvod pro zvolení

kvalitativní metody zkoumání. Na začátku jsem se opírala pouze o vlastní zkušenosti a teoretická východiska psychologie dítěte předškolního věku. Výsledná **teorie se rodila postupně**, tak jak jsem soustavně shromažďovala a propojovala teorii a prováděla rozhovory a jejich analýzu.

Hlavními složkami kvalitativního výzkumu jsou **údaje** z různých zdrojů (nejčastěji jsou výsledkem rozhovorů a pozorování), **interpretační (analytické) postupy**, pro které se používá termín „kódování“, a **výzkumná zpráva**. (Strauss, Corbinová, 1999). Kvalitativní výzkum má řadu rozdílných přístupů, které jsou také spojeny s odlišnými výzkumnými tradicemi. Ve své práci jsem použila **zakotvenou teorii vycházející ze symbolického interakcionismu**. Jeho kořeny najdeme v USA ve dvacátých letech 20. století. Symbolický interakcionismus má určitou spojitost s pragmatismem a evoluční teorií Ch. Darwina (1809-1882) a za jeho zakladatele je považován George Herbert Mead (1863-1931). Mezi filozofickou základnou symbolického interakcionismu a problematikou úzkostného dítěte jsem objevila spojitost, kterou nejlépe vystihuje následující definice, jak ji ve své publikaci o kvantitativním výzkumu uvádí Hendl (2008, s. 82): „*Symbolický interakcionismus předpokládá, že chování člověka není ani tak určeno vnějšími vlivy jako spíše subjektivními významy, které lidé přiřkládají objektům, osobám a interakcím v určité situaci. Shrnutím tohoto přístupu je tzv. Thomasův teorém: „Jestliže lidé definují situace jako reálné, pak jsou reálné ve svých důsledcích.“*

Zamyslíme-li se nad chováním úzkostného dítěte v MŠ, pak dojdeme k obdobnému tvrzení. Úzkostné dítě často vnímá i běžné situace jako ohrožující, ačkoliv ve skutečnosti mu žádné nebezpečí nehrozí. Takový způsob zkresleného vnímání má však reálné důsledky, mj. i takové, že učitelka nemusí projevům úzkostného dítěte porozumět, protože stejnou situaci vnímá a vyhodnocuje zcela jinak. Tuto skutečnost vystihují slova jedné z dotazovaných učitelek, když popisovala chování úzkostné holčičky: „*Mně připadá, že brečí kvůli naprosté hlouposti.*“ (I) Uvedená souvislost mě utvrdila v přesvědčení, že zakotvená teorie, vycházející ze symbolického interakcionismu, je nejlepším nástrojem mého zkoumání.

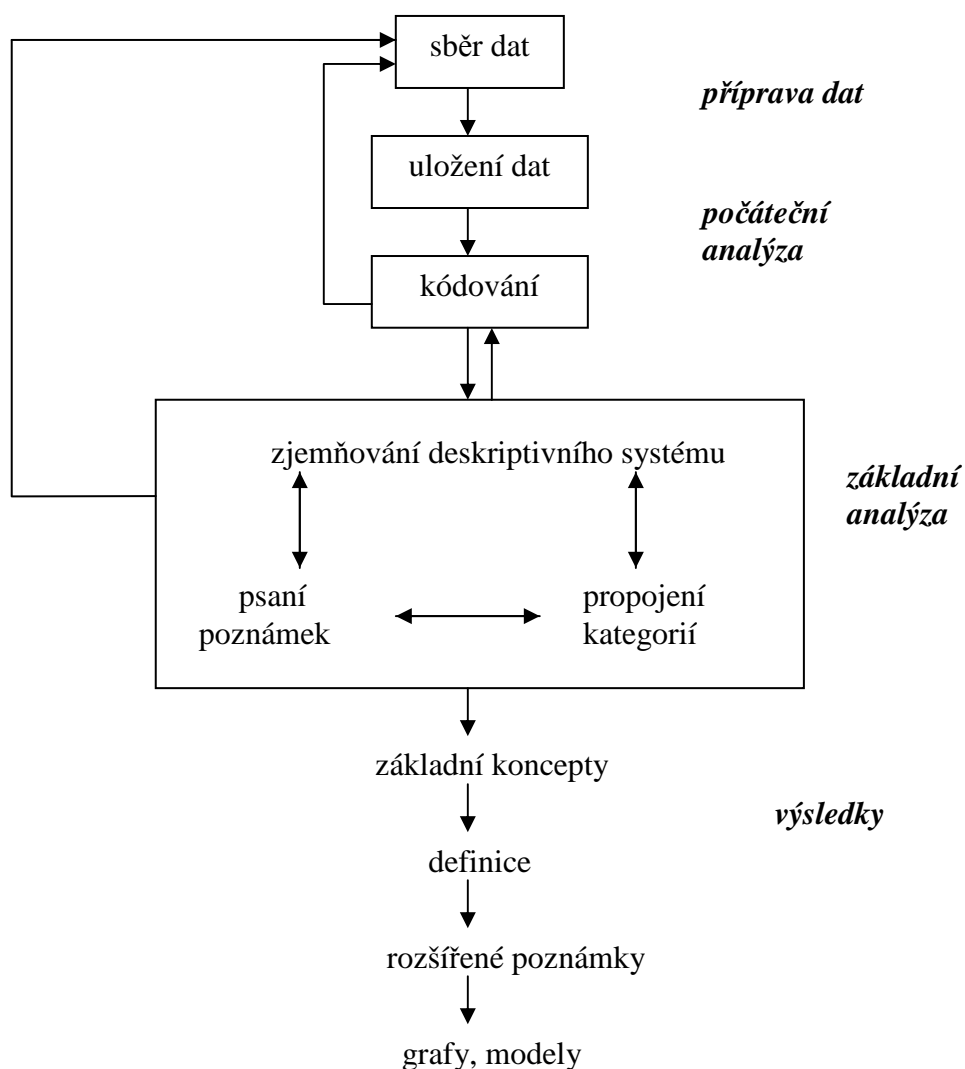
2.2. Zakotvená teorie

Cílem **zakotvené teorie** (grounded theory) je návrh teorie, která vychází z nasbíraných a analyzovaných dat, v mém případě tedy z analýzy rozhovorů

a z pozorování úzkostných dětí v prostředí MŠ. Aplikováním zakotvené teorie tak k **základní výzkumné otázce** týkající se metod vedoucích k uvolnění úzkostného dítěte přibyla otázka: „*Jakou teorii nebo vysvětlení lze odvodit analýzou nashromážděných dat o daném fenoménu?*“ (Hendl, 2008. s. 101). Na tuto otázku se pokusím odpovědět v závěrečném shrnutí.

Kvalitativní přístup výzkumu, označovaný jako „zakotvená teorie“, je dílem amerických sociologů B. Glasera a A. Strausse (1967), kteří vymezili její jednotlivé kroky.

Blokové schéma zakotvené teorie podle Glasera a Strausse (in Hendl, 2008, s. 246)



Sběr dat, uložení dat a jejich kódování jsou kroky, které v zakotvené teorii spolu úzce souvisí a vzájemně se ovlivňují. Jednotlivá sebraná data jsou totiž vzápětí kódována, přičemž výzkumník pokračuje ve sběru dalších dat, ale zároveň je již

ovlivněn výsledkem předchozího kódování. Soustavně pak provádí analýzu, která je i interpretací. Tento způsob výzkumu může vést k postupnému přeformulování výzkumných otázek nebo k jejich specifikaci. „Výzkumník rozšiřuje své zkoumání na další případy, které mají přinést novou informaci pro rozvoj teorie... a provádí porovnávání mezi případy, testuje své poznatky a valorizuje zjištěná fakta“. (Hendl, 2008, s. 126). Pozornost výzkumníka se tak může pootočit jiným směrem, než původně zamýšlel, protože během získávání a analýzy dat **dospěl k definicím (propozicím)**, o kterých neměl předtím ani tušení. Zakotvená teorie totiž není ověřováním nějaké teorie, jak to bývá při kvantitativním výzkumu, ale **teorie je „induktivně odvozována v procesu zkoumání jevu. To znamená, že je objevována, rozvíjena a provizorně verifikována...“** (Strauss, Corbin, 1990, s. 23). Poznamenávám, že sběr dat končí v okamžiku **saturatione**, kdy výzkumník dospěje k přesvědčení, že získaná data jsou dostačující pro vytvoření **důvěryhodné (validní) a přenositelné teorie**.

„Tvorba zakotvené teorie vyžaduje vstoupit do „terénu“ a shromážďovat data.“ (Hendl, 2008, s. 125). Tato základní podmínka byla splněná vlastní učitelskou praxí, během které jsem se zaměřila právě na úzkostné děti.

Má-li být zakotvená teorie skutečně kvalitní, je nutné správně pochopit její základní prvky: koncepty, kategorie a propozice. **Koncepty** jsou teoretické pojmy vznikající na základě kódování dat a označují různé události, jevy nebo děje. Z konceptů mající podobný význam nebo spolu souvisí, vytváří výzkumník **kategorie**, které jsou již na abstraktnější a obecnější úrovni a tvoří „základní kameny vznikající teorie“. (Hendl, 2008, s. 244). Třetím prvkem jsou **propozice** (hypotézy).³⁶ V propozicích formuluje výzkumník vztahy mezi koncepty a kategorií a mezi kategoriemi. Během celého procesu analýzy dat (kódování) je nutné stále zaznamenávat vlastní dojmy, postřehy, nové otázky. Ty se stávají součástí poznámek, jež se významně podílejí na vzniku výsledné teorie.

Z uvedeného popisu je patrné, že velkou úlohu v zakotvené teorii sehrává správné kódování, při kterém dochází k „rozkrutí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci“. (Hendl, 2008, s. 246). Podle toho, jaký prvek výzkumník kóduje, lze rozlišit: otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Ve své práci jsem používala všechny uvedené typy, a proto se je pokusím v krátkosti charakterizovat.

³⁶ Termín propozice se jeví jako vhodnější, protože „propozice zahrnují konceptuální vztahy, zatímco hypotéze vyžadují měřené vztahy.“ (Hendl, 2008, s. 245).

Otevřené kódování je prvním stupněm analýzy dat. Používala jsem ho ve fázi prvního pročitání poznámek a přepsaných rozhovorů, ve kterých jsem hledala určitá témata, jež měla vztah k položeným otázkám nebo k prostudované odborné literatuře. Výsledkem byly výše zmiňované **koncepty a kategorie**.

Axiální kódování je vyšším stupněm zpracování dat. Při tomto způsobu kódování jsem hledala příčiny a důsledky, možné souvislosti a vztahy mezi jednotlivými tématy. Výsledkem tohoto způsobu kódování je „obraz o vztazích mezi různými kategoriemi“ (Hendl, 2008, s. 251), tedy **propozice**.

Při **selektivním kódování** jsem se snažila **najít ústřední témata a kategorie**, pod které jsem mohla zahrnout (integrovat)³⁷ ostatní témata a kategorie. Výsledkem tohoto procesu byla síť vzájemně propojených vztahů a vazeb, jež vytvořily ucelenou teorii týkající se zkoumaného tématu. Nejnáročnějším úkolem však bylo vytvoření ústřední kategorie, která by byla nosným pilířem celé teorie. Hendl přirovnává selektivní kódování k „hledání hlavní postavy nebo motivu, pohánějícího celý děj dopředu“. (Hendl, 2008, s. 252).

Ze stručného popisu zakotvené teorie je zřejmé, že nezastupitelnou úlohu při výzkumu hraje výzkumníkova **tvořivost** a to, čemu se odborně říká **teoretická citlivost**. Strauss a Corbinová (1999, s. 31) ji definují jako „*schopnost rozpoznat, co je v údajích důležité, a dát tomu smysl*.“ Zdrojem teoretické citlivosti je jednak prostudovaná **odborná literatura** vztahující se ke zkoumanému problému, jednak **profesní i osobní zkušenost**. Teoretickou citlivost je možné dále prohlubovat systematickou prací se získanými daty, jejich průběžným a opakovaným kódováním. Jde o stálé hledání odpovědi na otázku: „*O co tu jde?*“ (Strauss, Corbin, 1990, s. 29).

2.3. Rozhovor a pozorování

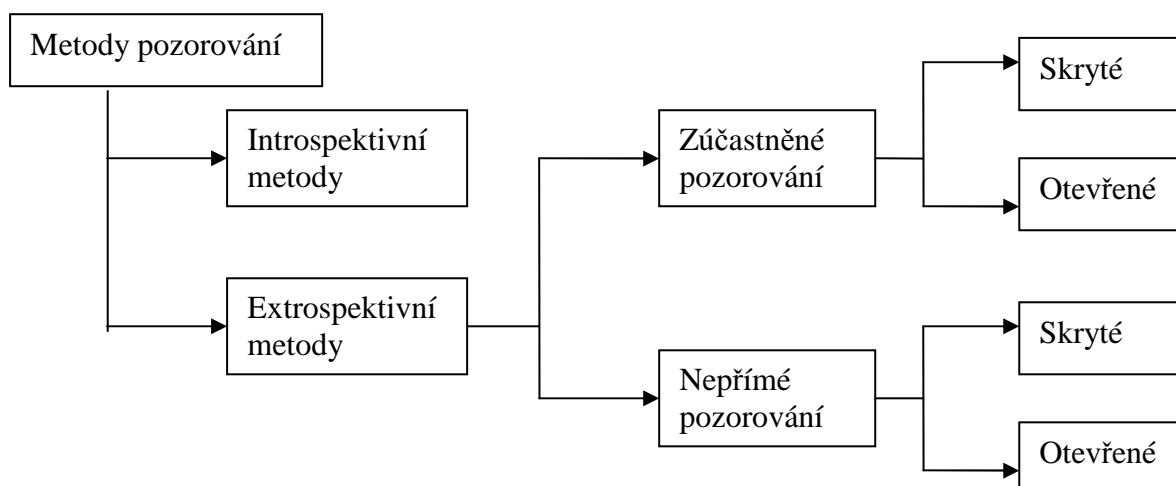
Zakotvená teorie vychází z analýzy rozhovorů a pozorování, a proto se v této kapitole pokusím o jejich stručný popis.³⁸

Metody pozorování lze rozdělit podle různých hledisek. Nejčastěji se dělí podle předmětu pozorování tak, jak to zobrazuje následující schéma.

³⁷ Integrací se rozumí proces „vedoucí ke stále komplexnější organizaci jednotlivých částí teorie“, ale dochází k ní od samého počátku analýzy, pouze se postupně stává „kompaktnější a stabilnější“. (Hendl, 2008, s. 252).

³⁸ Ucelenou teorii podává monografie: Miovský, M.: Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.

Členění metod pozorování (Miovský, 2006, s. 142)



Vzhledem k tomu, že úkolem učitelky v MŠ je provádět pedagogickou diagnostiku a zaznamenávat aktuální stav dítěte do diagnostických záznamů, bylo moje pozorování úzkostných dětí **extrospektivní, zúčastněné a skryté**: „*pozorovatel se přímo pohybuje v prostoru, kde se vyskytují jevy, které pozoruje. Stává se tak součástí těchto jevů, je jedním z aktérů. V průběhu pozorování tak dochází mezi pozorovatelem a pozorovaným jevem k interakci...*“ (Miovský, 2006, s. 152), ale děti pochopitelně neví, že si učitelka o nich vede záznamy. Ačkoliv skryté pozorování může být v rozporu s etickými normami, v prostředí MŠ se to takto nedá hodnotit, protože nedochází k nějakému „klamání“ dětí. Takový způsob pozorování je součástí výchovné práce s dětmi a nutný pro vedení pedagogické diagnostiky. Pokud by děti o záměrném pozorování a záznamech věděly, ovlivnilo by to jejich přístup k provádění činností a došlo by ke zkreslení výsledků pozorování. Příkladem mohou být právě úzkostné děti, které těžko snáší aktivity, ve kterých se cítí být sledovány a hodnoceny. Někdy jsem děti pochopitelně pozorovala bez interakce s nimi, ale vždy o mé přítomnosti věděly.

Na kvalitu pozorování má velký vliv „**citlivost a vnímavost**“ pozorovatele. (Miovský, 2006, s. 143). Nemohu zcela objektivně posoudit, nakolik jsem byla vůči projevům dětí citlivá a vnímavá, mohu pouze konstatovat, že jsem se o to maximálně snažila.

V pozorování bývá ještě rozlišován **molekulární přístup**, který se „*zaměřuje na detailní pozorování a popis...*“, ale rizikem je přehlédnutí celkového kontextu. **Molární přístup** se naopak „*snaží objekt pozorovat v širších souvislostech, ... ale mohou při něm uniknout různé detaily.*“ (Miovský, 2006, s. 143). Domnívám se, že při pozorování dětí střídá učitelka oba přístupy podle potřeby. Někdy musí sledovat celou situaci, ve které

se určitý jev objeví: úzkostné dítě je při interakci s určitým dítětem klidné, ale při kontaktu s jiným se uzavírá do sebe a odmítá komunikovat. V jiných situacích musí naopak zvolit molekulární přístup, například při popisu komunikačních obtíží, kdy musí posoudit *artikulační obratnost, fonematický sluch, práci s dechem, slovní zásobu atd.*

Má práce je postavena především na **polostrukurovaných rozhovorech (interview)**, které jsem prováděla průběžně s deseti učitelkami MŠ. Interview je „rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie.“ (Miovský, 2006, s. 156). Tento typ patří k nejběžnějším, protože v sobě spojuje výhody nestrukurovaného i plně strukurovaného rozhovoru, neboť umožňuje velkou flexibilitu ve vedení rozhovoru, ale zároveň zaručuje možnost srovnávání odpovědí na základní sadu otázek. Jejich pořadí je možné během rozhovoru měnit podle reakcí dotazovaného. V zásadě však platí, že nejprve klademe otázky všeobecně zaměřené a teprve pak otázky směřující k jádru sledovaného výzkumného jevu. Vedení takového rozhovoru má za cíl získat od dotazovaného maximum podnětných informací. Významnou roli hrají „*inquiry, tedy upřesnění a vysvětlení odpovědi účastníka. Necháme si například vysvětlit, jak danou věc myslí. Ověříme si, že jsme ji správně pochopili a interpretovali.*“ (Miovský, 2006, s. 160). Uvedu příklad inquiry z jednoho rozhovoru:

Učitelka: „*Osvědčily se nám hry s míčem.*“

Já: „*Myslíš to tak, že si učitelka hraje s úzkostným dítětem?*“

Učitelka: „*Nejen s ním, ale pozvu si další.*“

Já: „*Jak to probíhá?*“

Učitelka: „*Hru začnu já s úzkostným dítětem, a pak se ho zeptám: ,Chceš, aby se s námi hrály i ostatní děti?’ Ale okruh se musí rozšiřovat postupně....*“

Z uvedeného příkladu je jasné, že inquiry jsou velmi důležité, neboť upřesňují určitou informaci, a bez nich by mohlo dojít i k zásadnímu nepochopení mezi dotazovaným a vedoucím rozhovoru. V závěru této kapitoly chci uvést, že sedm učitelek jsem znala již před rozhovorem, což mi pomohlo vést s nimi rozhovor v otevřené a uvolněné atmosféře.

2.4. Získávání rozhovorů a jejich účastníci

Výsledky výzkumu se opírají o teoretickou základnu týkající se problematiky úzkostného dítěte, analýzu rozhovorů a kasuistik. Zároveň jsem vycházela z vlastního pozorování dětí, se kterými jsem se v průběhu své učitelské praxe setkala, přičemž jedno z nich mělo odklad školní docházky právě z důvodů psychické nezralosti projevující se zvýšenou úzkostlivostí a psychickou labilitou.

Rozhovory mi poskytlo **deset učitelek**. Jejich výběr nebyl zcela náhodný. **Hlavním kritériem výběru byla délka jejich pedagogické praxe, trvající minimálně pět let.** Rozhovory probíhaly v MŠ, kde učitelky působily (A,B1,B2), v areálu pedagogické fakulty, protože rozhovor mi poskytly čtyři studující učitelky MŠ (D,E, F,G). Ve dvou případech rozhovory probíhaly při vzájemné návštěvě (C, I) a v jednom případě probíhal rozhovor přes skype (J). **Místa jejich působení** jsou rozdílná a lišily se i **podmínky jednotlivých školek**: jednalo se jak o jednotřídky, tak i o školky s větším počtem tříd (4 třídy). V některých školkách byly děti rozdělené podle věku, jiné byly naopak věkově smíšené. Jak se ukázalo, i tyto okolnosti mají vliv na výchovu úzkostného dítěte. Chci podotknout, že získat učitelky pro rozhovor nebylo jednoduché. Přímo v Brně jsem oslovila dvacet pět školek, ale pozitivně odpověděly jen tři. Jak jsem již uvedla, jeden z rozhovorů probíhal přes skype, ale musím k tomu poznamenat, že ve srovnání s rozhovory „tváří v tvář“ se mi tento způsob jeví jako méně účinný, což se projevilo v mnohem větší strohosti odpovědí. Výsledný rozhovor byl nejkratší, přestože paní učitelka jevila o téma rozhovoru zájem a měla velmi zajímavé postřehy.

