

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Výchovné ovlivňování úzkosti a strachu u dětí předškolního věku

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Beránková Kristýna

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 4

2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci 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, 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

.....
Beránková Kristýna

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí práce **doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D.** Děkuji za její pozitivní přístup, čas a ochotu věnovat se mé práci. Za cenné rady a povzbudivé připomínky.

Obsah

Úvod	5
1. Úzkost a strach	7
1.1. Vymezení pojmů úzkost a strach	8
1.2. Projevy úzkosti a strachu	9
2. Charakteristika dítěte předškolního věku, vývojově psychologická charakteristika	10
2.1. Psychomotorický vývoj.....	11
2.2. Vývoj kognitivních procesů	12
2. 3. Emoční vývoj dítěte v předškolním věku.....	13
3. Souvislost mezi temperamentem dítěte a projevy úzkosti a strachu	15
3.1. Co je temperament	15
3.2. Typy temperamentu	17
3.3. Souvislost mezi rodinným zázemím a projevy úzkosti a strachu u dětí	19
3.4. Vazba - vazebné chování, attachment	20
3.5. Fáze ve vývoji citové vazby.....	22
3.6. Úloha ve vztahu matka – dítě	24
3.7. Projevy separační úzkosti	25
3.8. Psychická deprivace a subdeprivace	27
4. Možnosti výchovného ovlivňování úzkosti a strachu u dětí v předškolním věku	30
4.1. Reakce na vznik úzkosti a strachu	31
4.2. Strachy mohou být zpracovány.....	32
4.3. Odpovídající reakce temperamentu působící na strachy a úzkosti	33
4.4. Redukce nadměrného strachu	34
4.5. Pohádky, hra, rituály, imaginární přítel.....	35
4.6. Pozitivní výchovné vedení v rodině.....	37
Závěr.....	40

Úvod

Tato práce se zabývá úzkostí a strachem u předškolních dětí. Strach i úzkost nás doprovázejí již od raného dětství. I přesto, že jsou termíny úzkost a strach považovány za negativní emoce, mají ve vývoji člověka svůj nezapomenutelný význam. Strach nutí člověka být opatrný, vyhýbat se ohrožujícím situacím a dávat pozor na nebezpečí. Bez tohoto pocitu by lidstvo vymřelo. V průběhu života si každý z nás vytváří strategie, jak úzkost a strach překonávat.

První kapitola pojednává o úzkosti a strachu a jeho vymezení. V této kapitole práce představuje J. Vymětala, F. Riemanna, Z. Matějčka a Z. Dytrycha. Tito autoři upozorňují na to, že mezi strachem a úzkostí neexistuje přesná hranice. Kapitola má svou podkapitulu, která se nazývá projevy úzkosti a strachu. Předkládá roviny, ve kterých se projevuje úzkost a strach.

Druhá kapitola rozebírá téma charakteristiky předškolního dítěte. Pojednává zejména o psychomotorickém vývoji, kdy nám autor Z. Matějček popisuje, co všechno dítě umí a jaké vlastnosti jsou mu v tomto období vlastní. V druhé podkapitole se práce věnuje vývoji kognitivních procesů, opět byla použita literatura od autora Z. Matějčka. V tomto období je vývoj kognitivních procesů velice intenzivní. Kapitola se odvolává i na F. Riemanna, který popisuje formy strachu, které provází dítě od prvního do pátého roku života. Emočnímu vývoji života se věnujeme ve třetí podkapitole, jsou zde použity knihy autorky M. Vágnerové, podle které jsou děti předškolního věku schopny chápat aktuální význam emocí, jsou schopny chápat své pocity.

Ve třetí kapitole se práce zabývá temperamentem u dětí, snaží se přiblížit, jak chápat temperament. Odvolávám se na autory V. Smékala, P. Macka a B. Keogh, J. Bowlbyho. V této kapitole jsou postupně rozebrány typy temperamentu, které pocházejí z Dunedínské studie zabývající se snahou o určení temperamentových typů. Ukazují vztah mezi určitými typy temperamentu a sklonem k úzkostným reakcím. Na tuto kapitolu navazuje podkapitola, která má název souvislost mezi rodinným zázemím a projevy úzkosti a strachu u dětí. Odvolávám se zde na autory B. Keogh, J. Bowlby, J. Vymětala, J. Langmeiera, Z. Matějčka a Z. Dytrycha, kteří přiblíží pojmy vazba, vazebné chování, fáze ve vývoji citové vazby, úlohu ve vztahu matka – dítě, projevy separační úzkosti a psychická deprivace a subdeprivace.

Čtvrtá kapitola se zabývá možnostmi výchovného ovlivňování úzkosti a strachu u dětí v předškolním věku. I přesto, že se snažíme negativním vlivům předcházet, občas nastane problém, je třeba pomoci, aby se dítě s problémem vyrovnalo. V podkapitole reakce na vznik úzkosti a strachu se věnujeme otázce, kde mají úzkost a strach původ. V podkapitolách se odvolávám na autory Z. Matějčka, Z. Dytrycha, J. – U. Rogge, A. Kast-Zahn a na Z. Michálkovou. V této čtvrté kapitole se zabýváme tím, jak mohu být strachy zpracovány. Práce popisuje i redukci nadměrného strachu a principy, jak zvládnout úzkost a strach. Závěrečná podkapitola s názvem Pozitivní výchovné vedení v rodině objasní, jak správně přistupovat k dětem ve výchově, aniž bychom v nich vyvolávali pocit strachu a úzkosti, případně jak výchovně jejich úzkost a strach překonávat.