Tabulka s přehledem učitelek a jejich kód

Kód ³⁹	Délka praxe	Místo působení	Počet tříd	Typ tříd podle věku
A	30	Brno	2	heterogenní
B1	20	Brno	2	heterogenní
B2	24	Brno	2	heterogenní
C	11	Brno	4	heterogenní (3-5 let) 5-6 let samostatná třída
D	23	Jihlava	3	heterogenní
E	5	Holubov	2	homogenní, stabilní ⁴⁰

³⁹ Přidané číslo u kódu B znamená, že obě učitelky působily ve stejné školce.

F	6	Švihov	4	homogenní, postupuje ⁴¹
G	29	Moravské Budějovice	1	heterogenní
I	15	České Budějovice	4	heterogenní
J	20	Humpolec	4	homogenní, stabilní

Délka přeepsaných rozhovorů se v průměru pohybuje okolo šesti stránek formátu A4 (jednoduché řádkování). **Polostrukturované rozhovory** byly vedeny formou doplňujících otázek podle toho, co se mi během rozhovoru jevílo jako zajímavé a podnětné, nebo podle toho, co zúčastněná učitelka pokládala za zvláště důležité. Ve všech se však objevila základní sada otázek, jak jsou uvedeny v příloze. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, následně jsem je přepisovala a pokusila se o jejich průběžnou analýzu, takže v každém dalším rozhovoru jsem se mohla zeptat i na údaje a názory, které mne v předešlém rozhovoru zaujaly.

Následující řádky se pokusí o komplexní pohled na zkoumanou problematiku, přičemž jsem se rozhodla postupovat většinou podle struktury předkládaných otázek. Výsledkem má být ucelený pohled na problematiku úzkostného dítěte a na metody, které učitelky používají ve své praxi.

3. ANALÝZA ZÍSKANÝCH ROZHovorŮ

3.1. Významnost zkoumané problematiky

Vliv na kvalitu rozhovoru má mj. i názor zkoumané osoby na významnost zkoumané problematiky. Z tohoto důvodu byla tato otázka začleněna jako pevná součást rozhovoru. Vzhledem ke skutečnosti, že rozhovory byly vedeny s učitelkami, které o téma měly zájem, není překvapením, že všechny pokládaly tuto problematiku za důležitou, ačkoliv si byly vědomy toho, že se ve třídě jedná maximálně o jedno až dvě děti s trvale zvýšenou úzkostností. Důvody k tomuto jejich názoru bylo možné poznat v kontextu jejich dalších odpovědí, přičemž základem byla jejich snaha o **individuální přístup** k dítěti: „Každé dítě je důležité a jeho obtíže je třeba brát vážně. I kdyby bylo jen jedno takové za 30 let mé praxe, tak je to důležité.“ (A) Individuální přístup je úzce propojen s **osobnostním pojetím dítěte**, které staví na jeho nezpochybnitelné hodnotě

⁴⁰ Homogenní-stabilní: Učitelka má trvale třídu pro děti od 3-4 let.

⁴¹ Homogenní-postupuje: Učitelka má děti až do nástupu do školy.

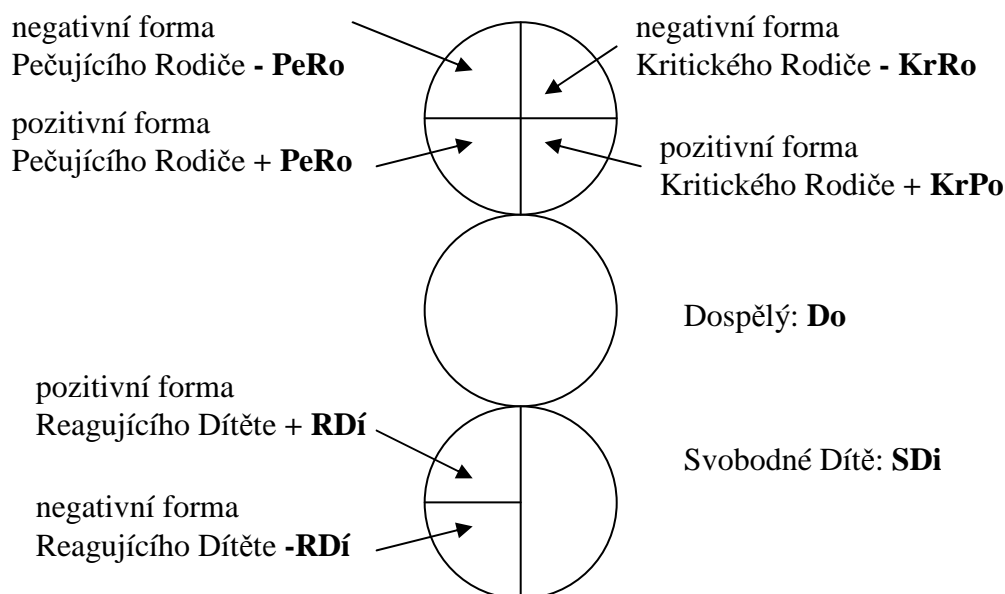
a klade důraz na citlivý přístup: „*Když máme k dítěti přistupovat citlivě a nebudeme se přitom zabývat úzkostí, tak asi moc citlivé nebudeme.*“ (E) Snaží se poznat reálný stav dítěte: „*S každým dítětem by se mělo jednat individuálně podle toho, co potřebuje...*“ (C), ale **zaměřuje se také na jeho budoucnost**: „*Musíme se zajímat o každé dítě a pomáhat mu, aby bylo v budoucnu v pořádku.*“ (B1) Některé učitelky měly pro svůj názor **osobní motivy**, neboť byly v dětství také zvýšeně úzkostné: „*tak jsem to vyzkoušela na vlastní kůži...*“ (G), nebo se takto projevuje jejich vlastní dítě nebo partner. To je pochopitelné, neboť platí, že to, s čím máme osobní zkušenost, nás disponuje k tomu, abychom obdobný jev rychleji poznaly i ve svém okolí.

Nelze opomenout i důvod, který je spojen se snahou **odvrátit nebezpečí nepřijetí a nepochopení**, které hrozí ze strany učitelky (i dětí). Úzkostlivé dítě se může pro učitelku stát zdrojem napětí a frustrace, protože nesplňuje její očekávání, pedagogické úsilí se mívá účinkem: „*I o sobě začnete pochybovat, zda postupujete správně.*“ (B2) Výsledný pocit vyjádřila jedna z učitelek takto: „*Člověka to věčné kňourání vytáčí...*“ (I). Takový vnitřní stav může fatálně ovlivnit další jednání učitelky, a proto v krátkosti poukáží na jedno z možných vysvětlení, proč u učitelky toto napětí vzniká.

Možné vysvětlení poskytuje **teorie transakční analýzy**,⁴² jejímž základním termínem je **egostav**, který „*popisuje stav vědomí a s ním spojené chování*“. (Henning, Pelz, 2008, s. 26). Rozlišují se tři egostavy, přičemž všechny jsou součástí Já: **rodičovský** (vše, co bylo přejato od druhých), **dětský** (vlastní zkušenost) a **dospělý** (orientuje se na realitu). Tento model má mnohostranné **využití pro popis funkční a nefunkční komunikace, vnitřních procesů i jako výklad rodičovských výchovných stylů**. V praxi je užíván i jako východisko pro psychoterapii a poradenství. V uvedeném případě mohlo dojít k tomu, že dětský egostav oslovil v učitelce oblast **Kritického Rodiče**, který nemá pro úzkostné projevy pochopení. Vyslovuji však domněnku, že mohl v učitelce oslovit i její oblast **negativně Reagujícího Dítěte**, která má zkušenost s vlastní prožitou úzkostí, a to v ní vyvolává stav podrážděnosti a odmítání. Protože model egostavů lze využít pro vysvětlení řady popisovaných jevů, pokládám za vhodné načrtnout jeho základní schéma.

⁴² Za zakladatele transakční analýzy je pokládán Berne (1961), který také popsal základní ekostavy jako části Já.

Model egostavu (Hennig, Pelz, 2008, s. 28)



Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že pokud učitelka neměla s úzkostností osobní zkušenost, získávala citlivost pro výchovu úzkostných dětí až **s přibývajícím praxí**: „V době, kdy jsem začínala učit, což bylo v r. 1987, jsem ještě nedokázala postřehnout a popsat všechny projevy dětí. To člověk dokáže až s praxí.“(D) Nebo: „Já tenhle problém vnímám víc s přibývajícím věkem. Čím jsem starší, tím jsem k tomu citlivější.“(J)

Posouzení významnosti zkoumané problematiky je úzce spojeno se snahou o individuální přístup k dítěti a jeho osobnostním pojetím. Zároveň je ovlivněno osobní zkušeností, délkou praxe a výchovným zaujetím učitelky, při kterém se snaží minimalizovat nebezpečí nepřijetí a nepochopení úzkostlivého dítěte a naopak má zájem o jeho rozvoj se zaměřením na budoucnost. Pro pochopení vzájemné interakce úzkostné dítě – učitelka je možné použít i výkladový model transakční analýzy, která vysvětluje možné příčiny vnitřního rozladění a frustrace učitelky a dává i návod, jak dosáhnout smysluplné komunikace.

3.2. Četnost úzkostných dětí v dnešních kolektivech

Tato otázka se jeví možná trochu nepatřičná, protože spíše spadá do oblasti zájmu kvantitativního výzkumu. V mém zkoumání má však tato otázka své

opodstatnění, neboť se pro mě stala mj. i přibližným indikátorem citlivosti učitelky na projevy úzkostných dětí.

Kolik úzkostlivých dětí se nachází v běžné třídě MŠ? Koukolík (s. 22, 1995) uvádí, že „**kolem 10 procent dětí** (a mlád'at všech dosud zkoumaných druhů obratlovců) přichází na svět s vrozeně nižším prahem úzkosti.“ **Třídy jsou dnes převážně věkově heterogenní (smíšené)**, mají v průměru 24 dětí ve věku 3-6 let. V průměru se tak ve stejné věkové kategorii nachází 6 dětí. Je to však skutečně pouze hypotetický počet, protože poměrné věkové zastoupení dětí je v reálu velmi různorodé. Pravděpodobnost, že se ve třídě během jednoho roku takové úzkostné dítě objeví, není příliš velká, ale nelze vyloučit, že se objeví hned dvě. Výskyt úzkostlivých dětí bude logicky vyšší ve školkách, kde jsou **děti rozděleny do tříd podle věku (homogenní třídy)**, což se rozhovory potvrdilo. Právě učitelka působící stabilně na třídě u dětí ve věku 4-5 let uvedla: „*S dítětem, které je do určité míry úzkostné, se setkávám skoro každý rok. Rozdíl je v míře úzkosti.*“ (J) **Extrémní odpovědí** byla odpověď učitelky s 15letou praxí: „*Víc se touto problematikou zabírám od loňského roku, kdy mám ve třídě takovou holčičku, předtím to byly takové zvláštní typy, ale vysloveně úzkostné dítě si nevybavuji.*“ (I) Toto tvrzení pokládám za nereálné a domnívám se, že právě zmíněné „zvláštní typy“ mohly být děti se zvýšenou úzkostností. Je to však pouze moje domněnka. **Tento výrok však potvrzuje mou prvotní hypotézu, že se může stát, že úzkostné dítě bude v kolektivu dětí přehlédnuto a nebude mu poskytnuta odpovídající péče.** Během dalších otázek si však dotazovaná učitelka sama uvědomila, že úzkost na sebe může brát i jinou formu, než pouze klasickou bázlivost, takže se její pohled na úzkostné dítě poněkud upravil.

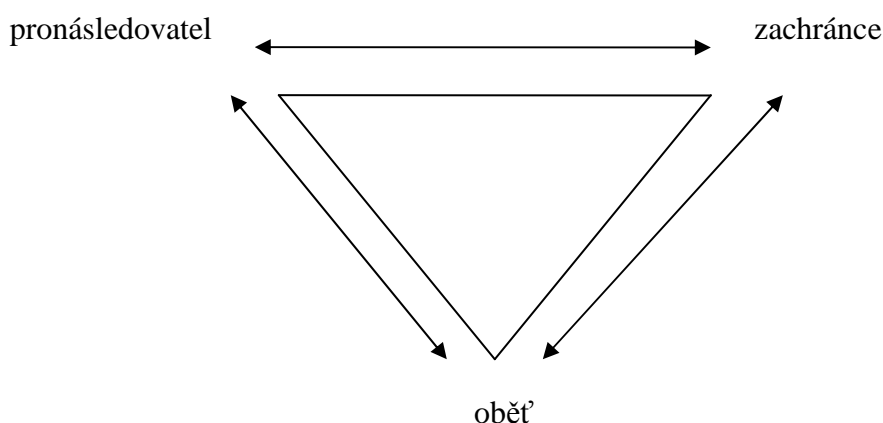
Podotázkou bylo, zda se výskyt úzkostlivých dětí během posledních let zvýšil, snížil, nebo je stejný. Všem dotazovaným se zdá, že takových dětí je zhruba stejně.

Výskyt dětí se stabilně zvýšenou hladinou úzkosti je v jednotlivých třídách velmi různý. Ve smíšených třídách se je jedná o 1-2 děti za 3 roky, ve třídách rozdělených podle věku je pak výskyt úzkostlivých dětí logicky vyšší: 1 dítě za rok. Podle názoru dotazovaných učitelek s praxí delší než 20 let se jejich počet nijak nemění.

3.3. Vztah mezi úzkostí a agresivitou

S předchozí otázkou souvisí i to, co učitelka pokládá za důsledek úzkostné povahy a co ne. Během rozhovorů jsem narazila na problematiku vztahu mezi úzkostí a agresivitou. Jak se ukázalo, nebyly názory vůbec jednotné. Na jedné straně tu byl názor, že „*kořen agresivního chování spočívá v něčem jiném než v úzkosti. Naopak úzkostné děti se stávají dobrým terčem pro agresivní děti...*“ (D) a na druhé straně názor téměř opačný: „*Agresivní chování může být obranou úzkostného dítěte vůči tomu, co mu dělá problém.*“ (A) Uvedené rozpětí může vysvětlit i známý **Karpmanův dramatický trojúhelník**,⁴³ který znázorňuje tři základní sociální role, přičemž dochází k jejich střídání. Úzkostné dítě, které je ohrožováno „agresorem“, může za určitých okolností „vybuchnout“ a přejít do útoku, nebo se stane „ochráncem“ někoho slabšího (pomáhá menšímu dítěti v oblékání).

Karpmanův dramatický trojúhelník (Hennig, Pelz, 2008, s. 49)



Většina učitelek (5) **nedokázala na tuto otázku jednoznačně odpovědět**. Jedna z nich popsala vztah úzkost – agrese takto: „*U úzkostných chlapečků to může být, protože svou hrou na supermany překonají v sobě strach a úzkost.*“ (F) V těchto hrách se však nemusí jednat o agresivitu, ale o **behaviorální způsob zvládnutí úzkosti**. Tím, že se dítě vžije do role odvážného a statečného hrdiny, překonává svůj vlastní strach a úzkost. Z psychologického hlediska jde o tzv. **překrytí** (protikladné chování vůči právě prožívané emoci s cílem ji zamaskovat).

Souvislost mezi úzkostí a agresí existuje alespoň v tom, že úzkostlivé i agresivní dítě může prožívat **pocit ohrožení**. Úzkost však nemá objektivní příčinu, zatímco

⁴³ „Steven Karpman (1968) studoval pohádky a dramata podle typických sekvencí her a našel tři charakteristické role: oběť, zachránci, pronásledovatel“ (agresor). (Hennig, 2008, s. 48).

agrese je adresná, ať už se týká osoby či věci. Nelze také tvrdit, že každá agrese vyrůstá z úzkosti, protože existuje i **agrese, která je výsledkem observačního učení, nebo je pouhým odreagováním při frustraci.** (Helus, 2007, s. 124). Celá problematika je tedy podstatně složitější, neboť „*agresivita je symptomem řady různých diagnostických kategorií a souvisí rovněž s některými sociálními jevy*“ (Toužimská in Říčan, Krejčířová a kol, 2011, s. 245). Téma vztahu agrese a úzkosti přesahuje můj výzkumný záměr, ale upozorňuje na důležitou skutečnost: **úzkostnost se může projevat i jinak, než pouze klasickou bázlivostí, únikovými manévry a pasivitou. V některých případech se transformuje do agrese, nebo se může projevit agitovaností⁴⁴ a výstředním chováním až šaškováním.⁴⁵**

3.4. Příčiny úzkostnosti

Názory na příčinu zvýšené úzkostnosti velmi těsně korespondují s uvedenou teorií v první části práce. Je zřejmé, že učitelky jsou si vědomé toho, že úzkostnost má **příčiny biopsychosociální.** Úzkostlivost správně chápaly jako **vrozený charakterový rys** a jako hlavní biologickou příčinu uváděly **dědičnost.** Často vyzpozorovaly, že jeden z rodičů, častěji matka, má rovněž úzkostnou povahu, ale byly i případy, kdy žádný z rodičů úzkostlivý nebyl. Biologický základ dítěte vnímaly jako určité **dispozice,** rozhodující vliv pro rozvoj úzkostnosti však přisoudily **výchovnému stylu rodičů.**

Za nejméně vhodné označily **hyperprotektivní a autoritativní způsob výchovy.** Oba výchovné styly spojuje silná rodičovská kontrola dítěte, ale zcela zásadně se liší v dimenzi emoční, neboť hyperprotektivní výchova bývá spojena s kladným a silným emočním přijetím, zatímco autoritativní výchova je spíše chladná. Hyperprotektivní chování popisují takto: „*rodiče za něj všechno udělají, všechno uzpůsobí tak, aby nikde nenastal problém*“(A) „*...dítě omlouvají a pak nemusí všechno dělat.*“(B1) S hyperprotektivní výchovou souvisel i věk rodičů, kteří byli většinou již starší, nebo se jednalo se o jejich jediné dítě, na které museli dlouho čekat: „*chlapeček*

⁴⁴ Agitovanost – motorický neklid projevující se neúčelným, rychle se měnícím jednáním. Může být průvodním jevem při úzkosti, panice, psychózách. (Hartl, 2004).

⁴⁵ Příkladem takového úzkostného projevu byl čtyřletý Davídek, který prožil domácí násilí ze strany otce. Jeho projevy vůči dětem měly často podobu pošťuchování, strkání a při společných činnostech na sebe upozorňoval šaškováním. Pokud však byl potrestán tím, že si musel jít sednout ke stolečku, začal usedavě plakat. Při odpoledním odpočinku se bál usnout a pokud usnul, byl jeho spánek neklidný a velmi často se probouzel s pláčem.

byl doslova vymodlené dítě, maminka před ním sedmkrát potratila a bylo to tak, že maminka plakala před školkou a chlapeček plakal ve školce.“(G)

Autoritativní přístup bývá zase spojen s požadavky, jež nemají reálný základ v přirozenosti dítěte a vedou k potlačování skutečných potřeb dítěte. Jeden z tatínků úzkostného dítěte to vyjádřil slovy: „*nechci mít z holky bábovku*“(B2). Na tomto místě je vhodné zmínit i negativní vliv obou výchovných stylů na **rozšiřování komfortní zóny**,⁴⁶ což je pro dětský věk záležitost přirozená a žádoucí a směřuje k progresivním změnám osobnosti. Oba výchovné styly však mohou tento proces zablokovat, neboť zvyšují v dítěti strach z možného selhání a strach z reakce okolí. (Pražák, Jak dosáhnout změny, 2010, [online]). Výsledkem pak může být stagnace vývoje v různých oblastech a osvojení si maladaptivních způsobů chování.

K autoritativnímu přístupu má blízko i **ctížádostivý postoj rodičů**, kteří „*od dítěte očekávají to, nač ještě nemá*“(B2) Z popisovaných případů i z vlastní zkušenosti vyplývá, že dlouhodobě nepřiměřené nároky rodičů na dítě, mohou vést po nějaké době k **velmi silné regresi**, a to nejen v případě úzkostných dětí. Vývoj dítěte v předškolním věku probíhá skokově, takže určitá míra regrese před dosažením dalšího, vyššího vývojového stupně je normální a běžná. V některých případech je však velmi silná – dítě se vrací do stavu, v jakém bylo třeba před více jak dvěma roky. V praxi se objevují potíže s vyměšováním (enuréza, enkopréza), dumlání palce, zadržávání v řeči, nebo ztráta zájmu o činnosti, které dítě bez problémů zvládalo (kreslení, manipulační činnosti, schopnost komunikace).

V některých případech byla úzkostlivost dítěte způsobena **nedostatkem času a zájmu** a docházelo tak k zanedbávání jeho potřeb zejména v citové oblasti, nebo v oblasti vzájemné komunikace dítě – rodiče.

Zanedbávání potřeb dítěte nás tak posouvá k problematice **deprivace a subdeprivace**, jak je ve svém díle popsal Matějček. Uvedu případy, které ilustrují možné příčiny úzkostnosti: „*Rodiče byli v rozvodovém řízení a chlapeček byl z toho rozhozený. Nevěděl, co od koho má očekávat a nechtěl ani dotek. Když jsem na něho mluvila, tak plakal, když se ho chtěla dotknout, tak to bylo ještě horší...*“(G) Na dítě pochopitelně silně působí i **vztahy mezi rodiči** a velká úzkost pramení z toho, je-li dítě svědkem domácího násilí, což je případ chlapečka, kterého mám v současné době ve

⁴⁶ Komfortní zóna – „*prostor, který člověk obývá, je mu důvěrně známý a pobyt v ní nevyžaduje žádné zvláštní úsilí... Pokud tuto zónu překročíme, ocitáme se v zóně osobního rozvoje.*“ (Pražák, Jak dosáhnout změny, 2010, [online]).

třídě, ale odpovídá tomu i následující příklad: „*Chlapeček nastoupil jako tříletý a téměř nekomunikovat... Postupně mi došlo, že i maminka je zakřiknutá, protože se oba bojí tatínka, který byl agresivní.*“ (D) Někdy dojde i k regresi psychického vývoje i v důsledku **změny rodinných poměrů**: „*Chlapeček měl adaptační období celkem dobré, ale v pěti letech nastal velký zlom, když jeho maminka šla do práce. Tím, že musel zůstat ve školce i odpoledne, se jeho úzkostnost zhoršila a začal plakat kvůli všemu.*“ (B1) Spouštěčem zvýšené úzkosti nemusí být přítom jen negativní jevy, ale může se jím stát i **narození mladšího sourozence**: „*holčička odmítala vše, co bylo nějak spojené se školkou. Po čtyřech až pěti týdnech mi řekla, že ona je smutná proto, že maminka má doma jinou holčičku a proto ji dává do školky.*“ (F)

V závěru kapitoly věnované příčinám chci uvést i **postřehy učitelek, které se týkají vhodných podmínek**, které úzkostlivým dětem ve školce vyhovují, nebo naopak mohou pro ně být dalším stresovým faktorem, který jejich úzkost zhorší. Jedním z prezentovaných názorů byl i poukaz na výhody **menšího kolektivu**: „*je rozdíl, zda je ve třídě 20, nebo skoro 30 dětí. V tom druhém případě se úzkostné dítě rozhodně necítí dobře.*“ (C) Vůči tomuto názoru lze vznést námitku, že některým úzkostným dětem může naopak vyhovovat **spíše větší kolektiv**, ve kterém se lépe „ztratí“. Podle mého názoru **nehraje velikost kolektivu tak zásadní roli**, aby mohla sama o sobě významněji ovlivnit míru úzkostnosti dítěte. Na druhé straně však tento názor správně upozorňuje na velkou hlučnost, která zcela jistě nedělá dobře žádnému dítěti: „*hluk ve školce je někdy opravdu hrozný. Některé děti si pak prostě zakrývají ouška, když je hladina hluku pro ně moc velká.*“ (E)

Úzkostné dítě si poměrně dlouho zvyká na nové prostředí, a tím pádem školky, ve kterých **učitelky mají stabilně určitou věkovou skupinu, nejsou pro ně ideální**, neboť sotvaže si na svou učitelku zvykne, přechází do jiné třídy, kde je nová učitelka. Za jediný rok většinou není možné navázat s úzkostným dítětem důvěrný vztah, ani ho hlouběji poznat. Velmi důležitou roli pak samozřejmě hraje i **atmosféra, která panuje ve třídě**, a na které se podílí všichni zaměstnanci školky: „*když je kolektiv sehraný a děti vidí, že si učitelky rozumí, mají se rády a mají dobré vztahy i s provozními zaměstnanci, jeden druhému pomohou, tak se pak v takovém prostředí cítí dobře i úzkostlivé dítě.*“ (B2)

Příčiny dětské úzkostnosti mají biopsychosociální podstatu, přičemž biologické faktory představují konkrétní dispozice a závisí na vnějších podnětech, jak tyto dispozice ovlivní. Úzkostlivost je však vrozeným povahovým rysem, který

bude dítě více či méně ovlivňovat po celý život. Negativní dopad na další vývoj dítěte může mít hyperprotektivní a autoritativní výchovný styl, které dítěti ztěžují rozšiřování jeho komfortní zóny, a tím brzdí jeho osobní rozvoj. Ctižádnostivý přístup rodičů, který dlouhodobě nebere v potaz reálné možnosti dítěte, může vést k silné regresi, která je ve své podstatě obranou přetíženého organismu dítěte. Nedostatek času, který rodiče dítěti věnují, ať už jsou důvody jakékoliv, může mít za následek citovou deprivaci a zaostávání schopností komunikace. Dítě se tak dostává do izolace, která opět prohlubuje jeho úzkost. Rozvod, domácí násilí, časté rodinné konflikty, mohou úzkost dítěte nejen vyvolat, ale jsou-li tu vrozené dispozice, tak i zhoršit. Spouštěčem však mohou být i normální změny v rodinných poměrech: nástup matky do práce, narození mladšího sourozence, neboť všechny větší změny narušují pocit jistoty úzkostlivého dítěte. I prostředí školky může přispět ke zvýšení úzkosti dítěte: nevhodná organizace denního řádu vedoucí k častému střídání učitelek v důsledku spojování tříd, špatná atmosféra mezi zaměstnanci školky, to vše se pro úzkostlivé dítě stává další přítěží.

3.5. Specifické projevy úzkostného dítěte

Následující kapitola úzce souvisí s hlavní výzkumnou otázkou, protože nelze najít správný přístup či metodu, která by úzkostnému dítěti pomohla, pokud učitelka nerozpozná projevy jeho úzkostnosti. Úzkostnost ovlivňuje celou osobnost dítěte, takže její projevy lze pozorovat v mnoha psychických i biologických projevech dítěte. Úkolem učitelek MŠ je sledovat každé dítě v pěti základních oblastech, tak to požaduje **RVP PV**, a proto při popisu projevů úzkostného dítěte budu postupovat podle těchto oblastí, neboť učitelkám jsou obecně známé a v praxi je běžně používají. Při popisu projevů úzkostného dítěte učitelky většinou zmiňovaly jeho obtíže, pouze v kontextu jejich odpovědí bylo možné rozpoznat i vlastnosti, které mohou dítěti pomoci a bývají pozitivně přijímány i jeho okolím.

V biologické oblasti je smysluplné rozlišit oblast týkající se zdraví a oblast pohybových schopností. Úzkostlivé děti bývají spíše **konstitučně subtilnější**, častěji nemocné. Ve školce si mohou častěji stěžovat na **bolest hlavy, bříška, obtíže s příjmem potravy**: „*holčička měla obtíže s jídlem, a když řekla „ne“ – tak ne. Ani neochutnala*“(A,D,E), a někdy i s vyměšováním: „*měly častější průjmy a obtíže*

s udržením stolice"(D), nebo naopak nechtěly jíst a pít, aby nemusely chodit na záchod. **Bývají častěji unavené**, ale přesto mívají obtíže se spaním v mateřské škole. Mohou se objevit i některé **neurotické návyky**: „*cucání palce, okusování nehtů, trhání vlasů či nadměrná masturbace. Tyto aktivity slouží dítěti k uvolnění tenze, většinou jsou však okolím sankcionovány, což zpětně hladinu tenze ještě zvyšuje.*“ (Krejčířová, in Říčan a kol., 2011, s. 226). Jedna z učitelek popisuje případ čtyřleté holčičky, která vykazovala známky **obsedantně-kompulzivní poruchy**. Protože se jedná o velmi zajímavý případ, učitelka ho označila jako „případ červené šňůrky“, tak jej uvedu v nezkrácené podobě: „*Evička (4 roky) se vůbec nezapojovala mezi děti, byla pozorovatelem. Z domova si nosila pořád něco, co si namotávala na prstíčky...většinou červenou nitku. Dávala si ji do kapsičky a vytahovala ji asi jen tehdy, když jí bylo nejhůř. Pak si ji namotávala na prst a to ji uspokojovalo...to trvalo přibližně půl roku po jejím nástupu.*⁴⁷ *Když ji ztratila, spustila hysterický záchvat, ječela a pískala a museli jsme ji hledat, protože přestala úplně fungovat. Nemohla jít na svačtinu, prostě vůbec nic. Pak přešla na nošení hraček z domu a v druhém roce odešla do druhého oddělení. I tak však platilo, že pokud se hračka ztratila, opět spustila pláč a hračka se musela hledat.*“(E) V tomto případě doporučila učitelka mamince návštěvu PPP centra. Maminka na to přistoupila pouze neochotně a spíše vytykala učitelkám nedostatek empatie. Vyjádření PPP učitelka nezná, neboť školka má třídy věkově homogenní a holčička přešla do jiné třídy. Navíc je situace taková, že rodiče nejsou povinni učitelky s výsledky vyšetření seznámit, je to otázka jejich dobré vůle a vzájemné důvěry. Učitelce se však holčička jevila jako nadprůměrně inteligentní: „*měla neuvěřitelnou slovní zásobu, pořád mi chtěla vyprávět pohádky, artikulačně ovládala ve čtyřech letech všechny hlásky...Když jsem se jí na něco ptala, tak všechno věděla. Obtíže měla jen s emoční stránkou.*“(E)

Úzkostlivé dítě může **unikat do nemoci**, která mu zajistí přítomnost pečujících rodičů a bezpečí domova, ale „*po každé nemoci si musí znovu zvykat, pořád dokola*“. (B1) Velmi dobře tento jev komentuje jedna z učitelek: „*dítě je často nemocné a častá nemoc může být somatizací úzkosti*“. (D,I) Tomu odpovídá hypotéza „*že lidský organismus se může zbavovat nadměrné úzkosti tím, že ji transformuje v jiný symptom. Dojde např. k funkčnímu postižení některého ústrojí – dýchacího, pohybového apod., ale původ potíží vyžaduje psychologickou, či dokonce psychiatrickou péči.*“ (Vymětal,

⁴⁷ Vysvětlení tohoto způsobu zvládnání úzkosti by bylo možné hledat v oblasti podvědomí. Zdá se, že namotávání červené šňůrky na prst, může být symbolickým vyjádřením snahy dítěte o „spoutání“ – ovládnutí vlastní úzkosti. (VANĚK, Jan. Ústní sdělení. 2012-11-16).

2004, s. 128). Hypotéza potvrzuje důležitost správné diagnózy a odhalení skutečných příčin fyziologických obtíží.

V **pohybových činnostech** bývají úzkostlivé děti méně obratné, motorický vývoj může probíhat pomaleji: „*všchno u ní nastupovalo později, třeba jízda na kole.*“ (B1) Nemají rády honičky: „*nechtěla vůbec hrát honičky*“ (I), ani jiné rychlé pohybové hry, nejraději zůstávají diváky: „*do mnoha aktivit se nezapojovala*“ (B1), „*...spíš jen pozoroval(a)*“ (B2,C). Na druhou stranu se úzkostnost může projevovat agitovaností, hyperaktivitou a v pohybových aktivitách jsou na dobré úrovni. O žádném takovém případě se však učitelky nezmiňovaly.

V odpovědích na otázku, jak úzkostné dítě reaguje na **fyzický kontakt**, se ukázalo, že o tom rozhodují i jiné osobnostní vlastnosti dítěte: „*Je to individuální. Někdo má svoji bublinku a nesnese fyzický kontakt, alespoň ne na začátku, protože je třeba navázat důvěru.*“ (D) Teprve po navázání důvěry s učitelkou, nebo s jiným dítětem, dovolí, aby se ho tyto osoby dotkly: „*ode mě přijal pohlazení až po půl roce*“. (G) Někdy dítě začne fyzický kontakt u učitelky vyhledávat: „*holčička se zpočátku jevila jako ta, která nemá ráda doteky...nakonec však ke mně nenápadně přišla a přitulila se ke mně a já jsem ji mohla pohladit. Někdy u mě tak zůstala i 5 minut – a já jsem si přitom normálně vykládala s ostatními dětmi.*“ (A,C,E) Úzkostlivé děti mohou mít introvertní povahu a jejich potřeba navazovat vztahy je tedy celkově menší. Zdá se mi, že často nejsou ve své „**komfortní zóně**“ ještě dostatečně sebejisté, a proto je fyzická blízkost „*neznámé osoby*“ zneklidňuje. Popis biologické oblasti úzkostných dětí lze tedy shrnout takto:

Úzkostlivé děti bývají konstitučně spíše subtilnější, častěji nemocné, i když jejich zvýšená nemocnost může být pouze somatizací jejich úzkosti. Mohou mít obtíže s přijímáním jídla, někdy i s vyprazdňováním. Ačkoliv nebývají příliš aktivní, zdají se být častěji unavené. V některých případech se u nich projevují neurotické návyky, výjimečně i příznaky obsedantně-kompulzivní poruchy. Pohybové činnosti nemají v oblibě, bývají spíše nepřilíš obratné, výjimkou jsou děti, u kterých se úzkostnost transformuje do hyperaktivity a projevuje se agitovaností. Jejich postoj k fyzickému kontaktu je ovlivněn jejich osobnostním nastavením a také mírou jejich důvěry k druhé osobě. Z tohoto důvodu u nich můžeme pozorovat extrémní projevy – od naprostého odmítání fyzického kontaktu, až po závislost na učitelce či jiném dítěti. Příčinou tohoto jejich postoje

je vnitřní nejistota a potřeba zabydlet se ve své komfortní zóně v nových podmínkách, na což úzkostlivé dítě potřebuje mnohem víc času.

Psychologická oblast je v RVP PV rozdělena do tří podoblastí, kterých se budu držet i já: 1. jazyk a řeč, 2. poznávací schopnosti a funkce (představitivost, fantazie, myšlenkové operace), 3. sebepojetí, city, vůle.

V podoblasti jazykové komunikace, jsou mezi úzkostnými dětmi některé podobnosti, ale i výrazné rozdíly, zejména v oblasti výslovnosti. Navíc platí, že „výskyt dyslalie má kolem 4. roku věku 60 % dětí“. (Krahulcová, 2007, s. 34). Zpočátku však pro všechny úzkostlivé děti platí ostýchavost v komunikaci, takže se zdá, že „nemá potřebu komunikovat“(A), „jsou spíše zakřiknuté“(D, J). Často mluví velmi tiše: „Lenička mluvila zpočátku velmi tiše, ale jak jsme jí postupně zvedly sebevědomí, tak se zvedl i hlas.“ (B1) „Někdy mají jakousi komunikační bariéru, která však po čase odezní, pokud si zvykne na prostředí a cítí se v něm dobře.“ (C) Někdy komunikují „pouze individuálně...a s někým tišším“. (E) Nejčastějším problémem je **nesprávná dechová ekonomie**, nadechují se uprostřed slov, či vět, zakoktávají se (D, I), protože úzkost působí na hlasivky, které jsou sevřené a v tenzi. Tyto **obtíže však mohou být vázané na osobu či prostředí**: „Dítě se mnou nemluvalo úplně plynule, ale s maminkou ano.“ (J) Z uvedených důvodů je nutné **nejprve zmírnit úzkost dítěte a teprve pak pracovat na narušené komunikační schopnosti**. V opačném pořadí by učitelka mohla obojí jen zhoršit.

Podoblast kognitivních schopností negativně ovlivňuje nízké „self –efficacy“ (přesvědčení o vlastní zdatnosti). Častou odpovědí na pokusy učitelky zapojit dítě do činnosti je odpověď: „Já to neumím.“ (A) Nízké „self-eficacy“ ve spojení s potřebou dítěte uspět, také vede k tomu, že stále dokola dělá jen činnosti, které dobře ovládá (je si jisté, že v nich uspěje) a odmítá rozšířit svůj repertoár aktivit: „Martínek si půl roku hrál jen se stavebnicí Clix a bylo hrozně těžké, až nemožné, aby si vzal na hraní i něco jiného.“ (F)

Úzkostlivé děti bývají na druhou stranu **dobrymi a pečlivými pozorovateli**: „všechno pozoruje, i když se nejedná o jeho osobu“. (A,B1,C,D,E,G,F) Tím se zvyšuje významnost **observačního učení**, které je pro tento věk typické, ale u úzkostných dětí hraje roli ještě významnější. To je důležité vědět, protože úzkostlivé dítě si o učitelce

dělá obraz na základě jejího chování nejen vůči němu, ale vůči druhým dětem.⁴⁸ Bývá také **velmi pečlivé, důsledné, až puntičkářské**: „Když si Martínek hraje s kluky se stavebnicí a dojdou kostky, tak to kluci vyřeší tak, že si dílo dostaví z jiných kostek, ale Martínek chce jen díly z původní stavebnice, náhražku odmítá. Připadá mi jako **perfekcionista**“, nebo: „i když musíme končit, tak ona potřebuje svou činnosti dokončit, obrázek dokreslit za každou cenu“. (I)

K poslednímu vyjádření je potřeba dodat, že potřeba dokončit vlastní práci je zcela přirozeným jevem jak u dětí, tak i u dospělých. Pro toto chování se v psychologii používá termín označovaný jako **efekt Zeigernikové**⁴⁹ (1927). Potřeba dokončit úkol je dána tím, že jsme do jeho plnění obvykle emočně vtaženi, což v nás vyvolává určitou míru vnitřního napětí. Při dokončení úkolu se naopak dostavuje pocit uvolnění. Jev je tím patrnější, čím je osobní zaujetí úkolem (činností) větší. Pokud si dítě předškolního věku určitou činnost samo zvolilo, pak jeho osobní zaujetí, a tím pádem i emoční napětí bývá velké a nutnost přerušit činnost se setkává s nelibostí dítěte. U úzkostných dětí je pak potřeba dokončit činnost ještě větší, neboť i tenze bývá větší a učitelka se může setkat až se zarputilým odmítnutím, které může nesprávně vyhodnotit jako projev neposlušnosti. Je-li za těchto okolností na dítě ze strany učitelky stále vyvíjen tlak, pak tato situace pravděpodobně skončí pláčem úzkostného dítěte. (Plháková, 2006).

Pro další vývoj úzkostného dítěte se jako zásadní jeví třetí **podoblast, která bývá úzkostností poznamenána nejvíce: sebezpojetí, city a vůle**.

Zřetelná je **velká přecitlivělost úzkostlivého dítěte**: „všechno ho rozpláče, jakákoliv situace běžného života“. (A,J) Velmi těžce se vyrovnává s neúspěchem nebo prohrou, neboť takové situace zhoršují i tak nízké **sebehodnocení**: „když prohrá(l)a, nebo se jí (mu) něco nedařilo, tak plakal(a)“. (B1,G) „Nebyl schopen řešit určité situace jinak než pláčem, ačkoliv jste šla po dobrém.“ (C,D) „Velmi špatně snáší jakékoliv spory a konflikty. Třeba se rozpláče, nebo se vztekne.“ (F) Zvýšená citlivost však může hrát i **pozitivní roli**: „Mohla by se u nich mnohem silněji rozvíjet empatie, protože jsou vnímavější a mohly by se v kolektivu stát dobrými rádci.“(D) Jedna z učitelek k tomu poznamenala: „úzkostné dítě má citlivost, kterou nikdo jiný nemá

⁴⁸ Pro ilustraci použiji příklad z vlastní praxe. Pětiletá Kačenka několik měsíců sledovala děti, které si ke mně přišly pro pohlázení. Když viděla, že vždy všechny děti příjmu, tak se po třech měsících pozorování, osmělila přijít si pro pohlázení spolu s nimi.