1. Úzkost a strach

V první kapitole definujeme, co je pojem strach a úzkost. Z pohledu psychologů jsou to psychické jevy, které čas od času pocítuje každý z nás již od raného dětství. Doprovázejí nás celý život a podílejí se na formování osobnosti každého jedince i na procesu jeho socializace – osvojování lidských kvalit, jako jsou vztah k druhému či morálka. Úzkost a strach je důležitý pro vývoj lidské bytosti, avšak nastává problém v případě, že se u někoho vyskytují v nepřiměřeném množství, jak tomu bývá např. u osob trpících některou psychickou poruchou.¹

Úzkost a strach řadíme mezi emoce, které usnadňují adaptaci na nové podmínky života. Emoce, pocity a složitější prožitky dovedou člověka k důvodům jeho jednání či nejednání.²

Přirozenou zkušeností člověka je strach. Plní ochrannou funkci, je potřebný k životu. Vybízí k opatrnosti, pomáhá odhadnout nebezpečné a ohrožující situace. Strach člověka vyzývá k tomu, aby byl překonán. Předpokládaná důvěra ve vlastní síly nám dodá dostatek sebevědomí a důvěry k tomu, abychom se proti strachu postavili. V průběhu života si každý z nás utváří strategie k jeho překonávání. Pokud se nám podaří strach zpracovat, posílujeme navíc své sebevědomí.³

Zatímco strach představuje reakci na skutečné a je často vázáno na jeden objekt, úzkost se vyznačuje nejasnou mnohoznačností, která člověka znejišťuje a působí jako nebezpečný podnět. Navíc úzkost může být trvalá. Vyznačuje se s pocity, jež mají ochromující charakter nebo podněcují k útěku a jsou spojeny se slabostí, nemohoucností. Obvykle se dostavuje pocit bezmocnosti, který vyvolává dojem, že člověk není schopen nebezpečnou situaci konstruktivně zvládnout.⁴

¹ Srov. Vymětal, s. 11

² Srov. Vymětal, s. 11

³ Srov. Riemann, s. 16

⁴ Srov. Riemann, s.17

1.1. Vymezení pojmů úzkost a strach

Vymětal řadí úzkost a strach mezi emoce, tedy psychické stavy a děje, jež stále doprovázejí náš duševní život. Prožíváme je a vnímáme bezprostředně, jsou subjektivně zcela evidentní. Při silnějších emocích máme možnost zaznamenat změny na těle (např. tachykardii), proto je máme tendenci do těla lokalizovat. Emoce, tedy i úzkost a strach, mají vrozený základ, projevují se nespecifickými fyziologickými změnami, avšak specifickým výrazem v obličeji. Prožívání je specifické a nezaměnitelné (např. hněv, strach). Emoce mohou posloužit jako dobrý příklad propojenosti tělesných a duševních dějů, tedy psychosomatické jednoty člověka.⁵

Mezi strachem a úzkostí neexistuje přesná hranice, pojmenování těchto stavů a dějů je věcí konvence, popř. jazykového citu. Pro zachycení kvality i kvantity existuje mnoho různých výrazů – úlek, hrůza, děs, panika, tíseň, nejistota, apod. Vymětal popisuje strach jako: „*averzní reakci na určitou poznanou skutečnost, která v jedinci vyvolává prožitek ohrožení. Má signální a ochrannou funkci.*“⁶ Ohrožení může být buď vnější (např. strach chodit ve tmě po parku), nebo vnitřní (obava, že na něco nestačím), oba tyto faktory mohou být propojeny a vyvolávat strach navzájem. Strach může být racionální, tedy pochopen druhými, sdílený i přirozený nebo naopak iracionální, tedy druhými nepochopen, nepřijímán.⁷

Riemann popisuje prožitek strachu jako pocit napětí, neklidu, sevřenosti až ochromení, fyziologicky zasahuje prakticky všechny orgány a funkční systémy - zrychlená činnost srdce, rychlejší dech či zpomalený (zatajování dechu). Fyziologicky se strach i úzkost projevují shodně, neboť jejich zdroj a účel jsou shodné – reakce na nebezpečí.⁸

Úzkost Vymětal definuje jako: „*nepříjemný citový stav, na rozdíl od strachu si neuvědomujeme její bezprostřední příčinu, tedy určitou skutečnost, která ji vyvolává.*“⁹

⁵ Srov. Vymětal a kolektiv, s. 19

⁶ Vymětal a kolektiv, s. 20.

⁷ Srov. Vymětal a kolektiv, s. 20

⁸ Srov. Riemann, s. 12

⁹ Vymětal a kolektiv, s. 20

Úzkost je reakcí na tušené a neznámé nebezpečí. Bývá obvykle nepříjemnější než strach, neboť očekávání něčeho nemilého a neznámého je horší, než událost sama, která je prožita. S úzkostí a strachem přicházejí stavy nekontrolovatelnosti a nepředvídatelnosti, tedy obava ze ztráty kontroly nad sebou samým. Proto mají úzkostní lidé strach z vlastních reakcí a prožitků (např. hněv, zoufalství).¹⁰

Dlouhotrvající stavy úzkosti jsou vyvolávajícím faktorem mnohých zdravotních poruch a nemocí. Podle Matějčka a Dytrycha se úzkostí „obvykle míní aktuální nepříjemný prožitek tísně či tísnivého napětí neurčitého obsahu. Je vyvolán situací nejistoty či ohrožení, přičemž toto ohrožení může, ale také nemusí mít nějakou konkrétní podobu (pocit úzkosti můžeme mít, aniž víme proč).“¹¹ Naproti tomu úzkostnost je trvalejší povahový rys. Je to povahová základna pro častější pocity ohrožení a nejistoty, tím i pro nadměrně časté úzkostné prožitky. Úzkostné dítě vnímá svět kolem sebe jako nebezpečný, všechno neznámé je pro něj nebezpečné.¹²

1.2. Projevy úzkosti a strachu

Úzkost a strach se projevují na několika rovinách:

Za první máme rovinu *psychickou*, kdy jedinec trpí pocitem sevřenosti a tísně, ohrožením, závratí, neklidem, apod.

Za druhé rovinu *mimickou*, kterou poznáme podle rozšíření zornic, vyvalením očí, sníženou mimikou neboli hypomimií, což je neschopnost ovládat mimické svaly, otevřením úst.

Třetí rovina je *somatická*, jedinec pociťuje např. tachykardii, svalové napětí, chvění, nauzeau – nepříjemný pocit v žaludku až silná nevolnost, zblednutí, pocit sucha v ústech.

Čtvrtou rovinou je *chování*, nejčastějším projevem jedince je strnutí, uhýbání se, obranné chování či útěk.

¹⁰ Srov. Vymětal a kolektiv, s. 20

¹¹ cit. Matějček a Dytrych, s. 86

¹² Srov. Matějček a Dytrych, s. 86

Pátá rovina je *výkon*, nižší hladina úzkosti a strachu složitější výkon zvyšuje, vyšší hladina úzkosti a strachu jej naopak snižuje apod.

Předešlé projevy se navzájem ovlivňují, zejména roviny psychická, somatická a rovina chování. Platí zde zákonitosti interdependence (vzájemná závislost, kdy se projevy navzájem ovlivňují), avšak pro každého jedince je typický určitý způsob odpovědi, převládající a poměrně stálý. Buď reagujeme spíše v rovině psychické, nebo v rovině somatické.¹³

Úzkost a strach jsou důležitými emocemi, které chrání jedince před poškozením a vůbec ohrožením. Přispívaly k adaptaci a přežití druhu, v tomto ohledu jsou v antropogenezi nezastupitelné. Tím, že se s určitým strachem vyrovnáváme a překonáváme jej, se nám otevírají nové možnosti a náš vnitřní růst může pokračovat.¹⁴

2. Charakteristika dítěte předškolního věku, vývojově psychologická charakteristika

Předtím, než se budeme věnovat základní charakteristice dítěte v předškolním věku, musíme si připomenout některé výraznější obecné charakteristiky předškolního věku. V tomto období dítě vyspívá po všech stránkách – tělesné, pohybové, intelektové, citově i společensky. Dítě je velice aktivní, většinu podnětů si již opatří samo, vlastním úsilím a podle svého zájmu.¹⁵

V předškolním období dítě přijímá kulturní zvyklosti, používá jídelní příbor a jiné „nástroje“, např. tužku a papír. Dítě v tomto věku je velice učenlivé, osvojuje si hygienické, pracovní a společenské návyky prostředí, v němž vyrůstá. Nejspíše proto se u dětí v mateřských školách odhalí nejvíce vývojových odchylek, které jsou důsledkem

¹³ Srov. Vymětal a kolektiv, s. 20

¹⁴ Srov. Vymětal a kolektiv, s. 21

¹⁵ Srov. Matějček, Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte, s. 139

výchovného zanedbávání v rodině, psychickou deprivací, rodinnými konflikty, týráním apod.¹⁶

2.1. Psychomotorický vývoj

Dítě již umí skákat, běhat, kopat do míče, jezdit na trojkolce, lézt po žebříku, to je celkem samozřejmost. V oblasti hrubé motoriky pokračuje schopností udržet rovnováhu – skákat po jedné noze, jezdit na kole, pokud má příležitost je schopné naučit se i lyžovat, případně plavat. Ne všechny děti jsou takto obratné, především je ke sportovním činnostem musí vést rodiče a plně se jim věnovat.¹⁷

Rozvíjí se i jemná motorika, tedy pohyby vyžadující velmi jemnou svalovou koordinaci v oblasti prstů. Děti v předškolním věku objevují svět dospělých, chtějí zacházet s nástroji, které využívají rodiče. Učí se stříhat nůžkami a řezat nožem. Dovedou jíst nejen lžičkou, ale celým příborem, ovládají kartáček na zuby. To, že umí pracovat s tužkou i papírem víme dávno, nyní se k tomu přidává modelína a jiné materiály, které se dají ručně zpracovávat.¹⁸

Výtvarné projevy u předškolních dětí jsou velice zajímavé, ale i oblíbené u psychologů, mohou z kreseb vyčíst to, co samo dítě není schopno slovy vyjádřit. Víme, že kolem třetího roku děti kreslí tzv. hlavonožce, čili člověka (maminku, tatínka, pana doktora) s obličejem z něhož čouhají pouze nohy. Vlasy přicházejí až kolem čtvrtého roku života, kdy přibudou i ruce. Postupem času jedinec kreslí prsty, uši, oblečení, přibývá detailů a dalších doplňků – hole, vařečka, apod. Oblečený člověk se všemi komponenty bez vedení rodičů (pedagogů v mateřských školách) je pro psychologa jednou ze známek školní zralosti.¹⁹

¹⁶ Srov. Matějček, Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte, s. 140

¹⁷ Srov. Matějček, Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte, s. 144

¹⁸ Srov. Matějček, Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte, s. 144

¹⁹ Srov. Matějček, Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte, s. 148

2.2. Vývoj kognitivních procesů

V předškolním období dítěte je vývoj kognitivních procesů velmi intenzivní, umožňuje dítěti objevovat a poznávat svět kolem něj. U jednotlivých dětí můžeme pozorovat vývojové zvláštnosti ve vnímání času i prostoru, v rozvoji paměti i myšlení. Charakteristické odlišnosti se mohou lišit, jelikož každý jedinec má jiné zkušenosti a jiný vývoj nervové soustavy.²⁰

Pokrok dítěte ve vnímání detailů, nyní dosahuje vyššího stupně. Již ho nezajímá věc jako celek, ale i jak věc funguje, co se skrývá uvnitř, proč to dělá a co to dělá. Obvykle se stává, že rozebere hračku dřív, než si s ní stačí pohrát. Klasickou hračkou pro tento věk jsou stavebnice typu Lego, či puzzle. Matějček dodává, že „*je to výborné cvičení procesu analýzy celku v části a syntézy částí v celek.*“²¹ V oblasti zrakové dochází k lepšímu vnímání barev, figur a pozadí, zdokonalují se oční pohyby. To, co se děje se zrakovým vnímáním, by se mělo odehrávat i u sluchového vnímání. Dítě by se mělo pomalu učit rozkládat slova ve slabiky a hlásky, kolem šestého roku zvládne rozložit krátká slova např. kos, mák, ale delší slova zatím dělají u dětí problémy.²²

Úzkost a strach u předškolních dětí – určitě např. Oidipův komplex, nerozpoznání světa reality a fantazie, strach z trestu...

Děti během života prožívají různé situace, které je vystavují tlaku. V některých případech může jít o přehnaně ochraňující styl výchovy rodičů, jež dětem nedodává volnost, ale udržuje je v tísní. Obvykle vzbuzuje v dětech strach, chybí jim fyzický kontakt a opora. Děti se cítí nepříjaty a prosí o trochu přízně, což se může projevat prostřednictvím nápadně rušivé akce nebo psychosomatickými problémy (bolest břicha, hlavy). Strach neplní svou ochrannou funkci, pokud dosáhne rozměrů, které neumožňují normální život, ohrožují proces zrání a problematizují všední výkony dítěte.²³

Dětské strachy mohou vznikat nejrůznějšími způsoby, důležité pro rozvoj strachu je pozadí svobody. Uchopit nové, svoboda rozvíjet se, něčeho se odvážit, vyrazit ven do světa – to vše je spojeno se strachem. Je to strach, který člověka vyzývá, činí ho činorodým, tvořivým a plodným. Lidé, kteří nikdy nevyjdou, aby se postavili svobodě

²⁰ http://is.muni.cz/th/135661/pedf_m/Diplomova_prace.pdf, s. 9

²¹ cit. Matějček, Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte, s. 146

²² Srov. Matějček, Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte, s. 147