⁴⁹ B.V.Zeigerniková (1900-1988) byla ruská psycholožka, berlínská doktorandka K. Lewina, představitelka tvarové psychologie. V laboratorních podmínkách provedla pokus se 164 osobami, přičemž „zjistila, že nedokončené úkoly si účastníci pamatují přibližně dvakrát lépe než úkoly ukončené.“ (Plháková, 2006, s. 144).

a může být nakonec obohacím, pokud se s ní dítě naučí pracovat...díky své citlivosti nám Evička jednou hrozně pomohla, nebýt jí, tak bychom si toho, co nám hrozilo, vůbec nevšimli“.(E) Pokud se dítě naučí se svou citlivostí pracovat, pak se v kolektivu třídy může stát velmi oblíbené.⁵⁰

V době adaptace je u úzkostných dětí velkým problémem jejich **silná závislost na rodičích**: „*Dlouho byla plačtivá a dožadovala se přítomnosti maminky.*“ (G) Obdobnou charakteristiku uvedly u dítěte všechny učitelky. Projevy v psychické oblasti jsem tedy shrnula takto:

Jednoznačně se nepotvrdilo, že by každé úzkostné dítě mělo narušenou komunikační schopnost, pouze mají jisté zábrany v komunikaci před větší skupinou. Komunikační úroveň i vývoj řeči je u nich velmi rozdílný, i když nejčastěji mívají obtíže s plynulostí řečového projevu v důsledku nesprávné dechové ekonomie a mluví spíše tichým hlasem. Ve výslovnosti jsou individuální rozdíly největší a pohybují se od diagnózy OVŘ (opožděný vývoj řeči) až po akcelerovaný vývoj: dítě hodnocené jako úzkostlivé již ve čtyřech letech zvládalo všechny hlásky. Jejich komunikační obtíže mohou být vázané na prostředí či osobu.

Kognitivní oblast je negativně ovlivněna jejich nízkým „self-efficacy“, a tak často dosahují výsledků pod úrovní svých schopností. Nízké „self-efficacy“ spojené se snahou být úspěšný se může projevit i tak, že se upnou na činnosti, které znají a odmítají vše nové. Výhodou může být jejich vyspělá pozorovací schopnost, pečlivost a preciznost. Jejich role pozorovatele zvyšuje význam observačního učení.

Sebepojetí bývá ovlivněno obavou ze selhání, a tím pádem z odmítnutí. Jsou přecitlivělé, na vzniklé skutečné či domnělé obtíže reagují pláčem. Velmi těžko se vyrovnávají s neúspěchem, zřejmě z důvodu nízkého sebehodnocení. Jejich větší citlivost se však může stát i základnou pro rozvoj empatie vůči druhým. To se mi jeví jako velmi důležité, neboť v závislosti na dalších osobnostních rysech, se pak mohou stát v kolektivu dětí i velmi oblíbené, což pochopitelně posílí jejich sebevědomí a zmenší míru úzkostnosti. Pro pedagoga je důležité dosáhnout jejich přiměřeného odpoutání se od rodičů, na kterých bývají velmi závislé.

⁵⁰ Příkladem byla i holčička, kterou jsem měla po tři roky ve své třídě. Byla oblíbená u všech dětí, rády s ní chodily na vycházku a hrály si s ní, protože měla velikou schopnost přizpůsobit se jejich hře a vyjít jim vstříc. S jedním z chlapečků (rovněž byl citlivější) vytvořila nerozlučnou dvojici.

V interpersonální oblasti hraje zpočátku velkou roli vztah učitelka – dítě. Pokud učitelka získá důvěru úzkostného dítěte, může mu následně pomoci s jeho začleněním do kolektivu. Po získání důvěry dítěte, však může dojít k tomu, že se dítě na učitelku silně upne: *„když jsem ji ztratila z dohledu, tak byla úplně vynervovaná, protože za mnou chodila jako ocásek. Já jsem pro ni byla jakoby jediné bezpečí.“* (A) I tento projev by měla učitelka akceptovat a jen velmi zvolně a citlivě vést dítě k větší samostatnosti.

Míra začlenění úzkostlivých dětí do kolektivu je velmi rozdílná, závisí na dalších charakterových vlastnostech dítěte, neboť se mezi popisovanými dětmi objevily takové, které byly v kolektivu velmi oblíbené pro svou bezkonfliktnost a citlivost, nebo naopak odmítané, zejména tehdy, když se u nich úzkostnost projevovala *šáškováním a výstředním chováním*. Schopnost **navázat kamarádké vztahy** je úzkostností ovlivněna, ale záleží i na dalších vlastnostech dítěte. Celkově však trvá déle, než si úzkostné dítě k někomu vytvoří důvěrný vztah, zpočátku *„se drží spíš na okraji“* (D, J), pokud si však vztah vytvoří, tak bývá velmi pevný a přetrvává až do nástupu do školy. **Za kamarády si většinou vybírají děti klidné a vyrovnané, někdy i děti věkové mladší:** *„Evička si po půl roce našla kamarádku, takovou jemnou holčičku, takovou vílu, skutečně se zdálo, že se tak trochu „nahnáší“ jako víla. Byla o rok mladší než Evička a spolu si na víly také hrály. Vzaly si šátky, daly si je na sebe a tančily jako víly v jiném světě. To jim dělalo hrozně dobře. Rády si hrály také na zvířátka, zvláště na kočičky.“* (E) *„Většinou si hledají kamarády mezi klidnějšími dětmi, nebo mezi mladšími dětmi a jsou to výborné chůvy.“*(G) *„Loni neměla ještě žádného kamaráda, letos si našla jednoho chlapečka, o rok mladšího. Ted' si spolu hrají tak, že ani nevnímají, že se po nich něco chce.“* (I) Některé úzkostné děti se upnou na jednoho, či dva kamarády a mají pak problém s přijetím dalšího dítěte do skupiny: *„Martinek má tři kamarády. Problém je v tom, když do téhle skupinky chce vstoupit další dítě. Ti tři kluci ho vezmou úplně v pohodě, ale Martínek reaguje strachem, aby nepřišel o ty své kamarády...a největší vazbu má na Bertíka, ačkoliv Bertík není vůbec vůdčí typ, je spíše klidný, nekonfliktní.“*(F)

V interpersonální oblasti zůstává dítě zpočátku na okraji skupiny, kamarádké vztahy si buduje až po delší době, ale pak jsou tyto vztahy stálé. Za kamarády si vybírá spíše děti klidnější, někdy i věkové mladší. Většinou mu stačí jedno takové dítě, nebo menší skupinka, ale může se pak stát, že na vztahu lpí a další dítě přijímá s obtížemi.

Sociálně-kulturní a enviromentální oblast: je ovlivněna silnou **potřebou úzkostlivého dítěte po stálosti a řádu:** „*jakákoliv změna v režimu, v prostředí je pro takové dítě velký problém*“.(A,I,J) Dítě špatně snáší organizačně nutné přechody do jiné třídy, například na spaní: „*všeho se bojí, všechno ho jak se říká ‚vynervuje‘, takže není schopno činnosti a ani o ni nemá zájem. Už před činností je v opozici – že ne.*“ (A) Dítě **se jeví jako pasivní**, může být hodnoceno jako „pohodlné a líné“, ačkoliv takové ve skutečnosti vůbec není. „*Zpočátku ze společných aktivit odchází, je spíše pozorovatel,*“ (D,G,J) „*do společných činností se zapojovala nerada,*“ (E) „*...začala se zapojovat až po roce a půl.*“ (I) **Délka adaptačního období** je velmi dlouhá: „*od září až do prosince všechno stagnovalo. Už jsem si i říkala, že se snad dál ani neposuneme. Maminka z toho byla také špatná.*“ (A, B1) „*Úplně se to upravilo až v posledním roce před nástupem do školy.*“ (B1, B2, D,G,J) A i když si ve školce dítě nakonec zvykne, jeho zvýšený nárok na delší adaptační dobu přetrvává: „*V každém cizím prostředí má obtíže s adaptací.*“ (B1) Ve dvou případech zvýšenou úzkost způsobovala i **návštěva divadla:** „*pláčtivou záležitostí zůstávaly návštěvy divadla, protože tam byla tma. V divadle mi seděl na klíně a někdy i plakal.*“ (F) „*Když máme jít na divadlo, tak se mu to nelíbí a nechce jít.*“ (J)

Já sama mám zkušenost s úzkostným chlapečkem, který měl po celou dobu docházky do MŠ panický strach z loutek a z živých zvířat, zejména z hadů, ještěrek, ale i želviček, které jsme chodili s dětmi pozorovat do přírodovědné stanice. Nikdy se na ně nechtěl ani podívat a musel zůstat téměř po celou dobu ve vedlejší místnosti. Na jednom z loutkových vystoupení mi celou dobu seděl na klíně a křečovitě se mě držel kolem krku. Možnou příčinou tohoto jeho strachu byla velmi silná a živá fantazie, která se projevovala v jeho kresbě, v komunikaci i v konstrukčních činnostech, které měly až bizarní podobu. Přetrvávalo u něho zrcadlové vidění a objevovaly se u něho známky SPU (dysgrafie, dyspraxie), stejně jako u jeho staršího bratra.

V posledních dvou sledovaných oblastech, bývá dítě hodnoceno jako pasivní, charakteristické je pro něho dlouhé adaptační období. K úplné adaptaci dochází často až v posledním roce před nástupem do školy. Každá změna v denním režimu může být pro toto dítě spouštěčem úzkosti a je třeba na ni dítě připravit.

V některých případech byly obtíže natolik velké, že PPP byl doporučen **odklad školní docházky** z důvodu sociální a psychické nezralosti. V rozhovorech se jednalo o 4 děti, ve všech případech se jednalo o chlapce (B1,C,D,G), v mé třídě se jednalo o holčičku. Všechny dotazované učitelky se vyjádřily, že odklad dítěti velmi prospěl a do školy odcházelo dobře připravené a psychicky vyzrálejší.

V jednom rozhovoru vyvstala otázka, nakolik jsou úzkostné **projevy odlišné genderově**: „*dcera je úzkostná a reaguje tak, že se do ničeho nezapojí a syn (13 let) zase dělá vylomeniny*“.(E) Na základě popisu projevů úzkostných dětí v předškolním věku se domnívám, že genderově podmíněné rozdíly v chování se projeví až v pozdějším věku, neboť v uváděných případech se dívky i chlapci chovali v základních rysech stejně: *bázlivost, pasivita, nízká komunikační apetence, dlouhé adaptační období, silná závislost na rodičích (rodiči) a přecitlivělost projevovaná pláčem.*

3.6. Metody a prostředky sloužící k uvolnění úzkostného dítěte

V této kapitole chci nejprve poukázat na to, co dotazované učitelky **pokládaly při výchově úzkostného dítěte za nejdůležitější**. Této části přisuzují **zásadní význam**, protože se ukázalo, že speciální metody (relaxace, pohádky, příběhy, jóga, autogenní trénink, dechová cvičení aj.), které učitelky užívaly k uvolnění úzkostného dítěte, neměly v jejich pedagogickém působení rozhodující vliv. Odpovědi na otázku: „*Co se Vám nejvíce osvědčilo při práci s úzkostným dítětem*“, potvrdily, že právě **pozitivní zkušenost s určitým přístupem je vede k tomu, že jej pokládají za nejdůležitější**: „*klid, netlačit*“ (A,B1,B2,F, I), *individuální přístup* (C,D,E,G), *empatie* (C,D,J).

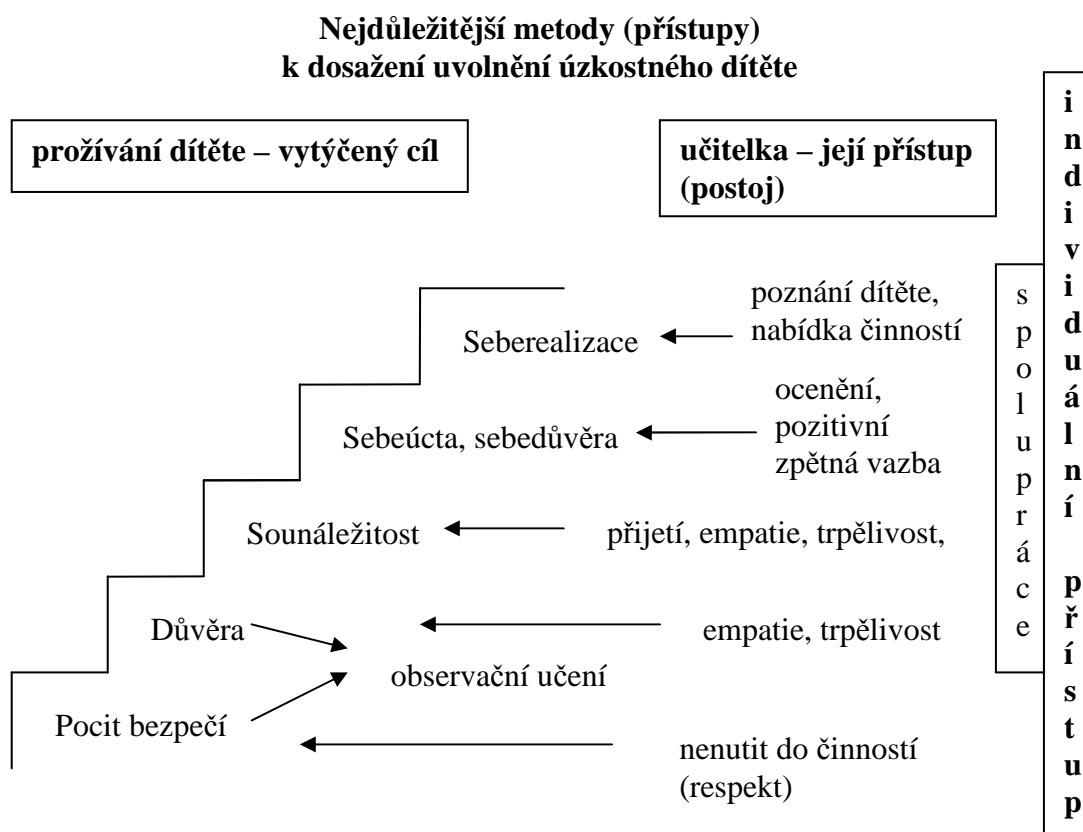
Na otázku: „*co učitelka pokládá při výchově úzkostného dítěte za nejdůležitější*“, byly odpovědi následující (uvádím podle jejich četnosti):

1. **Získání důvěry dítěte**: „*Získat si důvěru úzkostného dítěte je naprostý základ. Dokud se bojí, tak s ním nic nesvedu.*“ (A,B2,D,E,F)
2. **Posílení sebevědomí a sebedůvěry**. (A,B1,D,I,J)
3. **Pocit bezpečí**: „*úzkostné dítě potřebuje cítit bezpečí, že jsem pro něho ,bezpečný člověk‘“... „ve finále mi pomohl fyzický kontakt – dlouhé chování na klíně, třeba i mlčky.*“ (E,G,J)
4. **Nenutit dítě do činností, které odmítá**: „*netlačit na něho*“. (A,B1,F)
5. **Spolupráce s rodiči**: „*pokud budu s dítětem pracovat jenom já a nezmění se podněty v rodině, tak s tím nic moc nenadělám*“ (D,G,J), nebo **s kolegyní**: „*získaný obraz o dítěti konzultovat s kolegyní, někdy i s ředitelkou*“. (B2)
6. **Empatie**: „*nezlobit se na něj, když reaguje pláčem, ale podpořit ho i v tom pláči,*“ (D,J) „*vyjádření lásky vůči dítěti je pro mě zcela zásadní krok*“. (C)

7. **Komplexní poznání osobnosti dítěte:** jeho nedostatky, přednosti, (B2) co ho zajímá, (D) proč reaguje určitým způsobem. (E)
8. **Individuální přístup:** „*musím respektovat jejich individuální potřebu mít na vše více času, prostoru.*“ (C,D)
9. **Přijetí dítěte v jeho jedinečnosti.** (A,J)
10. **Trpělivost** (B2): „*je to taková titěrná práce, jako když skládáte mozaiku.*“

Ze získaných názorů jsem se pokusila vytvořit **přehledný model**, který zohledňuje všechny získané odpovědi a zároveň je propojuje s Maslowovou pyramidou potřeb (zjednodušená verze), která platí i pro úzkostné dítě. Odpovědi jsem rozdělila do dvou základních skupin:

- A) Jakou **změnu v prožívání úzkostného dítěte** učitelka sleduje, aby pak zmírnila jeho úzkost (pocit bezpečí, důvěry, sounáležitosti, posílení sebedůvěry, seberealizaci).
- B) Jaký vlastní **postoj (přístup)** pokládá vůči úzkostnému dítěti za nejdůležitější.



Při analýze rozhovorů bylo důležité nejen to, co učitelka sama označila jako „nejdůležitější“, ale bylo nutné analyzovat její konkrétní přístup k dítěti: jak s ním komunikuje, co mu nabízí. V některých případech např. učitelky nevedly, že pro zmírnění úzkosti dítěte je nutné získat si jeho důvěru, ale při popisu svého chování vůči

dítěti ji naopak zdůraznily. V následujících řádcích se pokusím konkrétně popsat, jakým způsobem se k dítěti chovaly, aby zmírnily prožívanou úzkost, a dítě se postupně posunovalo ve svém úzkostném prožívání:

**od pocitu ohrožení k pocitu bezpečí,
od izolace k vytváření vztahů,
od nízkého sebehodnocení k nalezení sebedůvěry
od stereotypů k rozvinutí kognitivních schopností.**

3.6.1. Pocit bezpečí

Jakým způsobem se učitelky snažily vyvolat v úzkostném dítěti pocit bezpečí? O nutnosti navození takového prožívání hovořily učitelky EGJ: „*když maminka odešla, tak začala hrozně plakat. Já ji vzala na klín. ...Nechala jsem jí také víc času na to, kdy úkol splní...u ní nešlo nic paušálně.*“ (E) V případě této holčičky sehrál nejvýznamnější roli **fyzický kontakt, nenucení do činností a citlivý, individuální přístup učitelky**, který vyrůstal z její **osobní zkušenosti** se dvěma vlastními úzkostnými dětmi. (G): „*šla jsem do toho s instinktem...a zkusila jsem formu pevného objetí, ačkoliv se v té době o jeho významu ještě vůbec nemluvilo...objetí je víc než tisíc slov.*“ Učitelka tak intuitivně vycítila to, co později Prekopová explicitně vyjádřila ve své knize: Pevné objetí.⁵¹ I v tomto případě svou roli sehrál fakt, že učitelka byla v dětství úzkostlivá, a tak měla pro tyto projevy větší citlivost a dokázala vhodně empaticky zareagovat. V každém případě však platí, že: „*je dobré se dítěte zeptat, zda si fyzický kontakt přeje, nebo si myslí, že mu to pomůže.*“ (D)

Učitelky často zmiňovaly: „*nenutit dítě do činností*“. Domnívám se, že tento **přístup vychází z respektu**, což je: „*ničím nepodmíněný ohled na jeho lidskou důstojnost a přijetí jeho odlišností.*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 15). Osobně mám respekt spojený s přístupem, ve kterém „beru dítě vážně“. Za významné považuji i to, že se učitelka snažila **spolupracovat s rodiči**: „*od rodičů zjistím, jaké písničky mají rády... přes maminku jsem zjistila, které hračky má rád a už jsem si je dopředu nachystala a nabídla přes děti, protože se mnou nekomunikoval.*“

Pro pocit bezpečí má zásadní význam i „*řád, pravidelnost, struktura, pořádek*“ (Kopřiva, P. a kol., 2008, s.194), na což některé učitelky samy upozornily a podle toho

⁵¹ Kniha u nás vyšla v nakladatelství Portál v r. 2009. Dr. Jiřina Prekopová je významná německá psychologka českého původu, která se věnuje problematice duševního vývoje dětí.

se i chovaly: „Vždy jsem děti informovala, kam jdeme a co budeme dělat.“ Řád potřebuje mít i **jasná a pevná pravidla (mantinely)**, která jsou všemi dodržována: „když jsou tyto mantinely nastaveny, začne se i úzkostné dítě v něčem snažit, protože rozumí situaci.“ (A) Ze svých zkušeností vím, že úzkostnější dítě jsou „přísnými strážci“ dodržování pravidel.