²³ Srov. Riemann, s. 16

a strachu, se nikdy nestanou samostatnými, nerozvíjejí vědomí vlastní hodnoty, podvádějí sami sebe. Strach ze strachu vzniká poté, když člověk utíká před strachem a není schopen se sám rozhodnout, aby čelil něčemu novému. V tento okamžik není strach produktivní, ale omezující, dělá člověka nemocným.²⁴

V prvním roce života se děti rychle rozvíjí. Rády překonávají hranice, učí se lézt a chodit, vymaňují se z dobře známého prostředí, chtějí objevovat nové prostory, protože na druhé straně hranice se otvírá svoboda a volné prostory, které by chtěly dobít. Cizí prostory jsou pro dítě spojené s radostí, ale i strachem. Radost má z nového a strach, že se v té volnosti ztratí a nenajde orientaci. S prvním krůčkem se rozevírají i dveře do života, které představují pro dítě citovou výzvu. A ono se nechá vyzývat, protože ví, že pokud bude čelit pocitům, najde důvěru sám v sebe, pozná se ve svých schopnostech.²⁵

V prvních pěti letech života prožije dítě pět vývojově podmíněných forem strachu, které ho dlouhodobě provázejí. Nejdříve je to nejranější forma strachu, strach ze ztráty fyzického kontaktu. V osmi měsících, což je další vývojová fáze, vzniká strach z „cizích“ neboli tzv. „strach osmého měsíce“. Strach z odloučení se objevuje ve fázi, kdy se dítě učí lézt a chodit, vytváří se mezi dvanáctým a osmnáctým měsícem. Tato fáze dosahuje svého vrcholu mezi druhým a třetím rokem. Kolem třetího roku se formuje strach ze zániku, ke kterému se mezi čtvrtým a pátým rokem přidává strach ze smrti. Musíme mít na vědomí, že strachy překonané se mohou kdykoliv znovu objevit. Narozněním sourozence, rozchodem rodičů se může projevit strach z odloučení, přímo či nepřímo prožité katastrofy mohou vyvolávat strach ze zániku, o němž jsme si mysleli, že je již překonaný.²⁶

2. 3. Emoční vývoj dítěte v předškolním věku

V předškolním věku je emoční prožívání charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností, než jaká byla typická pro batolecí věk. Děti intenzivněji prožívají

²⁴ Srov. Riemann, s. 22

²⁵ Srov. Riemann, s. 22

²⁶ Srov. Riemann, s. 23

situace, stále lehce přecházejí z jedné kvality do druhé – smích střídá pláč apod. Většina emocí je stále vázána na aktuální situaci, bývá to spojeno s momentální spokojeností, či nespokojeností. V tomto období ubývá negativních emočních reakcí, děti jsou více pozitivně naladěné. Změna charakteru emočního prožívání je závislá na zralosti centrální nervové soustavy, ale i na úrovni uvažování, předškolní děti jsou schopny se lépe vyrovnat s nespokojeností, nebo ji umějí vyjádřit jiným způsobem.²⁷

Prožívání strachu a úzkosti zapadá do širšího rámce diferenciací emocí:

- Vztek a zlost nebývají tak časté, protože dítě již chápe vznik nepříjemných situací, i význam úmyslu jiné osoby. Zlostné reakce přicházejí v kontaktu s vrstevníky, při kumulaci příkazů a zákazů, tj. tehdy, kdy nerozvinutá kontrola emočních projevů selže.
- Některé projevy strachu bývají v předškolním věku vázány na rozvoj dětské představivosti, schopnost vytvářet různá strašidla, bytosti apod. Děti mají sklony ke vzájemnému strašení se, navozují si pocit příjemného vzrušení. V závislosti na temperamentu se míra úzkostnosti, resp. bázlivosti liší. Každé dítě reaguje jiným způsobem na obdobné podněty. Strach může navodit negativní zkušenost, která postupem času nabývá na intenzitě.
- Pozitivním emočním stavem bývá v tomto věku veselost, rozvíjí se i smysl pro humor. Způsob, jakým chápou humorné situace, odpovídá uvažování dětí tohoto věku. Z kognitivního hlediska bývají dětské žerty jednoduché. Kolem čtvrtého roku považují za legrační opakování tabuizovaných nebo nesmyslných slov. Kamarádský vztah vypovídá o tom, když si děti vzájemně vypovídají vtipy. Důležitou součástí mezilidských vztahů je sdílení legrace.
- Předškolní dítě již chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, je schopno prožívat uspokojení v rámci očekávání radostné budoucnosti, dokáže se těšit. Je tu i negativní stránka, dítě se může budoucího dění obávat.²⁸

V předškolním věku děti chápou aktuální význam emocí, vědí, že vyjadřuje pozitivní a negativní hodnocení, což pro ně znamená uspokojení či neuspokojení. Kolem 4. až 5. roku jsou schopni odhadnout budoucí citové prožitky na základě svých emočních zkušeností a znalostí. Dále se rozvíjí emoční inteligence, kdy děti lépe chápou

²⁷ Srov. Vágnerová, s. 89

²⁸ Srov. Vágnerová, s. 90

svoje pocity, jsou schopny projevit empatii k emočním prožitkům lidí kolem sebe, oddálit svoje uspokojení a částečně ovládat své citové projevy. Od předškolních dětí dospělí vyžadují, aby svoje emoce ovládaly, především projevy negativních emocí jako je vztek, zlost, podrážděnost, rozmrzelost, apod. Děti ve 4 – 5 letech jsou k sobě kritičtější a vědí, co by neměly dělat, lépe rozumí svým prožitkům a snaží se ovládat své citové projevy. Emoční autoregulace se teprve rozvíjí, pokud je emoce silná, může se snadno vymknout kontrole, neboť dítě své city nedokáže vždy korigovat.²⁹ To vše platí samozřejmě i o emocích strachu a úzkosti.

3. Souvislost mezi temperamentem dítěte a projevy úzkosti a strachu

Na začátku této kapitoly bych ráda vysvětlila, co je temperament, jaké typy temperamentu máme, následně jako měrou přispívá k projevům úzkosti a strachu.

3.1. Co je temperament

Definovat temperament není snadné, jelikož nikdo z nás není schopen říci charakteristiku jednotlivce a popsat individuální rozdíly mezi lidmi. Každé dítě je unikátní, jedinečnou kombinací genů, osobnostních vlastností a potenciálních vloh. Toto vše potvrzují zkušenosti většiny rodičů i současný stav vědeckého poznání. Děti se od sebe odlišují pouze souborem charakteristik jejich chování, což se nazývá temperament.³⁰

Výzkumníci klasifikují specifické temperamenty různě, většinou však rodiče a učitelé přistupují takto: „víme to, když to vidíme“. Každý z nás je schopen rozeznat jedince, kteří mají pomalé tempo, přistupují k životu neuspěchaně, reagují pomalu. Na

²⁹ Srov. Vágnerová, s. 90

³⁰ Srov. Vladimír Smékal, Petr Macek, s. 55

druhou stranu jsou v kolektivu lidé rychlí, impulzivní, postupující životem prudce, do všeho se pouští tzv. „po hlavě“. Některé děti jsou rozrušené každou změnou, těžko si zvykají na novou situaci, jiné se těší z novinek, vyhledávají nové zkušenosti a dobře spolupracují se svým okolím. Na těchto osobnostních charakteristikách můžeme vidět, jaké existují temperamentové rozdíly mezi lidmi.³¹

Pokud je přiměřený soulad mezi rodičovskými výchovnými postupy na straně jedné a možnostmi dětského temperamentu vyhovět požadavkům a očekáváním ročků na straně druhé, probíhá vývoj jedince hladce. Naopak, pokud není schopen vychovatel brát zřetel na temperament dítěte (a dítě se neumí vlivem svého temperamentu vyrovnat s požadavky a očekáváním svého okolí) vzniká na obou stranách neúměrná stresová zátěž a velká pravděpodobnost nezdravého vývoje osobnosti či dokonce poruch chování a jiné osobnostní patologie.³²

Obecně se temperament chápe jako konstitučně podmíněný styl chování a reaktivity. Temperament má biologickou podstatu, zároveň zde působí sociální prostředí, vliv rodičovské výchovy, která respektuje specifický temperament dítěte. Respektování individuality se v procesu vývoje (hlavně v jeho raných fázích) jeví jako jeden z klíčových.³³

B. Keogh cituje Busse a Plomina, kteří definovali temperament jako rozsáhlé vrozené tendence, složené z dimenze emocionality, aktivity a sociability. Rutter podle B. Keogh referoval o „sklonech chování“ a Carey (citován podle B. Keogh) chápal temperament jako „*charakteristický způsob prožívání a reagování jedince na vnitřní a vnější prostředí*“.³⁴ V běžném životě chápal Kurcinka (citován podle B. Keogh) temperament jako „*preferovaný způsob reagování, který je prvním a nejpřirozenějším způsobem reagování dítěte na svět kolem něho*“.³⁵ Definice každého psychiatra se různí v tom, na co dávají důraz, ale sdílejí obecný názor, že individuální rozdíly v temperamentu jsou skutečné a poměrně trvalé. Bates podle B. Keogh, tuto shodu zaznamenal ve své práci tím, že tvrdil, že se v obecném smyslu temperament „*skládá z biologicky zakořeněných individuálních rozdílů ve sklonech chování, které jsou*

³¹ Srov. Barbara Keogh, s.18

³² Srov. Vladimír Smékal, Petr Macek, s. 57

³³ Srov. Vladimír Smékal, Petr Macek, s. 56

³⁴ cit. Barbara Keogh, s. 26

³⁵ cit. Barbara Keogh, s. 26

*přítomny v raném životě a jsou relativně stabilní v mnoha typech situací a v průběhu času“*³⁶. Z věcného pohledu temperament přispívá k jedinečnosti individua. Temperament hodnotíme podle toho, „jak“ se dítě chová při běžných činnostech. Jak reaguje na nové podmínky, toto dělá jedince jedinečným.³⁷

Temperament je biologicky dán, ale jeho konkrétní projevy silně ovlivňuje prostředí. Tím se temperament liší od motivace, která vysvětluje „proč“ vzniká určité chování. Jinak řečeno, konkrétní chování je primárně přeurčeno vlivem temperamentu a až sekundárně např. motivací.³⁸

3.2. Typy temperamentu

O temperamentu můžeme přemýšlet i z pohledu popisu typů nebo skupin dětí, které vykazují podobné temperamentové vzorce chování. Cílem tohoto přístupu je identifikovat skupinu lidí, kteří mají společné vzorce chování, ale kteří se nejvíce odlišují od ostatních skupin nebo seskupení jedinců. Pro odhalení relativně homogenní skupinky dětí na základě jejich temperamentu využili výzkumníci klinické, ale i statistické techniky.³⁹

Podle Thomase a Chessové (1977), které uvádí ve své knize Barbara Keogh, jsou popsány tři primární konstelace temperamentových charakteristik na základě jejich klinické expertízy. O těchto konstelacích se domnívají, že mají funkční význam v prožívání dětí uvnitř jejich rodiny. K první ze tří skupin by se mohly přiřadit téměř dvě třetiny dětí:

- Snadno zvladatelné – tyto děti jsou charakterizované pravidelností, pozitivní odezvou na novinky, dobrou adaptací na změny, mírnou až střední intenzitou a pozitivní náladou. Jsou to přátelské, sociálně orientované a uvolněné děti, které jsou k ostatním vnímavé, nejsou snadno naštvané či frustrované. Bývají oblíbené jak mezi učiteli, tak vrstevníky.

³⁶ cit. Barbara Keogh, s. 27

³⁷ Srov. Barbara Keogh, s. 27

³⁸ Srov. Vladimír Smékal, Petr Macek, s. 56

³⁹ Srov. Barbara Keogh, s. 31

- Obtížně zvladatelné (problémové) – „problémové“ děti jsou charakterizovány biologickou nepravidelností, negativní náladou, malou přizpůsobivostí na změny, intenzitou reakcí a negativní odezvou na novinky. Mají tendenci přehnaně reagovat, bývají nepředvídatelnými, rychle frustrovány, pokud se jim nevyhoví. Učitelé je označují za vznětlivé a znervózňující, protože se špatně přizpůsobují pravidlům kolektivu a zvyklostem, mohou mít problémy se shodnout se spolužáky.
- Pomalé – u těchto dětí převládá mírná negativní odezva na novinky spolu s pomalou adaptací na změny. K těmto pomalejším dětem musíme přistupovat se speciální podporou a trpělivostí, protože se nezapojují a spíše se takzvaně drží zpátky.⁴⁰