Pro úzkostné dítě jsou velmi důležité i **rituály**, které mají v prostředí MŠ podobu svolávacích písniček, rituálního pozdravu na začátku týdne, říkánka před obědem, může se také jednat o průběžné opakování určitých pravidel (jak se chovat v šatně, na vycházce atd.). Učitelky se o jejich významu ve svých rozhovorech nezmínily, ale já sama mám s nimi velmi dobrou zkušenost, protože působí a mají zklidňující efekt na celou skupinu.

Ke každodenním rituálům ve třídě u mě patří na začátku týdne „posílání pohlázení kamarádům v kruhu“, svolávací písnička před započatím řízené činnosti, připomenutí pravidel při odchodu do šatny a na pobyt venku, přání dobrého oběda a pohádka před odpoledním odpočinkem zakončená písničkou a hrou na kytaru, přičemž písnička a kytara děti také probouzí (a děti se přidávají ke zpěvu). Na konci týdne pak děti v diskusním kruhu navrhují, koho by ocenily a za co.

Někdy může, alespoň z počátku, dítěti pomoci i to, že si z domova vezme do školky **svou hračku**: „je dobré, i když se to v některých školkách nepovoluje, že si děti mohou donést z domu plyšáka, nebo jiný zástupný předmět. Pak s námi chodí plyšáci i na procházku, na spaní. Měly jsme holčičku, která chodila s plyšákem do školky celý rok.“ (G) Tato zkušenost vycházející z praxe má své teoretické opodstatnění, kterým je tzv. **teorie přechodového objektu** (1953) britského psychoanalytika **Donalda Winnicotta** (1896-1971). Souvisí se schopností dítěte (mezi 4.-6. měsícem) zvolit si ve svém bezpečném prostředí domova určitý a přenositelný objekt, nejčastěji plyšovou hračku, která se pro něho stává symbolickým reprezentantem jistoty a pocitu bezpečí. „Pro jeho vznik je nezbytná schopnost matky působící skrytě v pozadí a poskytující dítěti ‚iluzi bezpečného světa‘. (Vymětal, 2007, s. 46). Přítomnost tohoto objektu (hračky) pak dítěti pomáhá zvládnout pocit úzkosti a strachu v neznámém prostředí, nebo v situaci, které se obává: „typickým příkladem je obava ze spánku“.

Ve své praxi jsem často svědkem toho, že si dítě do školky přinese z domova svou hračku, ale pouze ji odloží v šatně nebo ve třídě a bere si ji s sebou jenom na spaní. Pokud je tato hračka zapomenuta doma, pak situace končí pláčem dítěte a jeho snahou jít domů již po obědě. Náhrada v podobě „třídního plyšáka“ ho příliš neuspokojí. Zajímavé je však i to, že dítě těžko usíná i v případě, kdy si svou hračku zapomene ve školce. Pro některé rodiče je pak večerní ukládání dítěte ke spánku velmi náročnou situací.

3.6.2. Důvěra

Důvěra je prvním stádiem v Eriksonově popisu psychosociálního vývoje osobnosti, týká se nejranějšího věku dítěte⁵² a zůstává základnou dalšího rozvoje osobnosti. Získání důvěry dítěte pokládalo za rozhodující pět učitelek (A,B2,D,E,F): „nejdůležitější je, aby dítě začalo důvěřovat, aby si skrze dospělého vybuodovalo důvěru k celému světu,“(A) přičemž jejich postup k dosažení tohoto cíle byl podobný. Získat si důvěru úzkostného dítěte však není jednoduché, protože na projevy zájmu reaguje zpočátku odmítavě: „*nechtějí do svého teritoria nikoho vpustit.*“ (A) Učitelky se tak snažily působit **na dítě nepřímo, skrze ostatní**, neboť úzkostné dítě vše bedlivě pozoruje a z chování učitelky vůči ostatním dětem pak vyvozuje, zda jí může důvěřovat. (A,D) Jedna z nich přitom zdůraznila **spravedlnost** ve smyslu: „*všichni jsou si rovni, nikdo nemá žádné výhody, učitel má pohlazení pro každého.*“(A) Tato učitelka se snažila vhodným způsobem projevovat **zájem o každé dítě**, především se **orientovala na individuální pokroky a snahu**. Úzkostné holčičce nechala velkou míru volnosti, **netlačila ji do činností**. Tato fáze trvala u holčičky celé čtyři měsíce. Dětem dávala tatáž učitelka **možnost volby**: „*kdo chce, ať si zpívá, kdo chce, ať si zatančí, nemusíš ani ke klavíru, zpívej si třeba ve třídě.*“(A) Obdobně se vůči úzkostné holčičce chovala i učitelka (B2): „*Měla strach, že ji budu nutit, ale pak se jí rozzářily oči, když zjistila, že ne.*“ (B2) Ruku v ruce jde s tímto přístupem i **empatie**: „*tak jsem se snažila vcítit se do této holčičky,*“⁵³ (B2) „*je důležité, podpořit ho i v tom pláči.*“ (B1) Empatie nemusí mít jen slovní podobu, velkou roli sehrávají **gesta, pohledy**: „*My jsme spolu ani nemusely moc mluvit. Stačilo jí, když jsem k ní přes děti natáhla ruku a pochopila, co chci. Někdy jí stačil můj pohled, který jí říkal, že o ní vím.*“ (E) Posléze dítě vybědlo k činnosti, ale **nabídl mu svou pomoc**: „*Pojď, zkusíme to spolu,*“ (A, B2) „*pojď, dneska děláme tohle. Můžeme se na to spolu jít podívat.*“(C) Pokud dítě tuto nabídku přijme, je to zásadní krok, který ho posune dopředu, protože dochází ke spolupráci, ke které se postupně mohou připojit další děti, a tím se dostáváme k dalšímu stupni, kterým je pocit sounáležitosti.

Empatie hraje ve výchově všech dětí nezastupitelnou úlohu a je také základním pojmem humanistické psychologie, k jejímž nejvýznamnějším představitelům patří

⁵² „Pocit základní (bazální důvěry) je založen především na stálosti péče a na kvalitě vztahu matky k dítěti.“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 245).

⁵³ O empatii a jejím významu pojednává: Kopriva, P., a kol.: Respektovat a být respektován v kapitole 4.IV.Přijetí pocitů – empatická reakce (97-112).

vedle A. H. Maslowa i C. R. Rogers, který empatii popsal jako „*způsob bytí s druhým člověkem... Empatie je vstupování do osobního percepčního světa druhého... znamená to dočasně žít životem druhého člověka, taktně se v něm orientovat a vzdát se vlastního hodnocení.*“ (Šiffelova, 2010, s. 61). Podle Rogerse má empatie již sama o sobě léčivý účinek, což potvrzují i současné neurobiologické výzkumy týkající se významu bloudivého nervu, který se podílí na stresové reakci organismu. Na funkci tohoto nervu má pozitivní vliv empatická výchova, která ve svých důsledcích zvyšuje práh podráždění tohoto nervu, takže se zvyšuje odolnost na stresující podněty.⁵⁴

Pro potřeby praxe lze zmínit i tři **složky empatické reakce**, jak je uvádí Kopřiva a kol. (2008, s. 99):

- „1. *aktivní naslouchání (soustředěné naslouchání provázené projevy účasti).*
2. *pojmenování pocitů, záměrů, očekávání druhé osoby*
3. *vyjádření podpory*“

K tomu chci ještě poznamenat, že rozrušené dítě bude spíše vnímat neverbální projevy učitelky, než její slovní komentář, takže projevy empatie musí být skutečně pravdivé, neboť ambivalentní chování učitelky (nesoulad mezi obsahem - co říká - a formou – jakým tónem to říká), by v dítěti úzkost ještě zvýšilo.

3.6.3. Sounáležitost

Úzkostné děti mívají nejzřetelnější obtíže se začleněním do kolektivu, většinou zůstávají na jeho okraji. Pokud se učitelce podaří, aby si dítě ve třídě našlo kamaráda nebo kamarády, aby ho ostatní děti respektovaly, tak se odvažují tvrdit, že **došlo k rozhodujícímu obratu** a všechny ostatní chtěné cíle, týkající se rozvoje sebeúcty i seberealizace půjdou mnohem snadněji a přirozeně. Učitelky se snažily vtáhnout dítě do kolektivu nenásilným způsobem, ale až po té, kdy získaly důvěru dítěte. Při začleňování úzkostného dítěte do kolektivu je nutné poukázat na to, že je třeba **pracovat s celou třídou, vést všechny děti k prosociálnímu chování**: „*pokud bych nepracovala s celým kolektivem, tak toto dítě by se mohlo dostat mimo něj a děti by ho odstrkovaly a nebraly by ho. Určitě je třeba podporovat kamarádské vztahy.*“ (D) Zásadní roli v tom bude hrát **postoj učitelky**, neboť děti musí vidět, že učitelka úzkostné dítě respektuje a přijímá. To není vždy tak samozřejmé, jak by se zdálo:

⁵⁴ Viz kapitola 1.7. Příčiny úzkostnosti a úzkostných poruch.

„musím říct, že to Evička měla opravdu hodně těžké. Pochopení pedagogů nebylo někdy takové, jaké by mělo být.“ (E)

Uvedu dva příklady, ve kterých se podařilo učitelce úzkostné dítě úspěšně zapojit: „já jsem ji nechávala při **kolektivní kresbě** dělat třeba jen trávu. Děti zmačkaly papír do kuliček, nabarvily barvou a dělaly pak s nimi obtisky na papír, jako trávu. Ona zjistila, že jí to jde a začalo ji to bavit. Pak v tom chtěla pokračovat.“

„Osvědčily se nám **hry s míčem**...hru začnu já s úzkostným dítětem a po chvíli se ho zeptám: ‚Chceš, aby si s námi hráli i ostatní kamarádi?‘ Ale okruh se musí rozšiřovat postupně.“ (G) Učitelka však musí postupovat velmi pomalu a vždy respektovat vyjádření dítěte. Doporučovaným prostředkem pro rozvoj kamarádských vztahů jsou tedy **kooperativní hry**, ke kterým patří i uvedené společné kreslení.

3.6.4. Sebeúcta, sebedůvěra

Jak jsem již uvedla, sebeúcta a sebedůvěra úzkostných dětí bývá velmi malá. Z rozhovorů vyplynulo, že učitelky posilují sebedůvěru dítěte i tím, že mu projevují vlastní důvěru. Předchozí přístup, který se projevoval slovy: „**Pojď, zkusíme to spolu**“ je nahrazen postojem učitelky: „**Prosím, potřebuji (tvou) pomoc.**“ Jedna z učitelek to popisuje takto: „šla jsem si do kuchyňky uvařit kávu a dělala jsem, že mi to nejde. Nahlas jsem řekla, že bych s tím potřebovala pomoci. Lucinka přišla a začala mi radit...“ (F) Z vlastní zkušenosti mohu konstatovat, že každé dítě je hrdé na to, když poradí, pomůže „paní učitelce“. Během celého dne vznikají ve školce situace, kdy učitelka potřebuje pomoc: prostírání na jídlo, přinesení pomůcky, pomoc při péči o květiny atd. Může se tak **obrátit na dítě s prosbou o pomoc** (projev důvěry), **ale zároveň mu musí dát možnost volby** (respekt k dítěti). Především však **musí vždy zvážit, zda dítě požadavek zvládne, neboť cílem je, aby dítě uspělo** a učitelka mu mohla poděkovat. Pokud takto zapojí i úzkostné dítě, posílí tím jeho pozici v kolektivu i jeho sebevědomí.⁵⁵ Totéž platí i o úkolu, kterým učitelka dítě pověří. U úzkostných dětí je velmi důležitá právě možnost volby: „**Rozhodni se sama. Jestli si to chceš odnést do šatny sama, nebo jestli ne, tak to tady nech.**“ (A)⁵⁶

⁵⁵ Tímto způsobem se vlastně aktivizuje a posiluje v dítěti egostav dospělého. (VANĚK, Jan. Ústní sdělení. 2012-11-16).

⁵⁶ Musím dodat, že v tomto případě se úzkostná holčička bála chodit do šatny sama. Přesto se nakonec rozhodla do šatny jít.

Učitelky se snažily u dítěte **oceňovat i jeho snahu a aktuální schopnosti**: „*umíš počítat, poznáš číslice, když si hrajeme na písmenka, tak poznáš, které písmenko je na začátku slova a krásně ho pojmenuješ.*“ (B2) Velmi důležitá je přitom právě konkrétnost, nejen obecné konstatování ve smyslu: „jsi šikovný“ nebo „je to hezké“.

V rozhovorech jsem se dotazovala učitelek, nakolik se jim osvědčilo **svěřovat úzkostnému dítěti na starost někoho z mladších dětí** (ve smíšených třídách). Pochopitelně k tomu dochází většinou až v posledním roce před nástupem do školy. Všechny dotázané učitelky s tím měly dobré zkušenosti: „*Ano, myslím, že je to důležité a pro všechny děti platí, že už od tří let musí mít nějaké přiměřené úkoly, které musí plnit.*“ (A)

3.6.5. Seberealizace

Tohoto stupně se učitelky dotkly pouze okrajově: „*je třeba postupně i tyto dítě učit jednotlivým dovednostem,*“ (I) „*snažím se najít to, co ho zaujme, a přenést jeho pozornost třeba k výtvarné nebo k jiné činnosti.*“ (C, D) Nabídce činností by mělo **předcházet poznání dítěte**. Platí, že „*chceme-li s dítětem efektivně pracovat, musíme stavět na tom, co je hotové, co existuje.*“ (Zelinková, 2007, s. 22).

Poznávání dítěte je dlouhodobým procesem, který začíná příchodem dítěte a končí až jeho odchodem z MŠ. **Poznat aktuální vývojový stav úzkostného dítěte však není snadné, protože úzkost dítě výrazně blokuje** a první dojem učitelky z takového dítěte může být velmi zkreslený. Pokud však bylo dosaženo předchozích cílů v oblasti prožívání dítěte, pak se i úzkostné dítě začne **projevovat spontánně, aktivně** a jeho zájmy získají vyhraněnější podobu. Z vlastního pozorování mohu uvést příklad holčičky, která během prvního roku po nástupu do MŠ odmítala kreslit (stejně jako vše ostatní). Když však poprvé vzala v MŠ pastelky do ruky (doma kreslila), nakreslila obrázek, který byl obsahově propracovaný a technicky zdařilý. Postupně se u ní projevil výtvarný talent. Stejně tak se to může týkat i všech ostatních oblastí. Není vzácností, že úzkostné dítě odmítá ve školce sólově zaspívat, říci básničku, ale od rodičů učitelka ví, že je doma všechny přezpívá a odrecituje. Určitá míra stydlivosti, nesmělosti a trémy vystupovat před ostatními, mající povahu sociální fobie, může úzkostné dítě provázet po celý život, nicméně nemusí být pro něho limitujícím faktorem, který by bránil jeho osobnímu rozvoji.

3.7. Další metody sloužící k uvolnění úzkostného dítěte

Na začátku chci připomenout, že při výchově vycházíme z psychologické zákonitosti, že „*případné negativní zkušenosti se upevňují posilováním, a naopak zeslabují a odstraňují neposilováním, eventuálně navozením pozitivní zkušenosti, která je neslučitelná s úzkostí a strachem.*“ (Vymětal, 2004, s. 21). Právě skutečnost, že projevy úzkosti jsou do jisté míry výsledkem procesu učení, vede k optimistickému přesvědčení, že je možné je v téže míře ovlivnit.

O speciálních metodách začaly učitelky hovořit teprve tehdy, když jsem se jich na ně přímo zeptala. Učitelka pracuje s kolektivem dětí a **volba určitých speciálních metod je ovlivněna reakcí kolektivu**. Pokud se jí určitá metoda v celém kolektivu neosvědčí a většina dětí na ni nezareaguje pozitivně (nezaujme je), tak od ní pochopitelně upustí. Platí to i opačně. Co se líbí většině, to se častěji opakuje, což může být činnost, která je pro úzkostné děti nepřijemná.

Ilustrovala bych to na honičkách, které mají děti velmi rády. Úzkostné dítě má však s honičkami velký problém a odmítá se do nich zapojovat. Vyjdu-li ze své praxe, pak se obě úzkostné holčičky, které jsem ve třídě měla, zapojily až v druhém a třetím roce své docházky, a to jen občas – většinou tehdy, když se jednalo o honičku se záchranou a ony hrály roli „zachránce“.⁵⁷

V rozhovorech jsem se konkrétně ptala na: autogenní trénink, četbu klasických pohádek, jógu. Na základě odpovědí učitelek jsem okruh rozšířila na relaxační a dechová cvičení. Z rozhovorů vyplynulo, že **volba určité metody je také ovlivněna osobností učitelky a tím, co sama ráda dělá**.

Vzhledem k tomu, že ve výchově úzkostného dítěte je mj. důležitá práce s celou třídou, uvádím všechny metody, které se učitelkám jevily jako přínosné, i když je **neuplatňovaly výlučně na úzkostné dítě**. Hlubší analýza jednotlivých uváděných metod a jejich přínos pro úzkostné dítě by přesáhly rámec mého zkoumání. Proto se zaměřím jen na jejich stručnou charakteristiku a jejich možný vliv na zmírnění úzkosti dítěte. Metody jsem seřadila podle abecedy, v závorce je uveden kód učitelky, která tuto metodu pravidelně používá.

⁵⁷ Stojí za povšimnutí, že některé úzkostné děti, zejména holčičky, preferují jednoznačně roli zachránce, který podle výše uvedeného Karpmanova trojúhelníku dramatu, má moc, ale neškodí. I to svědčí o sociální citlivosti, která bývá pro úzkostné děti charakteristická. (VANĚK, Jan. Ústní sdělení. 2012-11-16).

3.7.1. Artefiletika (D)

Slovo „*arte*“ je odvozeno z latinského „*ars, artis*“ a znamená umění, zatímco „*filetika*“ pochází z řeckého „*-fil-*“, který tvoří kořen slova „*mít rád*“. (Mešková, 2008). „*Artefiletika je název pro specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově... a vyrůstá z výtvarné výchovy.*“ (Slavíková a kol., 2007, s. 13).

Učitelka, která tuto metodu pravidelně používá, se navíc věnuje arteterapii a vede v místě svého působení i kroužek pro rodiče a děti. Děti jsou při artefiletice citlivě motivovány, nejčastěji nějakým **příběhem nebo vyprávěním**. Následuje pak výtvarné tvoření, ale děti nejsou do tvorby nuceny. Právě **výtvarné tvoření** může učitelce umožnit nahlédnout do prožívání dětí a lépe jim porozumět. Některé činnosti jsou individuální, jiné kolektivní a děti při nich kooperují v skupinkách či dvojicích. Na tvorbu pak navazuje **reflexe a dialog mezi dětmi**. To je rovněž velmi významné a opět platí: třebaže se úzkostné dítě aktivně nezapojí, pomůže mu pozorování porozumět ostatním dětem a lépe je poznat. Artefiletika se také snaží o „*propojení poznávání světa s poznáním sebe samého...a rozvíjí sociální dovednosti, zvyšuje citovou odolnost a obohacuje vyjadřovací dovednosti*“. (Slavíková a kol., 2007, 15). **Význam artefiletiky pro úzkostné dítě** vyjádřila učitelka takto: „*úzkostné dítě bude zpočátku opatrné a bude potřebovat více času... může však dítěti pomoci odpoutat se od úzkosti. Vždy je ale dobré mít za cíl, aby se cítilo bezpečně.*“ Domnívám se, že artefiletika může prospět celému kolektivu dětí i úzkostnému dítěti. Není v ní žádný tlak na výkon, je obsahově vyvážená: objevují se v ní jednoduché pohybové hry a dramatické prvky. Dává podněty k rozvoji tvořivosti a **pomáhá vytvářet bezpečné prostředí a atmosféru důvěry**.