Vzájemné působení mezi rodičem a dítětem a mezi učitelem a dítětem jsou ovlivňovány těmito temperamentovými vzorci. Ať už život doma či ve škole, je mnohem snadnější se snadno zvladatelnými dětmi než s dětmi problémovými. Děti problémové jsou zvědavé, hyperaktivní a impulzivní, není vždy radost být s těmito dětmi na rodinném výletě. Zjistilo se, že rozdílné temperameny evokují rozdílné odezvy u dospělých a vrstevníků (Carey a McDevitt, 1995).⁴¹

Z Dunedinské studie dětí na Novém Zélandu vznikla další snaha o určení temperamentových typů. Děti byly rozděleny do skupin podle temperamentových profilů (nedostatek kontroly, přístup, stagnace). Označení dětí s podobným temperamentem nebo stylem chování vzešlo ze série analýz pět skupin:

- Nekontrolovatelný – tato skupina obsahuje více chlapců než dívek, děti mají potíže sedět v klidu, variabilitu reakcí, sníženou kontrolu svého chování, drsné chování a problémy udržet pozornost. V přeplněné třídě tyto děti vyčnívaly.
- Inhibovaný - v této skupince se nacházejí děti, které vysoce skórovaly v položce nedostatku kontroly, ale i ve stagnaci. Inhibované byly v nových situacích, tedy byly stydlivé, bojácné, docházelo zde k omezené komunikaci s ostatními. Měly problém udržet pozornost, byly roztěkané. Tuto skupinu tvořilo více dívek než chlapců.

⁴⁰ Srov. Barbara Keogh, s. 32

⁴¹ Srov. Barbara Keogh, s. 32

- Sebevědomý – děti, které byly zvláště silné ve svém přístupu, nadšeně se vrhaly do zkoušení a poznávání nových věcí se zařadily do této skupiny. V nové situaci se lépe adaptovaly, byly vnímavé. Tuto skupinu zastoupili stejným dílem chlapci i děvčata.
- Stagnující – zde jsou zastoupeny děti, které jsou opakem sebevědomých. Jsou to děti mírné, stydlivé, bojácné a sebekritické. Ačkoliv jsou děti stydlivé, jejich chování není nijak extrémní, jsou schopné orientovat se na úkol, udržet pozornost. Ve stagnující skupině se nacházelo o trochu více dívek než chlapců.
- Přizpůsobivý – děti představující tuto skupinu jsou považovány za typické ve skupině svých vrstevníků. I přesto, že byly podobní skupině sebevědomých, nebyly tak vypjatí. Byly viděny jako průměrné nebo normě odpovídající v sebevědomí a orientaci na úkol, ochotné se pokusit o zdolání úkolu, přátelské, kontrolující se a také nebyly příliš smutné, když nastala obtíž. V této skupině bylo nejvíce dětí, o trochu více chlapců než dívek.⁴²

Ze studií dětského temperamentu tedy vyplývá, že tendenci k úzkosti a strachu budou mít děti inhibované a stagnující.

3.3. Souvislost mezi rodinným zázemím a projevy úzkosti a strachu u dětí

Úzkost i strach jsme si vymezili v první kapitole. V této kapitole bychom se zaměřili na rodiny, protože dětský strach a úzkost začínají právě zde.

⁴² Srov. Barbara Keogh, s. 33

3.4. Vazba - vazebné chování, attachment

Zásadním jevem zde je pouto dítěte k matce neboli vazebné chování.

Bowlby ve své knize píše, že pochopit reakci odloučení nebo ztrátu mateřské postavy znamená pochopit pevný vztah mezi dítětem a matkou, který je mezi sebou poutá. Psychoanalytici uznávali první mezilidský vztah dítěte jako základní kámen jeho osobnosti, avšak doposud nepanuje shoda v tom, jaká je povaha a původ tohoto vztahu. Všichni odborníci dnes souhlasí s empirickým zjištěním, že během prvního roku života si všichni novorozenci vytvoří silné pouto k mateřské postavě (nemusí to být biologická matka, ale postava, která poskytuje mateřskou péči), není tu však shoda ohledně toho, jakou rychlostí pouto vzniká, jakými procesy se udržuje, jak dlouho přetrvává a jakou funkci plní. Před rokem 1958 vyšly Harlowovy první články, zde se nalézají čtyři hlavní teorie o principu a původu dětské připoutanosti.⁴³

Dítě má mnoho fyziologických potřeb, hlavně potřebu potravy a tepla, které musejí být uspokojeny. Současně se připoutává k postavě, zejména k matce, kde si je jisté, že jeho potřeby naplní. Postupně se naučí, že matka je zdrojem jeho uspokojení. Bowlby používá označení „teorie sekundárního pudu“, což je pojem odvozený z teorie učení. Tato teorie se někdy nazývá „teorie vypočítavé lásky“.

U novorozenců existuje vrozené tíhnutí k lidskému prsu, sání a orální přivlastňování. Postupně se novorozenec naučí, že je – li přiložen k prsu, je přiložen k matce, a tak navazuje kontakt s ní. Bowlby navrhuje označení „teorie primárního sání objektu“.

Stejně jako je primární potřeba potravy a tepla, u novorozenců je důležitý vrozený sklon být v kontaktu s lidskou bytostí a přidržovat se jí, nezávisle na tom, zda dítě má hlad. Zde Bowlby navrhuje označení „teorie primárního upnutí k objektu“.

Vyhoštění z dělohy je pro novorozence nelibá záležitost. Toto se nazývá „teorie primární touhy po návratu do dělohy“.⁴⁴

Další hypotéza tvrdí, že pouto dítěte k matce je výsledkem činnosti řady behaviorálních systémů, které mají blízkost k matce jako svůj předvídatelný výsledek.