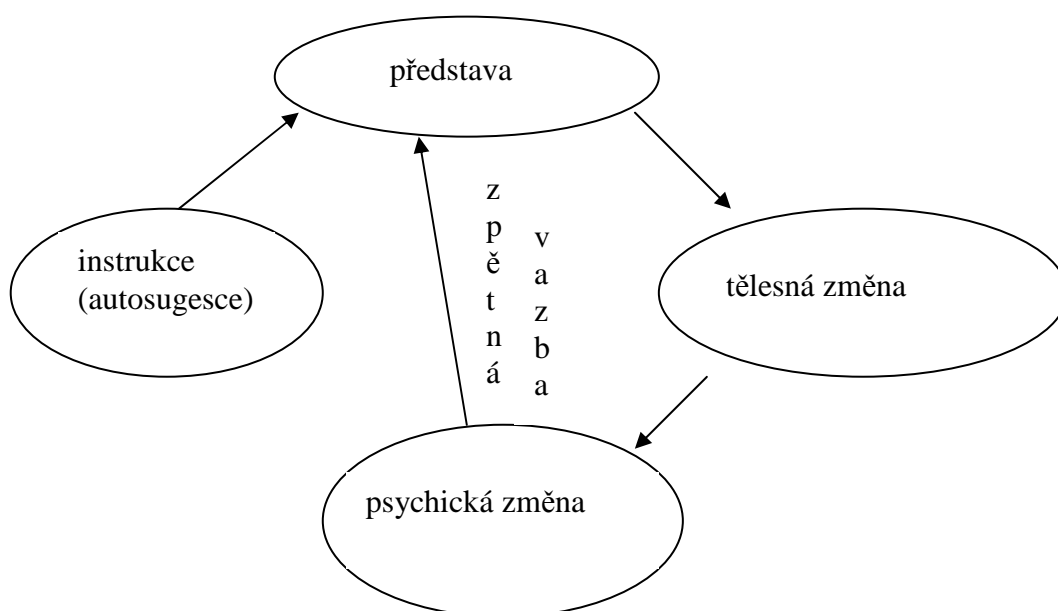
Pod artefiletiku jsem zařadila i **význam tvořivých a výtvarných činností**, i když neobsahují všechny tři kroky, které artefiletika má. Na jejich možný pozitivní vliv upozornila jen jedna učitelka (C), která má k výtvarné tvorbě osobní vztah: „*U mě je to tak, že skoro denně nachystám nějakou výtvarnou činnost, i když se třeba opakuje...nejvíce děti baví barvy, obtisky, barevná razítka, práce s velkou plochou papíru.*“ Úzkostné holčičky (3), které jsem měla ve třídě, měly o výtvarné a tvořivé činnosti zájem a jejich tvorba byla velmi zdařilá. I u nich však platilo, že nejprve pozorovaly, teprve po delším čase se samy zapojily. Významná britská terapeutka V. Oaklander (2003, s. 65) z mnoha tvořivých a výtvarných technik vyzdvihuje zejména práci s hlinou: „*Těm, kdo se cítí nejistě a vystrašeně, může práce s hlinou poskytnout*

pocit kontroly alespoň nad něčím...a děti s nízkým sebehodnocením zažívají pomocí ní jedinečnost svého já...“. Děti předškolního věku také rady malují prsty, což Oaklander (2006, s. 49) rovněž doporučuje, protože „malování prsty uklidňuje, vybízí k plynulé práci“.

3.7.2. Autogenní trénink (D)

O autogenním tréninku (AT) měla povědomí jen polovina učitelek, ale v praxi ho používala pouze učitelka věnující se artefietice a arteterapii, přičemž tuto metodu přizpůsobuje dětem předškolního věku. Tato metoda bývá doporučována až dětem po čtvrtém roce věku, kdy je dítě již schopno orientovat se ve svém tělesném schématu.

Zakladatelem autogenního tréninku je německý profesor J. H. Schultze (1884-1970), který ho vytvořil na základě zkušeností svých pacientů při hypnóze a orientálních meditativních postupech. Při autogenním tréninku jde v podstatě o autosugestivní střídání napětí a uvolňování. *„Prostřednictvím formulek a pomocí autosugesce je postupně v jednotlivých končetinách a částech těla navozován a pociťován stav tíhy a prožitek tepla, ...což vede k uvolnění svalového napětí.“* (Müller, 2010, s. 12). Autogenní trénink ve své podstatě využívá provázanosti oblasti psychické, somatické (svalové) a viscerální (vegetativní): *„ovládnutím jedné sféry lze působit i na obě zbývající. Nejjednodušší cesta vede přes ovládnutí oblasti motorické - svalové -, a přes její relaxaci. Skrze ni dokážeme ovlivnit i vegetativní oblast a zpětně i oblast psychickou.“* (Drotárová, E., Drotárová, L., 2003, s. 132), Velmi dobře tuto provázanost zachycuje následující model, který jsem přejala od výše uvedených autorek:



Při využití této metody v prostředí MŠ je možné využít knihu: Příběhy z měsíční houpačky,⁵⁸ kde jsou základní prvky autogenního tréninku včleněny do pohádkového příběhu, který dítě poslouchá, prožívá a v určitých částech pak koná podle návodu učitelky autogenního tréninku. „*Pohádkové příběhy mají bezprostředně uklidňující vliv na vegetativní nervový systém a také pozitivně ovlivňují psychosomatické poruchy, normalizuje se celý organismus a dýchání, uvolňuje se tenze.*“ (Müller, 2010, s. 8). Autogenní trénink nepřímo souvisí i se získáním schopnosti „*uklidnit se prostřednictvím sebeinstrukcí*“, což je třetí krok v terapii dítěte se sociálně úzkostnou poruchou. (Hoskovcová, 2006, s. 116).

Učitelka, která tuto metodu používá, k tomu řekla: „*spíše si ale tvořím své vlastní příběhy,...podle potřeby skupiny, se kterou pracuji. Můj příběh se dotýká konkrétní situace, konkrétního problému a vychází z konkrétní atmosféry.*“

Můj osobní názor na využití této metody je takový, že učitelka ho správně použije tehdy, když tuto metodu sama osobně dobře ovládá a využívá. Velmi důležitou roli bude hrát její hlas, který by měl být pro děti příjemný.

3.7.3. Četba pohádek (A, B1,B2,C,D, E, F,G, I, J)

O významu pohádek z hlediska psychoanalýzy (B. Bettelheim, 2000) pojednává exkurz: Pohádky jako zrcadlo vnitřního světa dítěte. Všechny dotazované učitelky se domnívají, že pohádky hrají při výchově dětí, nejen těch úzkostných, důležitou roli. Rozdíl v jejich názorech byl pouze v tom, jakému typu pohádek dávají přednost.

Důležitý je výběr vhodných pohádek: „*aby nebyly strašidelné*“. (B2) Některé pohádky mohou být pro předškolní děti skutečně nevhodné.

Sama si vzpomínám na pohádku, ve které vystupovaly oživé mrtvoly. Četla jsem ji dětem při odpoledním odpočinku, aniž bych si ji dopředu přečetla, neboť to bylo v době, kdy jsem začínala učit, a nenapadlo mě, že by na první pohled klasická pohádková knížka mohla obsahovat takový „horor“. Při poslechu této pohádky neusnulo ani jedno dítě, všechny mě napjatě sledovaly a čekaly, jak pohádka skončí. Pohádku jsem ukončila předčasně nějakým vlastním vymyšleným koncem, ale díky této zkušenosti si každou neznámou pohádku raději dopředu rychle přečtu.

S výběrem pohádek souvisí i další názor: „*Myslím, že úzkostnému dítěti pomůže spíše pohádka, ve které problém vyřeší hlavní hrdina. Třeba v pohádce O Budulínkovi*

⁵⁸ Müller, E.: Příběhy z měsíční houpačky. Autogenní trénink pro děti od 4 let. Praha, 2010.

si to pokazí Budulínek, ale pomůže mu babička s dědečkem – problém řeší někdo jiný. V Perníkové chaloupce si naopak děti pomohly samy.“ (F) Osobně se domnívám, že **úzkostné dítě prochází různými fázemi zvládnání úzkosti** tak, jak jsem to vyjádřila ve schématu: Prožívání dítěte – postoj učitelky. V první fázi pro něho mohou být přínosné i pohádky, ve kterých hrdinovi pomůže i někdo jiný. Je to mj. obraz i jeho situace. Je v cizím prostředí, má strach, ale pohádka mu říká, že tam může být někdo, kdo to s ním myslí dobře, kdo mu rozumí, a tak ho i takový typ pohádek může přiblížit k navázání důvěry. Za přínosný pokládám následující postřeh: „*V klasických pohádkách se zrcadlí všechno a je v nich zakódovaná veškerá lidská moudrost. Můžeme v nich najít řešení všech situací. Velkou roli hraje i hlas pedagoga, jeho modulace. Může být hladící, to má také význam. Skrze hlas se projevuje naše lidství.*“ (D) Jiná učitelka (G) poukázala na nutnost správného výběru z trochu jiného úhlu pohledu: „*U úzkostných dětí bych začala pohádkou, kterou ony samy znají. Co jim vypráví doma. Pak bych zařazovala jiné pohádky, ale zeptala bych se, kterou chtějí slyšet, aby jim pohádka byla blízká.*“ Poslech známé pohádky, může skutečně úzkostnému dítěti pomoci zklidnit se.

3.7.4. Četba a vyprávění příběhů (A,B1,B2, C,D, F)

„*Příběhy a práce s různým vyústěním příběhů je nedílnou součástí kognitivně behaviorální terapie s úzkostnými dětmi, ale i dospělými.*“ (Hoskovcová, 2006, s. 138). Pro práci s malými dětmi je vhodné **dramatické ztvárnění příběhu pomoci loutek**. Většinou se jedná o tři loutky, z nichž jedna má nějaký problém. Druhá loutka hraje roli kamaráda, který se snaží povzbudit a pomoci. Třetí loutka pak nabídne konkrétní řešení problému a nabídne rovněž svou pomoc. V podstatě tato technika využívá **modelové učení**, „*kdy právě příběhy a postavy, které v nich vystupují, slouží dětem jako modely pro nové způsoby chování.*“ (Hoskovcová, 2006, s. 140). Po přehrání příběhu se může rozvinout diskuse, nebo se děti mohou stát během přehrávání příběhů rádci a pomocníky.

Příběhy však mají ještě jiný význam. Obrazná řeč příběhů oslovuje oblast fantazie a intuice a působí na pravou polovinu mozku, která je mj. centrem pro city a vztahy. Jejich terapeutický význam je nejvíce spojen s tím, že **příběhy ukazují „možnost řešení, poskytují ochranu“** a pomáhají získávat odstup od problému. (Peseschikian, 1999, s. 54). Významné je také to, co si dítě z příběhu nejlépe zapamatuje, neboť právě různorodost odpovědí může pomoci učitelce nahlédnout do

nitra dítěte. Příběh může také dítě inspirovat k nakreslení nějakého obrázku nebo k jiné tvůrčí aktivitě, která může rovněž napomoci rozkrýt vnitřní stav dítěte. **Sama tvůrčí činnost pak dítěti pomáhá uvolnit se, neboť nepřímým způsobem dává průchod svému strachu nebo úzkosti.** Výhodou příběhu je, že jej učitelka může „ušít na míru“ konkrétnímu dítěti, aniž by se tím cítilo nějak ohroženo. Celý **problém může být přesunut** do říše zvířat nebo věcí, může se odehrávat v nějaké jiné rodině či školce. „*Děti milují smyšlené příběhy a mají rády i povídání, které si vymyslím sama, co se například stalo mně, nebo někomu známému. Tyhle příběhy mají nejradši...a působí na ně nejvíc.*“ (G)

Příběhy hrají velkou **úlohu v pozitivní terapii**,⁵⁹ která vychází z celkové osobnosti dítěte a spíše se zaměřuje na oblasti, ve kterých je dítě úspěšné, aby posílilo jeho sebedůvěru a vlastní uzdravující sílu.

3.7.5. Dechová cvičení (A, B1, G, J)

Dechová cvičení bývají zařazována do denního programu MŠ zejména s ohledem na předcházení narušené komunikační schopnosti a mají podobu kolektivního cvičení. Důraz se klade především na nácvik bráničního dýchání. Asi nejčastějším a oblíbeným cvikem je „houpání plyšáka na bříšku“, čímž se dosahuje prohlubování dechu: „*Nejvíce je (celý kolektiv) zklidní „balónek“ – brániční dýchání v leže.*“ (G)

Spojitosť mezi dýcháním a úzkostí je velmi silná, neboť při úzkosti či strachu je dýchání zrychlené a povrchní, nebo dítě naopak téměř nedýchá. **Vztah mezi úzkostí a dýcháním je obousměrný**, takže prostřednictvím dechového cvičení lze ovlivnit míru tenze: „*Dechové cvičení jsem používala i tehdy, když měla Ivetka záchvat pláče.*“ (B1) Využití hlubokého a pomalého dýchání pro zklidnění dítěte je ve školce asi nejčastější způsob, já sama ho využívám ve všech situacích, kdy je dítě silně rozrušeno – nemusí se jednat jen o úzkost. Pro úspěšný výsledek je důležité na dítě mluvit klidným a tichým hlasem, který se může měnit až v šeptání. Sama se přitom snažím o hluboké a pomalé dýchání, dítě si mi může sednout na klín. K uklidnění dochází většinou během několika minut.

⁵⁹ Za jejího zakladatele je pokládán Nossrat Peseschkian, německý psychiatr a neurolog pocházející z Iránu.

3.7.6. Dramatická výchova (B1,D,I)

Dramatická výchova v MŠ souvisí nejčastěji s pohádkami, které si děti přehrávají, ale dramaticky lze ztvárnit všechno: příběh, problém, básničku, písničku... Děti mají dramaturgii velmi rády: „*Děti prostě vstupují do jednotlivých pohádkových rolí, ale pořád to chtějí střídat. Všichni chtějí zkusit všechno, takže se střídají.*“ (I) Dramatická výchova má při výchově dětí předškolního věku mimořádný význam, ale její podrobnější rozbor je rovněž nad rámec této práce, a proto se pokusím pouze odpovědět na otázku, jak dramatická výchova může úzkostnému dítěti pomoci k jeho uvolnění.

Na základě výpovědí učitelek i z vlastního pozorování konstatuji, že míra zapojení úzkostných dětí do dramaturgií bývá zpočátku nulová. Jejich aktivita bude odvislá od jejich pocitu bezpečí a důvěry. Pokud se však úzkostné dítě začne ve třídě cítit bezpečně a naváže první vztahy, bude se do dramatických činností v různé míře zapojovat. **Hra v roli** mu zajistí pocit bezpečí a může si v ní vyzkoušet i jiné chování, než které je mu vlastní. To mu může pomoci rozšířit repertoár jeho projevů. Domnívám se však, že **dramatická výchova je pro úzkostné dítě přínosem i v počáteční fázi, kdy hraje roli diváka**, neboť tak opět může lépe poznat učitelku i ostatní děti. Některé děti takovými diváky zůstanou pořád, ale být divákem, i to je ceněná úloha. O významu dramatické výchovy vypovídá i názor učitelky (D): „*Děti si projdou různými příběhy a dokáží pak pochopit a porozumět jeden druhému. Proč je takový.*“ (D) Tento názor se opět dotýká toho, že **výchova úzkostného dítěte je do jisté míry provázaná i s výchovou celého kolektivu, aby směřoval k toleranci a prosociálnímu citění.**

3.7.7. Hudebně-pohybové činnosti (A,G)

a poslech relaxační hudby (B1,B2,D,J)

Účinky hudby na psychický i fyzický stav člověka jsou prokázány a staví na nich především různé druhy muzikoterapie: Hudba ovlivňuje myšlení a „*má úzké spojení s limbickým systémem, který řídí naše emoce. V důsledku této vlastnosti je hudba náladotvorná – dokáže ovlivnit chování jednotlivců i celých skupin.*“ (Kontor. J. a kol., 2009, s. 144). V prostředí mateřské školy se děti pravidelně setkávají s hudbou: učí se písničky, používají jednoduché Orffovy hudební nástroje, učí se rytmicizovat, mohou na písničky tancovat, poslouchat je při odpoledním odpočinku. O významu hudby při

výchově úzkostného dítěte hovořilo šest učitelek: „Úzkostné dítě to vše nejprve jen pozoruje, ale pak si to po čase také začne zkoušet“, (G) nebo: „Holčička si rytmický nástroj vzala až po čase. Nejprve ho jenom držela, teď už hraje...společně s námi i zpívá...Když holčičky začínají tančit, tak si k nim stoupne a začne se pohupovat.“(A) Mé zkušenosti jsou zcela totožné. Jsem si jistá, že jak poslech, tak vlastní reprodukce hudby pomáhá dítěti zmírnit jeho úzkost, společné zpívání posiluje jeho pocit sounáležitosti se skupinou a pomáhá mu posílit jeho sebevědomí: dokáže se písničku naučit a zazpívat, i když sólo si zkusí pravděpodobně jen doma.

3.7.8. Jóga (A,B1,B2,F)

Jóga má svůj původ v Indii, kde je také úzce provázaná s filozofií, zatímco v Evropě je vnímána především jako cvičební metoda pro dospělé. Samotný pojem „jóga měl v sanskrtu význam ‚jho‘ či ‚jařmo‘ – neboli tedy dvojitě jho, do kterého se zapřahovali volí, aby mohli táhnout vůz. V průběhu let dostalo toto slovo přenesený význam ‚spojení““. (Bannenber, 2011, s.11). Dnes je však již možné setkat se s nabídkou kurzů jógy i pro školky. Účinky jógy jsou velmi rozmanité a při správném provádění mohou skutečně velmi příznivě ovlivnit psychický stav dítěte. Dotazované učitelky uplatňovaly z jógy některé zdravotní a protahovací cviky (A,B1,B2), nejrozšířenější byl Pozdrav slunci (B1,B2,F), který učitelka (F) doplňuje slovním komentářem:

„Pozdravíme sluníčko, usmějem maličko.

Jsi tam někde na obloze, ukryté ve zlatém voze.“

Pozdrav slunci „Súrja Namaskára“ má staletou tradici, takže existuje několik různých variant tohoto cvičení, které působí především aktivizačně, protože při něm dochází k protahování všech velkých skupin svalů, „vnitřní orgány jsou masírovány a částečně odlehčeny, krevní oběh se zrychluje.“ (Bannenber, 2011, s. 89).

Osobně se domnívám, že učitelka musí mít se cvičením jógy osobní zkušenost, nejlepší je, pokud ji sama cvičí. Aby se dětem cvičení líbilo, bude velmi důležitá správná motivace. I pro jógu platí, že **cvičení musí mít prvek motivační** (krátký příběh, uvedení do tématu) a **realizace musí obsahovat herní, častěji metaforický prvek**: jsem strom,...kočka, která správe probudila a protahuje se,...jsem vysoká hora,...atd.

3.7.9. Relaxační cvičení (A)

Základem pro využití relaxačních cvičení jako metody ke zvládnání úzkosti je skutečnost, že „nelze současně prožívat úzkost a relaxaci“. (Stuchlíková, 2007, s. 186). Teoretický základ tohoto přístupu je rovněž spojen s psychologickou teorií, že „*emoce následují fyziologické změny*“⁶⁰ (Jamesova-Langeova teorie emocí). V psychologickém smyslu se relaxace týká psychického i fyzického uvolnění a spolu se správným dýcháním je nejúčinnějším způsobem, jak se zbavit napětí a úzkosti vyvolané stresem. Během relaxace dochází v organismu k celé řadě změn: „*dýchání se zpomaluje a prohlubuje, ... snižuje se krevní tlak a puls a zpomaluje se celkový metabolismus. Dochází k biochemickým změnám. Zvyšuje se produkce některých neurotransmiterů, zejména serotoninu, který pozitivně ovlivňuje náladu... Relaxace je spojena i se změnami elektrické aktivity mozku.*“ (Drotárová, E., Drotárová, L., 2003, s. 78).

Dnes existuje celá řada různých způsobů relaxace i pro děti předškolního věku. Uvedu dvě publikace, které nabízejí vhodné relaxační cvičení pro děti předškolního věku. Tou první je: Relaxace v mateřské škole⁶¹, kde jsou relaxační hry rozpracovány podle ročních období, což usnadňuje učitelce výběr a orientaci, přičemž se postupuje od těch nejjednodušších (hry s prsty, jednoduchá masáž vlastního těla, až po sestavy konkrétních cviků). Druhou je kniha: Relaxační hry s dětmi, kde jsou hry postavené na teoretickém základu E. Jacobsona aj. H. Schultze. Uplatňuje se v nich i metoda opakovaného hraní, přičemž se v nich kombinuje několik relaxačních technik: „*sevření – uvolnění, kývání, protažení ů- uvolnění, ochabnutí, protřepání, znehybnění.*“ (Nadeau, 2011, 16-17). Důležité je, aby se nějaká forma relaxace používala pravidelně každý den a děti si tyto metody osvojily.

V rozhovorech mě překvapilo, že **učitelky tyto relaxační hry nezmiňovaly**, s výjimkou jedné, která se orientuje na pohybovou výchovu dětí, a proto často zařazuje do řízených činností i relaxační cvičení. V praxi je podle mých zkušeností velmi důležité jejich vhodné zařazení do řízených aktivit, nejlépe po pohybových činnostech, ve kterých byly děti pohybově aktivní (honičky).

⁶⁰ Jamesova-Langeova teorie emocí. Uplatňuje se i v současné psychoterapii: „*Do jaké míry kontrolujeme fyziologické reakce na podnět, do té míry ovládáme emoční reakci.*“ (Soudková, 2009, str. 75).

⁶¹ Guillaud, M.: Relaxace v mateřské škole. Program relaxačních činností a her na celý rok. Praha, 2006.

3.7.10. Spirituálně-meditační metoda (E)

Následující metoda je do jisté míry originální, protože vznikla jako součást bakalářské práce dotazované učitelky, v době jejího studia na teologické fakultě v Českých Budějovicích. Byla jsem za její příspěvek vděčná, protože poukazuje na velmi důležitou spirituální dimenzi dítěte, která bývá často opomíjena. Přesto by měla mít tato oblast ve výchově své pevné místo. Osobně mám velmi dobré zkušenosti s aplikováním obdobných spirituálně-meditačních přístupů, pokud jsou ovšem dobře metodicky propracované a dětem předškolního věku srozumitelné.⁶² Učitelka svou metodu popisuje takto: *„Část příběhu jsem vyprávěla, část jsme poslouchali jako hudbu, většinou nějakou relaxační, a k tomu pak byla pohybová hra, která s příběhem souvisela. Například v příběhu o šnekovi jsme si hráli na šneka, který zalézá do své ulity, je v ní sám, je mu v ní teplo, a zase z té ulity vylézá...impulzivnější děti to moc nemusely, neměly na to trpělivost, ale citlivým dětem to dělalo dobře a dělaly by to klidně i půl hodiny.“*⁶³

Závěrem této kapitoly konstatuji, že **výběr specifické metody, která má za cíl zklidnění a uvolnění dětí, je ovlivněn především zpětnou vazbou celé skupiny a „osobností pedagoga - on si volí svou oblíbenou metodu“ (D), takže mnou uvedený výčet specifických metod není v žádném případě úplný. Faktem však je, že význam těchto metod pro zmírnění úzkosti dítěte, bude určen aktuálním stavem dítěte, respektive tím, na kterém stupni se podle Maslowovi pyramidy potřeb bude nacházet a nakolik budou jeho potřeby saturovány.**

⁶² Za nejlepší metodiku, která se zaobírá spirituální dimenzí dítěte, považuji metodickou příručku: Aby malé bylo velké. Jedná se sice o metodiku náboženské výchovy předškolních dětí, ale mnoho jejích částí lze použít právě pro rozvoj spirituální oblasti dítěte bez ohledu na konfesi. (Ederová, M.: Aby malé bylo velké, Brno, 2008).

⁶³ Stojí za povšimnutí, že učitelka zvolila pro ztvárnění šneka v ulitě polohu „skrčence“, což je poloha, ve které se dítě nachází i v těle matky. Spolu s představou tepla, může mít na uvolnění dítěte velmi silný vliv, neboť mu podvědomě může navodit pocit bezpečí, který zakoušelo v prenatálním stádiu. (VANĚK, Jan. Ústní sdělení. 2012-11-16).

3.8. Závěrečné shrnutí

V předchozích kapitolách jsem popisovala **metody, které dotazované učitelky MŠ používají ke zklidnění a uvolnění úzkostného dítěte**. Cílem této poslední kapitoly je shrnout klíčová fakta týkající se zkoumaného jevu a odpovědět také na druhou otázku, která vyvstala při aplikaci zakotvené teorie: **Je možné analýzou nashromážděných dat odvodit o daném fenoménu nějakou teorii nebo vysvětlení?** Následující řádky jsou tedy pokusem odpovědět i na tuto otázku.

Na základě analýzy rozhovorů jsem nejprve vytvořila **schéma**,⁶⁴ **ve kterém rozlišuji:**

1. Prožívání úzkostného dítěte – vytyčený cíl: pocit bezpečí, důvěry, sounáležitosti, posílení sebedůvěry, seberealizaci.

2. Přístup (postoj) učitelky, kterým se snaží dosáhnout pozitivní změny v prožívání úzkostného dítěte a zmírnit tak jeho úzkost.

Učitelky se snažily **nejprve saturovat aktuální potřeby úzkostného dítěte**, které při svém nástupu do mateřské školy potřebuje nejprve získat **pocit bezpečí**.⁶⁵ Byly si vědomy toho, že úzkostné dítě má velmi dlouhou dobu adaptace, což se snažily **plně respektovat** tím, že jej nenutily do činností a nechaly ho především v roli pozorovatele. Určitou pomocí pak bylo i tolerování potřeby dítěte nosit si s sebou do školky i svou hračku z domova. K rozvoji dítěte využívaly v této fázi především jeho velmi dobrou pozorovací schopnost, která se plně uplatní při **observačním učení**, které je pro tento věk typické.

V následující fázi se učitelky pokoušely **získat si důvěru dítěte**,⁶⁶ přičemž zásadní roli v tomto směru hraje míra **empatie**, kterou učitelka má. Vzhledem k tomu, že úzkostné dítě má velké obtíže se zapojením do kolektivu, se většina učitelek snažila **stát se prostředníkem mezi úzkostným dítětem a ostatními dětmi** a postupně mu pomáhat najít si v kolektivu své místo a kamarády. Domnívám se, že **jakmile je v dítěti saturována jeho potřeba sounáležitosti**,⁶⁷ **je velmi pravděpodobné, že se tím bude posilovat i jeho sebedůvěra**⁶⁸ **a úzkost dítěte se upraví natolik, že učitelka bude moci jej stimulovat k aktivitám, které ho budou rozvíjet po stránce kognitivní,**

⁶⁴ Schéma na s. 64.

⁶⁵ Kapitola 3.6.1. Pocit bezpečí, s. 65.

⁶⁶ Kapitola 3.6.2. Důvěra, s. 67.

⁶⁷ Kapitola 3.6.3. Sounáležitost, s. 68.

⁶⁸ Kapitola 3.6.4. Sebeúcta, sebedůvěra, s. 69.

emoční i sociální.⁶⁹ Vhodná stimulace úzkostného dítěte pak bude záviset na jeho komplexním poznání, čehož není jednoduché dosáhnout, protože úzkostnost může dítě výrazně limitovat a blokovat v mnoha jeho projevech. Z tohoto důvodu je nutné postupovat opatrně a vlastní postřehy i výsledky diagnostického procesu konzultovat s rodiči dítěte a s kolegyní na třídě.

Pokusím-li se o **souhrn nejdůležitějších přístupů učitelky vůči úzkostnému dítěti, kterými mu může pomoci, pak je to: respekt, empatie,⁷⁰ trpělivost, individuální přístup, důvěra v potenciality dítěte⁷¹, nezbytná míra optimismu, ocenění, pozitivní zpětná vazba a snaha o komplexní poznání dítěte.**

Význam specifických metod, které učitelky využívají v mateřské škole, bude natolik přínosný, nakolik se podaří u úzkostného dítěte saturovat alespoň potřebu **bezpečí a důvěry**. Výběr těchto specifických metod navíc nebyl dán přímou potřebou úzkostného dítěte, ale především zpětnou vazbou celé skupiny a osobním nastavením učitelky. Konkrétní metody uvedu nyní v pořadí od nejužívanějších po nejméně používané. V poznámce pod čarou odkazuji na konkrétní kapitolu, která se danou metodou a jejím významem pro zmírnění úzkosti dítěte zabývá, a základní literaturu, ze které jsem čerpala.

Největší význam z těchto metod přisoudily učitelky jednoznačně pohádkám⁷² a příběhům.⁷³ Například skrze identifikaci s pohádkovým hrdinou může úzkostné dítě získat sílu k překonání překážek a díky tomu, že v pohádkách často vítězí právě slabí, může věřit ve svůj úspěch a s nadějí čelit negativním pocitům.

Čtyři z dotazovaných učitelek ve své pedagogické práci používaly pro zklidnění a uvolnění dětí **relaxační hudbu,⁷⁴ některé prvky z jógy,⁷⁵** zejména cvik označovaný jako Pozdrav slunci, který v dané třídě získal podobu každodenního rituálu **a dechová cvičení.⁷⁶** Důraz byl kladen na nácvik bráničního dýchání v podobě oblíbeného cviku „houpání plyšáka na bříšku“ - při nádechu se zvedá břicho, při výdechu naopak klesá.

Tři z učitelek využívají **metody dramatické výchovy**, nejvíce hru v roli, ať již jde o simulaci, alteraci nebo charakterizaci postavy.⁷⁷ Význam tvořivé dramatiky velmi

⁶⁹ Kapitola 3.6.5. Seberealizace, s. 70.

⁷⁰ O významu respektu vůči dítěti a empatii: Kopřiva a kol., 2008.

⁷¹ O potencialitách dítěte: Helus, 2004.

⁷² Kapitola 3.7.3. Četba pohádek, s. 74. Bettelheim, 2000.

⁷³ Kapitola 3.7.4. Četba a vyprávění příběhů, s. 75. Peseschkian, 1999.

⁷⁴ Kapitola 3.7.7. Hudebně-pohybové činnosti a poslech relaxační hudby. Kantor a kol., 2009.

⁷⁵ Kapitola 3.7.8. Jóga. Bannenberg, 2011.

⁷⁶ Kapitola 3.7.5. Dechová cvičení, s. 76. Drotárová, E., Drotárová, L., 2003.

⁷⁷ Kapitola 3.7.6. Dramatická výchova, s. 77. Svobodová, Švejdvová, 2011.

dobře vystihuje Oaklanderová (2003, s.120): „*Drama se stává přirozeným nástrojem k nalezení a projevení ztracených a ukryvaných částí vlastního já a k posílení sebedůvěry a individuality.*“

Dvě z učitelek poukázaly na **význam hudební výchovy** pro zmírnění tenze úzkostných dětí a její přínos pro vyjádření emocí a posílení pocitu sounáležitosti.⁷⁸

Pouze jedna učitelka využívá prvky **autogenního treninku**⁷⁹ a **artefiletiku**,⁸⁰ sama vede v místě svého působení arteterapii pro děti předškolního věku a jejich rodiče. K artefiletice mají velmi blízko i **tvořivé a výtvarné činnosti**, které opět zmínila jedna z učitelek. Jejich využití pro zmírnění úzkosti dítěte bude záviset na tom, zda dítě k takovým činnostem inklinuje a má o ně zájem. Z terapeutického pohledu má význam zejména „*vlastní proces malování...neboť jeho průběh se bezprostředně odráží i v emocích... jelikož odstín, barva a plynulost malování samy o sobě vyvolávají emoce.*“ (Oaklander, 2003, s. 47).

Jedna z učitelek zmínila i **metodu založenou na spirituálně-meditačním základě**.⁸¹ Tato metoda se jí osvědčila zejména u klidnějších dětí, které se dokázaly lépe ztišit a koncentrovat. Jen jedna učitelka si vzpomněla na **relaxační cvičení**. Domnívám se, že jejich využití by mohlo být větší, neboť k nim existují velmi dobře propracované publikace.⁸² Relaxace je v nich uchopena jako hra a je doplněna vhodnou motivací a konkrétním metodickým postupem.

Z rozhovorů vyplynulo, že **jen některé učitelky vidí v úzkosti i příčinu hyperaktivity nebo nevhodného chování dítěte**. Přehlédnutí možné souvislosti však může hrát v dalším výchovném postupu učitelky zásadní roli a tato skutečnost znovu poukazuje na **nutnost zjistit pravou příčinu jeho chování**. Důležitým poznatkem také je, že **výchova úzkostného dítěte se nemůže omezit pouze na něj, ale je nutné vést celý třídní kolektiv k prosociálnímu citění, ve kterém je přijímání odlišností toho druhého zcela normálním přístupem**.

⁷⁸ Kapitola 3.7.7. Hudebně pohybové činnosti a poslech relaxační hudby, s. 77.

⁷⁹ Kapitola 3.7.2. Autogenní trénink, s. 73. Müller, 2010.

⁸⁰ Kapitola 3.7.1. Artefiletika, s. 72. Slavíková a kol., 2007.

⁸¹ Kapitola 3.7.10. Spirituálně-meditační metoda, s. 80.

⁸² Kapitola 3.7.9. Relaxační cvičení, s. 79. Nadeau, 2011.

POUŽITÁ LITERATURA

Odborné zdroje

- BANNENBERG, T.: *Jóga pro děti*. 1. vydání, Brno, Computer Press, 2011, ISBN 978-80-251-3406-1.
- BETTELHEIM, B.: *Za tajemstvím pohádek*. 1. vydání, Praha, nakladatelství Lidové noviny, 2000, ISBN 80-7106-290-1.
- DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P.: *Pedagogická psychologie - A*. 2. vydání, Olomouc, vydala Univerzita Palackého, 2001, ISBN 80-244-0294-7.
- DRÁPELA, J.V.: *Přehled teorií osobnosti*. 2. vydání, Praha, Portál, 1997, ISBN 80-7178-251-3.
- DROTÁROVÁ, E., DROTÁROVÁ, L.: *Relaxační metody – malá encyklopedie*. 1. vydání, Praha, Epoque, 2003, ISBN 80-86328-12-0.
- GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha, Columbus, 1997, ISBN 80-85928-48-5.
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha, Portál, 2004, ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání, Praha, Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. přepracované a aktualizované vydání, Praha, 2008, Portál, ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENNIG, G., PELZ, G.: *Transakční analýza. Terapie a poradenství*. 1. vydání, 2008, ISBN 978-80-247-1362-2.
- HOSKOVCOVÁ, S.: *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1. vydání, Praha, Grada, 2006, ISBN 80-247-1424-8.
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M. a kol.: *Základy muzikoterapie*. 1. vydání, Praha, Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2846-9.
- KOHOUTEK, R.: *Základy psychologie osobnosti*. Brno, Akademické nakladatelství CERM, 2000, ISBN 80-7204-156-8.
- KOPŘIVA P. a kol.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž, Spirála, 2008, ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J.: *Vzpouora deprivantů. O špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci*. Praha, Makropulos, 1996, ISBN 80-901776-8-9.
- KOUKOLÍK, F.: *Mozek a jeho duše*. 1. vydání, Praha, Makropulos, 1995, ISBN 80-901776-1-1.

- KOUKOLÍK, F.: *Před úsvitem, po ránu. Eseje o dětech a rodičích*. 1. vydání, Praha, Karolinum, 2008, ISBN 978-80-246-1496-0.
- LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání, Praha, Grada, 2006, ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vydání, Praha, Portál, 1996, ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Z.: *Výbor z díla*. 1. vydání, Praha, Karolinum, 2005, ISBN 80-246-1056-6.
- MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání, Praha, Grada, 2006, ISBN 80-247-1362-4.
- MÜLLER, E.: *Příběhy z měsíční houpačky. Autogenní trénink pro děti od 4 let*. 3. vydání, Praha, Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-624-7.
- NADEAU, M.: *Relaxační hry s dětmi. Pro děti od 4 do 10 let*. 2. vydání, Praha, Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-896-8.
- NÁKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. 1. vydání, Praha, Academia, 1995, ISBN 80-200-0525-0.
- OAKLANDER, V.: *Třinácté komnaty dětské duše*. 1. vydání, Dobříš, Drvoštep, 2003, ISBN 80-903306-0-6.
- PESESCHKIAN, N.: *Příběhy jako klíč k dětské duši*. 1. vydání, Praha, Portál, 1999, ISBN 80-7178-275-0.
- PFEFFER, S.: *Rozvíjíme emoce dětí*. 1. vydání, Praha, Portál, ISBN 80-7178-764-7.
- PLHÁKOVÁ, A.: *Dějiny psychologie*. 1. vydání, Praha, Grada, 2006, ISBN 80-247-0871-X.
- PLHÁKOVÁ, A.: *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání, Praha, Academia, 2008, ISBN 978-80-200-1799-3.
- ROGGE, J.U.: *Dětské strachy a úzkosti*. 1. vydání, Praha, Portál, 1999, ISBN 80-7178-237-8.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání, Praha, Grada, 2011, ISBN 978-80-247-1049-5.
- ŘÍČAN, P.: *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání, Praha, Grada, 2010, ISBN 978-80-247-3133-9.
- ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. 1. vydání, Praha, Panorama, 1990.
- SHAPIRO, L. E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 3. vydání, Praha, Portál, ISBN 978-80-7367-648-3.

- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIŠÁŠOVÁ, S.: *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vydání, Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-322-2.
- SMÉKAL, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti*. 3. vydání, Brno, Barrister & Principál, 2009, ISBN 978-80-87029-62-6.
- SMÉKAL, V., MACEK, P.: *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1. vydání, Brno, Barrister & Principál, 2002.
- SOUDKOVÁ, M.: *Významné postavy americké psychologie*. 1. vydání, Brno, Doplněk, 2009, ISBN 1081-352-2009.
- STIEFENHOFER, M.: *Když má vaše dítě strach. 55 dobrých rad*. 1. vydání, Havlíčkův Brod, Fragment, 2002, ISBN 80-7200-650-9.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vydání, Boskovice, nakl. Albert, 1999, ISBN 80-85834-90-X.
- STUHLÍKOVÁ, I.: *Základy psychologie emocí*. 2. vydání, Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-282-9.
- SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. 1. vydání, Praha, Portál, 2011, ISBN 978-80-262-0020-8.
- ŠIFFELOVA, D.: *Rogeroovská psychoterapie pro 21. století. Vybraná témata z historie a současnosti*. 1. vydání, Praha, Grada, 2010, ISBN 978-80-247-2938-1.
- ŠULOVÁ, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vydání, Praha, Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0877-4.
- TRAIN, A.: *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vydání, Praha, Portál, 2001, ISBN 80-7178-503-2.
- TRPIŠOVSKÁ, D. a kol.: *Psychologická diagnostika pro učitele*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1997, ISBN 80-7044-159-3.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie osobnosti*. 1. vydání, Praha, Karolinum, 2010, ISBN 978-80-246-1832-6.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vydání, Praha, Karolinum, 2005, ISBN 80-249-1074-1.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I*. 1. vydání, Praha, Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Základy psychologie*. 1. vydání, Praha, Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0841-3.
- VYMĚTAL, J.: *Úzkost a strach u dětí*. 1. vydání, Praha, 2004, ISBN 80-7178-830-9.

VYMĚTAL, J. a kol.: *Speciální psychoterapie*. 2., přepracované a doplněné vydání, Praha, Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1315-1.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vydání, Praha, 2007, Portál, ISBN 978-80-7367-326-0.

Elektronické zdroje

MALÁ, Eva. Úzkostné poruchy v dětství a adolescenci [online].c2010, poslední revize 17.5.2010 [cit. 2012-10-25]. Dostupný z [www:<http://zdn.cz/clanek/priloha-lekarske-listy/uzkostne-poruchy-v-detstvi>](http://zdn.cz/clanek/priloha-lekarske-listy/uzkostne-poruchy-v-detstvi).

MEŠKOVÁ, J.: *Arteterapie a artefiletika při práci s dětmi s poruchami emocí a chování*: diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2008. 73 l. Vedoucí diplomové práce Věra Vojtová. Dostupná z [www:<http://is.muni.cz/th183953/pedf_m/>](http://is.muni.cz/th183953/pedf_m/).

PRAŽÁK, Petr. Jak dosáhnout změny [online].c2010, poslední revize 8.11.2010 [cit. 2012-11-25]. Dostupný z [www:<http://psychologie.cz/jak-dosahnout-zmeny>](http://psychologie.cz/jak-dosahnout-zmeny).

PŘÍLOHY

Příloha č. I.