⁴³ Srov. Bowlby, Vazba, s. 160

⁴⁴ Srov. Bowlby, Vazba, s. 161

Žádné jednoduché tvrzení se nemůže vyslovit, jelikož ontogeneze systémů u dětí je pomalá a komplikovaná. Rychlost vývoje se mezi dětmi velice liší. Typické chování vypovídající o citové vazbě je vidět u dětí starších dvou let, kdy začínají být pohyblivé. V tomto věku jsou aktivovány integrované behaviorální systémy při vzdálení matky či pocitu strachu. Při spatření, zaslechnutí či doteku matky jsou tyto systémy spolehlivě ukončeny. Jsou aktivní až do věku tří let, čím jsou děti starší, procházejí mnohými proměnami a blízkost matky není pro ně tolik žádoucí. Během dospívání i v dospělosti přicházejí změny, včetně změn postav, k nimž je chování zaměřeno.⁴⁵

Bowlby tvrdí, „že vazebné chování (*attachment behavior*) je zde považováno za typ sociálního chování, jež je stejně důležité jako reprodukční a rodičovské chování, plní specifickou biologickou funkci, které bylo doposud věnováno jen málo pozornosti“.⁴⁶

Vymětal definuje attachment jako: *silnou emoční vazbu poutající jedince k jeho blízkým*.⁴⁷ Tento mechanismus se projevuje po celý život, jeho základy se formují v prvních letech života jedince, kdy si dítě vytváří životně důležitou vazbu na osoby, které o něj pečují (především matka). Jedince, na které je dítě připoutáno, nazýváme attachmentové figury. Tato vazba neexistuje jen u člověka, ale i u zvířat, především u vyvinutějších druhů. U člověka je však ovlivněna vývojem, kdy si musí jedinec vybudovat pouto k osobě, na níž je závislý. Kvalita „primárního“ attachmentu přirozeně ovlivňuje kvalitu dalších vazeb, které jedinec v průběhu života navazuje.⁴⁸

Z hlediska kvality můžeme rozlišit tři typy attachmentu:

Za prvé je typ bezpečný, neboli bezpečná vazba, která v populaci převažuje. Tato vazba je optimální pro další vývoj, umožňuje jedinci navazovat uspokojivé vztahy s druhými a normálně prospívat. V přítomnosti matky jsou děti klidné, při odchodu pocítují úzkost a po návratu ji vítají.

Druhým typem jsou děti úzkostné/vzdorující. Tyto děti jsou úzkostné v přítomnosti matky, jsou však rozrušeny i jejím odchodem a po jejím návratu se k ní chovají ambivalentně – snaží se být k ní blízko, ale vyhýbají se kontaktu z matčiny strany.

⁴⁵ Srov. Bowlby, Vazba, s. 162

⁴⁶ Cit. Bowlby, Vazba, s. 162

⁴⁷ Cit. Vymětal, Speciální psychoterapie, s. 57

⁴⁸ Srov. Vymětal, Speciální psychoterapie, s. 57

U matek těchto dětí je znatelný zájem o ně v kontrastu s jejich malou schopností přiměřeně interpretovat signály dětí. V průběhu času péče matek kolísá od velkého zaujetí po nezájem. Děti se naučí, že ačkoliv je tu zájem rodiče, nelze s ním počítat.

Třetí typ dětí trpí úzkostnou/vyhýbavou vazbou. V přítomnosti matky jsou spíše bez zájmu a na její odchod příliš nereagují. Pokud se matka vrátí, děti se vyhýbají kontaktu s ní. Matky těchto dětí jsou netrpělivé, bývají snadno rozzlobené, projevuje - li se dítě po svém. Projevují negativní vztahy k dítěti.

Ačkoliv jsou pro vývoj attachmentu důležité první roky života, může dojít vlivem nových zkušeností k výrazným korekcím, a to bohužel na obě strany – k lepšímu i k horšímu.⁴⁹

Vidíme, že strach a úzkost u dětí souvisí se dvěma typy attachmentu u ambivalentních a negativistických matek.

3.5. Fáze ve vývoji citové vazby

Děti se nerodí jako tabula rasa, nýbrž každý jedinec se rodí s behaviorálními systémy, které jsou připraveny k aktivaci, ale každý systém zaktivují jiné podněty. Mezi tyto systémy patří také primitivní systémy zprostředkující neonatální pláč, sání, přidržování se a orientaci. Pouze o několik týdnů později se přidá žvatlání a úsměv a ještě o pár měsíců později plazení a chůze. Jednoduše strukturovaná je každá forma chování, která se objeví poprvé. Od samého začátku je dítě schopno reagovat specifickým způsobem na různé druhy podnětů, které přicházejí od druhého člověka – zrakové podněty z lidské tváře, sluchové podněty z lidského hlasu, hmatové a kinestetické podněty z lidských rukou a těla. Z těchto drobných začátků povstávají systémy, které zprostředkovávají citovou vazbu ke konkrétním osobám v kojeneckém, dětském věku a vlastně po celý zbytek života.⁵⁰

⁴⁹ Srov. Vymětal a kolektiv, s. 58

⁵⁰ Srov. Bowlby, Vazba, s. 232

Fáze 1: Orientace a signály s omezeným rozpoznáváním postavy – v této fázi se dítě chová k lidem určitým typickým způsobem, jeho schopnost rozlišit člověka je omezena na čichové a sluchové podněty. Tato fáze trvá od narození minimálně do osmi týdnů věku, ale spíše do dvanácti týdnů. Pokud dítě vyrůstá v nepříznivých podmínkách, může se fáze prodloužit na mnohem delší dobu. K vyjádření chování, které dítě používá vůči každému člověku kolem sebe, patří orientace k tomuto člověku, sledování člověka očima, uchopování a natahování rukou, úsměv a žvatlání. Pláč miminka obvykle nastane ve chvíli, kdy uslyší hlas či uvidí tvář. Každé takové chování dítěte ovlivní chování jeho společníka a tím pravděpodobně prodlouží dobu, po kterou se dítě nachází v jeho blízkosti. Intenzita těchto přátelských reakcí se zvyšuje asi po dvanácti týdnech. Od té chvíle dítě *„plně sociálně reaguje, se vší spontánností, živostí a potěšením“*.

Fáze 2: Orientace a signály zaměřené k jedné rozeznávané postavě (nebo k několika) – chování dítěte je výraznější k mateřské postavě než k ostatním, ale i nadále se chová k lidem stejně přátelsky jako v první fázi. Diferencované reakce na sluchové podněty se pravděpodobně neobjeví dříve než asi ve věku čtyř týdnů a na zrakové podněty asi v deseti týdnech. Jasně patrné jsou reakce od dvanácti týdnů a déle u většiny dětí vychovávaných v rodině. Tato fáze trvá do půl roku života nebo i mnohem déle, podle okolností.

Fáze 3: Udržování blízkosti k rozeznávané postavě prostřednictvím lokomoce a signálů – v této fázi si dítě stanovuje způsob svého chování k lidem, ale také si rozšiřuje repertoár jeho reakcí, takže dokáže vítat svou matku, následovat ji při odchodu a používat ji jako základnu pro své zkoumání okolí. Zároveň se vytrácí přátelská a dosti uniformní reakce na všechny ostatní postavy. Některé lidi si dítě vybere jako vedlejší vazebné postavy. Neznámí lidé mohou u dětí vyvolat větší opatrnost a dříve či později také úlek či odstup.