Otázky polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami MŠ

1. Kdy jste se poprvé setkala s problematikou výchovy úzkostného dítěte?
2. Pokládáte tuto problematiku v současné době a v prostředí MŠ za důležitou?
3. Jak byste charakterizovala chování úzkostného dítěte?
4. Co je podle Vašeho názoru příčinou trvalejší úzkosti dítěte?
5. Co pokládáte při výchově úzkostného dítěte v MŠ za nejdůležitější?
6. Jaké metody, nebo prostředky ve své práci s úzkostným dítětem používáte?
7. Která z těchto metod se Vám nejvíce osvědčila?
8. Slyšela jste o metodě autogenního tréninku?
9. Domníváte se, že četba klasických pohádek a práce s nimi může úzkostnému dítěti pomoci?
10. Co si myslíte o možnosti využití jógy v prostředí MŠ?
11. Vidíte souvislost mezi úzkostností dítěte a narušenou komunikační schopností?
12. Můžete mi popsat konkrétní případ úzkostného dítěte, se kterým jste Vy sama pracovala?

Příloha č. II. Ukázka přepsaného rozhovoru (A)

Kdy jste se poprvé setkala s problematikou výchovy úzkostného dítěte?

No, ono vždycky se po pár letech najde dítě, které má s tou adaptací trošku problémy, takže se vlastně adaptační období prodlouží, protože to dítě má skutečně **obavy skutečně ze všeho**. A to známe, že jakmile **se upne na nějaké prostředí** – na tu jednu třídu, na své paní učitelky, tak **jakákoliv změna** v režimu, v prostředí je pro to dítě **velikým problémem**. Setkala jsem se s opravdu úzkostným dítětem asi **tříkrát** – není jich zase tolik, protože když se to během roku upraví, tak můžeme ještě pořád mluvit o prodlouženém adaptačním období. Jsme každý jiný a zvykáme si na nové prostředí jinak.

Říkala jste, že jste se setkala jen s třemi úzkostnými dětmi. Pokládáte tedy tuto problematiku za důležitou?

Já si myslím, že i kdyby **za 30 let** bylo jen jedno takové dítě, tak **je to velice důležité**. Určitě.

Jak dlouho ve školství pracujete?

30 let.

Za 30 let můžete porovnávat. Zdá se Vám, že úzkostných dětí přibývá, ubývá, je to stejné?

Já bych řekla, že je to stejné. Je to vlastně **charakterový rys dítěte**, takže bych neřekla, že by společnost nebo vývoj společnosti a rodiny měl nějakou souvislost s výskytem více úzkostných dětí. To si nemyslím.

Když byste měla úzkostné dítě nějak charakterizovat, jak poznáte, že je úzkostné? Zmiňovala jste, že těžko snáší změnu. Co ještě?

Všeho se bojí, ze všeho má obavy, všechno ho rozpláče, jakákoliv situace běžného života – ze všeho má obrovské obavy, všechno ho, jak se říká, „vynervuje“, takže **není schopno činností a ani o ni nemá zájem**. Už před činností je v opozici – že ne.

Myslíte si, že existuje nějaká souvislost mezi úzkostí a agresivitou?

Určitě.

Takže to může být další projev úzkosti?

Určitě. Může to být projev úzkosti, protože **je to obrana**. Dítě neví, jak by se bránilo, a v té agresivitě ta obrana je, je to jediný způsob, jak se může bránit vůči tomu, co mu dělá problém.

Co myslíte, že bylo příčinou úzkostného chování dítěte?

Dalo by se říci, že **v rodině neposunovali dítě dál**, nesnažili se mu pomoci tím, že by mu vysvětlili, že tahle věc není problém, pokud si řekne. Já bych viděla jako největší problém – celkově i ve výchově ostatních dětí, **naučit se formulovat své požadavky**. Tak bych to shrnula. A pokud ta rodina podporuje to dítě v tom, že **za něj všechno udělá, všechno uzpůsobí tak, aby to dítě nebylo úzkostné**, jenom aby nikde nenastal problém, tak ho v tom vlastně podporují a nic se na tom nezmění. Což si myslím, že platí i v MŠ. Pokud dítěti nevysvětlíme, že vzít do ruky štětec není problém, že to může, jak se říká lidově „pomydlit“, že může chytit štětec, jak chce, zpočátku ať si tam udělá, co chce, pořád je to úžasné a nádherné. Jenom to, že mu to udělá radost. Zjistí, že mu barvy nic neudělají a nic se neděje, když to nedokáže. Tak touhle formou, bych řekla, je jediná možnost, jak to dítě zbavit těchto projevů. Když zjistí, že **je všechno bezpečné, že ho nikdo neposuzuje**, protože to už je u toho dítěte problém. **I to když vidí, že dítě vedle něj to dokáže a ono ne**. Je nutné, abychom z dětí nedělali roboty, ale abychom je podporovali v tom, v čem jsou dobří. A to v nich rozvíjely a to se týká i úzkostných dětí.

Takže vidíte jako hlavní problém ve výchově úzkostného dítěte přístup rodičů?

Řekla bych, že ano.

Myslíte to tak, že dítěti umetají cestičku, aby nemělo obtíže?

Přesně tak. Tím se to zvyšuje. A pak také to, že **rodič ztratí trpělivost a „smete to ze stolu“**. Takže se tím problémem vůbec nezabývá.

Ano, to je další možná varianta.

Rodič už má toho prostě dost, protože pořád má dítě se vším problémem, což má, ... a není se taky co divit.

Řekla jste také, že jste poznala tři úzkostné děti. Z jakých rodin byly?

Všechny byly z úplných rodin.

Co pokládáte ve výchově úzkostného dítěte za nejdůležitější?

Nejdůležitější je **důvěra**.

Takže vybudovat důvěru?

Přesně. To bych řekla, že je to nejdůležitější, aby začalo důvěřovat a aby si tak skrze něj (dospělého) vybuďovalo důvěru k celému světu, aby byl takovým prostředkem, aby byl jeho vodičem k poznávání okolního světa a k získávání důvěry ve všech činnostech.

A jak tu důvěru získat? Co byste vypíchla jako zásadní pro získání důvěry dítěte?

Já bych vypíchla **SPRAVEDLNOST**. Děti získávají velkou důvěru k člověku, když je spravedlivý. To by měl být učitel na prvním místě. A i to úzkostné dítě to pozoruje. **Všechno pozoruje. Působí na něj všechno. Nemusí se ani jednat o jeho osobu**, ale pokud zjistí, že je učitel spravedlivý, že jsou si všichni rovni, že nikdo nemá žádné přednosti, byť je dobrý na to, nebo na to, že učitel má pohlazení i pro tady toto dítě, které třeba se v tom kolektivu neumí tak prodrat, není tak dravé, tak tyhle děti to moc ocení. Pak také to, když jim člověk nechá **volnost**. Většinou si nechtějí hrát, nechtějí nic. Takže když je **nechám, at' bloumá po třídě, at' pozoruje**, tak je to výborné. Protože si to prostředí prozkoumá. Co mám zkušenost, tak to někdy **trvá i půl roku, že jen bloumá a vše pozoruje, nemá potřebu komunikovat**. A proč ne. Pokud to tomu dítěti pomůže a je takhle spokojené, nechejme ho v tom. Pak mu pomůžeme. Každý den si ale musíme tohoto **dítěte všimnout a chválit ho za sebemenší úspěch a snahu**. Je důležité, aby pedagog tomuto dítěti **věnoval maximální pozornost, ale nedával to moc najevo**, aby to bylo takové (smích) maskované. Takže je to moc těžká práce, ale vrátí se to.

Toto všechno byl takový obecný přístup k dítěti – získat jeho důvěru, nechat ho pozorovat, dojít ke zjištění, že prostředí je bezpečné. Používáte nějaké speciálnější metody pro zklidnění dětí?

Ano, používali jsme. Já jsem dělala logopedii, takže například **nácvik správného dýchání, zpevnění těla, relaxace**. Tyto věci zařazujeme v průběhu celého dne, myslím

si, že je to moc důležité. Děti se dnes obecně nedokážou samy zklidnit a uvolnit se. To je velký problém této doby.

Jak tedy vnímáte schopnost všech dnešních dětí zklidnit se, ztišit se. Je to stejné jako dřív, nebo se to změnilo?

Teď je to horší. Děti se nedokáží zklidnit, uvolnit, je to pro ně moc těžké, ale **odpočinek** je zároveň moc důležitý. Pro budoucnost toho dítěte – teď to ještě není tak znatelné. Kdo nedokáže vypnout, tak má pak obtíže.

Ano, ono to souvisí také se soustředěním.

Přesně tak.

A čím myslíte, že to je způsobené?

Já si myslím, že ani v rodinách to není. Zmizely takové ty chvílky, kdy se vyprávěly pohádky, kdy si rodiče s dítětem promluvily, rozebraly celý den, nebo mluvit o tom, co dítě zajímá. Ono vlastně, já bych řekla, že je úplná absence komunikace s dětmi v rodinách. Ona tam komunikace je, ale taková: „Co se ti líbilo? Co se ti nelíbilo? Jak se k tobě chovali?...“ Jen to, jestli se to okolí chovalo k dítěti tak, jak si to rodiče představují, ale **není tam takové to povídání „o ničem“ – o pocitech dětí, to tam vlastně úplně chybí a děti to neznají.** Pak se nedokáží souvisle se vyjadřovat.

Někdy se uvádí, že četba a práce s klasickou pohádkou je velmi vhodná nejen pro úzkostné dítě, ale i pro sebeuvědomění dítěte, že pomáhá mu řešit jeho problémy. Je to podle vás pravda?

Ano, mám výbornou zkušenost. Zařazujeme i četbu na pokračování. Každý den. Já to moc podporuji. Každý den si přečteme určitou kapitolu, zavzpomínáme, co bylo v předešlé. Řekneme si, co budeme číst zítra nebo příště a děti na to vzpomínají. Když se jich ale pak zeptám, co budeme dnes číst, je jen velmi málo těch, kteří si vzpomenou a co dokáží popsat příběh z minulého dne. A když se jich zeptám na vysvětlení toho, co se v příběhu stalo, tak je to pro ně nadlidský výkon. Když jsem jako učitelka před 30 lety začínala, tak jsme mohly číst dětem i bajky. Teď to není absolutně možné. Nerozumí jim, nezajímá je to... (odbočily jsme následně od tématu – zájem dětí o zvířata, o hry – neumí si hrát). ..Nejprve ale musíme začít krátkými příběhy.

Například pohádku Kráska a zvíře by najednou nezpracovaly. Je moc dlouhá, bez vizuálního podnětu nejsou schopny ten děj sledovat a soustředit se na něj.

Máte smíšené třídy?

Ano, máme smíšené třídy.

Slyšela jste někdy o metodě autogenního tréninku?

Ano, ale nikdy jsem ho při práci s dětmi nepoužívala.

Vrátím se zpět k úzkostnému dítěti. Uplatnila jste vůči němu i nějaký fyzický kontakt, například pohlazení?

Určitě ano. Ale jsou i úzkostné děti, které nechtějí, aby se na ně sahalo. Ani do svého „teritoria“ nechtějí nikoho vpustit. I to je potřeba respektovat. Jsou děti, které mají rády doteky, jsou děti, které nemají rády doteky. Mám ale i zkušenost z nedávné doby, že holčička, která se zpočátku jevila jako ta, která nemá ráda doteky, tak pak, když zjistila, že se jí něco povede, pomalu začala mluvit s dětmi, říkat, co by chtěla, co by nechtěla. Opravdu malými krůčky jsme postupovaly vpřed, tak pak byla nadšená, když ke mně nenápadně přišla a mohla se ke mně přitulit a já jsem ji mohla pohladit. Někdy u mě tak zůstala i 5 minut – a já jsem si přitom normálně vykládala s ostatními dětmi.

Máte nějakou zkušenost s využitím jógy při práci s dětmi?

Ano, já se vlastně již přes dvacet let se věnuji předškolní tělesné výchově, takže **využívám některé prvky jógy – například zdravotní a protahovací cviky, tak různě to střídáme.**

Myslíte si, že pohyb, i třeba jóga má pro úzkostné děti význam? Může jim pomoci?

Určitě moc. **V pohybu dítě myslí na zcela jiné věci.** Já mám tu zkušenost, že když si v září sednu ke klavíru a začnu jim hrát jakoukoliv písničku, tak nikoho u klavíru neuvidím a ani je to nezajímá. Když to srovnám teď v dunu, když sednu ke klavíru, máme ho v herně, tak si děti začnou zpívat nebo tancovat. Co se pak týká toho úzkostného dítěte, je dobré právě to, že platí, „kdo chce, ať si zazpívá, kdo chce, ať si zatančí, nemusíš ani ke klavíru chodit, zpívej si třeba ve třídě“. Pro úzkostné dítě je to fantastické. **Vše, čemu se nepřikládá váha a pozornost.**

Chápu to tak, že tato činnost odvede dítě od jeho úzkosti, ale zároveň se v této činnosti cítí svobodně.

Ano.

Nikdo ho nehodnotí, když se písnička zpívá v kolektivu, tak se může přidat a necítí napětí. Zároveň se cítí bezpečně, protože někam patří.

Hudební výchova je taky důležitá. Mám holčičku, která si nikdy nic nevzala z rytmických nástrojů, asi měla strach – jak se na to hraje, jak to má držet. Pak si to sama jednou vytáhla z velké krabice. Já vždycky řeknu: „Kdo chcete, tak si to vezměte, kdo nechcete, tak nemusíte.“ Děti tedy ví, že mohou. Nejprve to jenom držela, teď už hraje – a vůbec ji nevadí, že je mimo rytmus.

Vy jste říkala, že úzkostné dítě má strach, že něco udělá špatně. To ho asi výrazně blokuje.

Ano. U těchto dětí je to o **obrovské trpělivosti a pedagogickém taktu**. Srážet umíme všichni, to nám jde. Na kritiku jsme přeborníci – na hodnocení toho, co je dobré, co je špatné, hlavně u druhého. Já tady apeluji na všechny děti, aby se každý zamyslel sám nad sebou a neubližoval.

Vy jste říkala, že jste se věnovala logopedii. Domnívám se, že úzkostnost může souviset s narušenou komunikační schopností. Vnímáte to také tak?

Ano, velmi souvisí.

Jaké problémy má úzkostné dítě při komunikaci?

Skoro ve všem. Souvisí to také s pohybem. **Snoubí se vady v hrubé i v jemné motorice.** Úzkostné děti mají v této oblasti problémy. Já bych řekla, že řeč souvisí s pohybem. Běžně zařazujeme určité pohybové říkanky. Pro dítě je také moc **důležité právě toto spojení – pohyb a řeč.**

Mohla byste mi blíže popsat jeden konkrétní případ úzkostného dítěte?

Uvedu příklad čtyřleté holčičky, která opravdu vůbec nekomunikovala, vůbec do ničeho se nezapojovala. Vlastně jsem při celém rozhovoru mluvila o ni, je to takový poslední případ. My jsme jí nechaly úplnou volnost, takže zpočátku skutečně jen bloumala,

a když jsem se jí ztratila z dohledu, tak byla úplně vynervovaná, protože za mnou chodila jako ocásek. Já jsem pro ni byla jakoby jediné bezpečí. Pak jsme využily těch činností, kterým se nepřikládá žádná váha. Já jsem jí řekla: „Pojď, zkusíme to spolu. Já si tady s tebou sednu, vezmi si do ruky štětec.“ Ona odpověděla, že to neumí. „Ale umíš, zkus to. Já ti zkusím něco udělat, chceš?“ Pak udělala první čáru a tímto způsobem jsme pokračovaly. U nás děláme dětem portfolia, na kterých sledujeme **vývoj kresby**. Využíváme i kreseb podle PPP: kresba stromu, domu a postavy. Podle toho se sleduje vývoj kresby. To děláme v září, pak zhruba na konci května a podle toho to můžeme sledovat. Je to úžasná věc. Za ten rok mi to někdy až bere dech, jak velký pokrok nastane. **U této holčičky jsme měli v září pouze bílý papír, což je také důkaz. V lednu to byly čmáranice, tak teď jsem zvědavá na výsledek v květnu.** Já jsem ji nechávala při kolektivní kresbě třeba dělat jen trávu. Zmačkali jsme papír do kuliček, nabarvili barvou a dělali pak s nimi obtisky na papír jako trávu. Ona zjistila, že jí to jde a začalo ji to bavit. Pak v tom chtěla pokračovat. Teď už s námi i společně zpívá, sama si vezme do ruky nástroj a sama na něj zahraje. Když holčičky začínají tančit, tak si k nim stoupne a začne se pohupovat. To už je nádhera. Když si říkáme, kdo jde po obědě a zjišťujeme docházku, tak je schopna sama říci: „Jdu po obědě.“ Už tedy dokáže říct, jak se věci mají, už dokáže sama za sebe promluvit. Od pololetí si začala sedat k někomu, jehož hra se jí líbila, už si začíná sama s dětmi hrát. Není vůdčí postavou, to asi ani nebude, nicméně chodí do školky bez pláče, je tady šťastná. V poslední době jsem viděla moc jejích úsměvů. Jsem z toho ráda, nemyslela jsem si, že půjdeme takovými mílovými kroky, když do prosince všechno stagnovalo. Už jsem si i říkala, že se snad dál ani neposuneme. Maminka z toho byla také šťastná.

Já mám zkušenost, že úzkostné děti mají obtíže s jídlem. Platí to i o této holčičce?

Ano, platí to i pro ni. **Nechtěla jíst, když řekla „ne“ – tak ne. Ani nechutnala.** Měli jsme však hodně dětí, které nechtěly na začátku jíst. Byla jsem z toho až překvapená. Problém jim dělaly zejména zdravé věci – například celozrnné pečivo. Zavedla jsem to, že děti si samy mažou pomazánky na chleba, samy si chystají svačiny i oběd, sklízí po sobě, vyškrabávají talíře do misky, když jim něco nechutná. Naučily se říkat: „Mně to nechutná.“ Všechny děti také mohou jíst příborem, také tato holčička už to dokáže.

Chci se ještě zeptat na Váš názor ohledně mé zkušenosti. Ve třídě jsme měly úzkostnou holčičku, kterou jsme posléze, když už byla předškolačka, záměrně zapojovaly do péče

a pomoci menším dětem. Myslíte si, že i toto je prostředek, jak úzkostnému dítěti pomoci posilovat jeho sebedůvěru?

Ano, myslím, že je to důležité a pro všechny děti platí, že už od tří let musí mít nějaké přiměřené úkoly, které musí plnit. Když má dítě takový úkol a splní ho, no tak to je... na pochvalu. I u úzkostného dítěte se na to nesmí zapomínat. Jednat s ním jako by nemělo žádný problém. **Poukazovat na jeho problém před ostatními by znamenalo, vystavit ho ještě větší pozornosti a zátěži.** Každé dítě ocení, když s ním mluvíte jako se sobě rovným, ať je tříleté, nebo šestileté. Je také důležité **nastavit mantinely.** Děti musí vědět, že o něčem rozhodují jen ony samy, o něčem spolurozhodují a o něčem rozhodují pouze já a přes to nejede vlak. Když jsou tyto mantinely nastaveny, začne se i úzkostné dítě v něčem snažit, protože situaci rozumí. Jednou jsem poslala tuto úzkostnou holčičku do šatny, aby si tam šla něco odnést a čekala jsem, co bude. Ona to vzala, pak se na mě podívala. Já jsem jí řekla: „Rozhodni se sama. Jestli si to chceš odnést do šatny sama, nebo jestli ne, tak to tady nech. Až půjdeme dolů společně, tak si to tam vezmeš.“ Ona se otočila, vzala to do ruky a odnesla si to. Já jsem ještě řekla: „V pořádku se vrátíš?“ „Ano.“ Za chvíličku byla zpět. Důležitá je tedy i **možnost volby.** **Nepostavit dítě před hotovou věc. Dát mu úkol, ale musí mít pořád zadní vrátka pro možnost, že něco nechce.**

Až k tomu vývojově dospěje, tak to udělá. Předtím by to stejně nemělo cenu.

Ano, přesně tak. Aby mělo možnost volby na to, na co si opravdu troufne, co zvládne. Pak to skutečně sebevědomí pozvedne.

Zeptám se na rodiče té holčičky. Projevovala maminka zvýšenou úzkostnost?

Ne. S maminkou se výborně spolupracovalo. Maminka je teď nadšená. Sama mi také říkala, že nevěřila, že dojdeme až sem.

Zřejmě je v tomto případě rozhodující biologický předpoklad.

Ano.

Chtěla byste k danému tématu ještě něco dodat, něco, co tady nezaznělo a vám se to jeví jako důležité?

Ne, myslím, že jsem řekla vše, co za důležité pokládám.