V průběhu této fáze se některý ze systémů, jež zprostředkovávají chování dítěte k matce, začínají organizovat jako korigované k cíli. A tehdy je citová vazba k mateřské postavě jasně viditelná. Třetí fáze začíná mezi šesti a sedmi měsíci věku, ale může se opozdit až do doby po třetích narozeninách, hlavně u dětí, které měly málo kontaktu s mateřskou postavou. Podle všeho pokračuje po celý druhý rok až do roku třetího.

Fáze 4: Utváření partnerství korigovaného k cíli – pomocí jednoduše organizovaných systémů korigovaných k cíli se snaží kojeneček a malé dítě udržovat blízkost vazebné postavy, přičemž používá více či méně primitivní kognitivní mapu. Samotná mateřská postava se v rámci této mapy začne dříve či později pojmát jako nezávislý objekt, přetrvávající v čase a prostoru a pohybující se více či méně předvídatelně v časoprostorovém kontinuu. I po osvojení tohoto systému pojetí nemůžeme předpokládat, že dítě chápe, co ovlivňuje pohyb jeho matky směrem k němu a od něj. Nebo jaký postup by mělo dodržet, aby změnilo její chování. Matčino chování je stanoveno podle jejích osobních cílů, jež jsou četné a do jisté míry protichůdné. Že se třeba i dá odhadnout, jaké cíle matka má a podle toho také jednat, to je patrně pro dítě stále ještě zcela nepochopitelné. Změna přijde dříve či později. Dítě pozoruje chování své matky a všímá si, co působí na její chování a postupně si začne utvářet představu o matčiných stanovených cílech a o plánech na jejich dosažení. Od tohoto okamžiku jeho chování může získat větší pružnost a jeho představa o světě se stává mnohem důkladnější. Jinými slovy řečeno, dítě dostává vhled do pocitů a motivů své matky. Jakmile tomu tak je, jsou položeny základy pro to, aby si dvojice vybudovala mnohem složitější vzájemný vztah, který Bowlby nazývá partnerstvím.⁵¹

Nepochybně se jedná o novou fázi, o které jsou pouze skromné důkazy. Samozřejmě není nikdy pevně stanoveno, ve které fázi se už dá hovořit o citovém připoutání dítěte. Jasně je, že dítě není připoutáno v první fázi, stejně tak, že už je připoutáno ve třetí.⁵²

3.6. Úloha ve vztahu matka – dítě

Každý, kdo pozoruje matku s ročním či dvouročním dítětem, jak se k sobě chovají v průběhu času, si povšimne, že každý z nich se projevuje nejruznějšími vzorci chování. Přestože chování obou zúčastněných vede ke zvýšení nebo udržení si blízkosti druhého v rámci páru, značná část chování je zcela odlišného typu. Některé typy chování jsou bezvýznamné, např. matka vyšívá, či vaří a potomeček si hraje v koutě s hračkami nebo vysypává matčinu kabelku. Jiné chování je k udržení vztahu protichůdné, např. matka opustí pokoj nebo dítě se vzdálí, aby vylezlo nahoru po schodech. K vyhledávání

⁵¹ Srov. Bowlby, Vazba, s. 234

⁵² Srov. Bowlby, Vazba, s. 234

blízkosti může být chování s negací, kdy se dítě či matka cítí být natolik rozzlobeni či vyprovokováni, že se zachovají tak, že se tím jejich vzájemná vzdálenost zvětší. Je velice nepravděpodobné, že by se během dne překročila vzdálenost mezi nimi na určité maximum. Pokud má k tomuto problému dojít, obvykle jeden z dvojice zareaguje tak, aby se vzdálenost mezi nimi zmenšila. Ve většině případů přebírá iniciativu matka, kdy na dítě zavolá nebo se jde podívat, kde se nachází. V dalších případech může iniciativu převzít dítě, když buď přiběhne k matce, nebo se rozpláče. Ve vztahu matka – dítě existuje rovnováha, vzdálenost mezi nimi je udržována v určitých pevných mezích, ačkoliv se projevuje mnoho nezávažných chování.⁵³

3.7. Projevy separační úzkosti

Tímto termínem označujeme úzkost, kterou prožívá dítě odloučené od matky. Při normálním vývoji se objevuje kolem 7. a 12. měsíce. U každého z nás je spouštějící reakce různá, podle individuálního charakteru poznáme, že ji musí předcházet úzkost z cizích lidí, která signalizuje, že je dítě schopno rozlišit matku od cizích lidí. Tato reakce vrcholí mezi 14. až 18. měsícem a postupně v průběhu dětství by měla vymizet. V přiměřené intenzitě je její výskyt, tak i postupné vymizení známkou zdravého vývoje.⁵⁴

Důkaz o vyvrácení psychických struktur i osvojení si řady funkcí je, že vymizí úzkostné reakce a dochází k větší soběstačnosti dítěte (dítě ví, že matka existuje i přesto, že odešla). Jak probíhají a v jakém věku se objevují tyto reakce, je do jisté míry ovlivněno kulturně, výskyt jako takový však nikoli. Pokud se separační úzkost nevyskytuje, může být problém u dítěte, např. není schopno rozlišit svou matku od ostatních lidí, nebo je nuceno se na matku nevázat (např. matka trpí traumatizující nespolehlivostí či nedostupností). Traumatizující zkušenost může přispět k nenadálému vymizení této reakce, související se stažením se dítěte z - přirozeně – závislého vztahu. Vývoj a funkce vztahu mezi matkou a dítětem ovlivňuje intenzitu prožitku. Je patrné, že pokud při odchodu matka viditelně zúzkostní, dítě to vycítí a bude celou situaci prožívat

⁵³ Srov. Bowlby, Vazba, s. 208

⁵⁴ Srov. Vymětal a kolektiv, s. 55

jako ještě více ohrožující, a tedy úzkost vzbuzující. V situaci, kdy se dítě nemůže spolehlivě vázat na matku, je omezeno přirozeným vývojem. Řada autorů spojuje výskyt agorafobie v dospělosti ve spojení s nadměrnou intenzitou separační úzkosti v dětství (např. Rosenbaum, 1993).⁵⁵ Agorafobie znamená, že jedinec trpí chorobnou úzkostí z volného prostranství, z prostorů plných lidí (kino, divadlo), z případných mdlob na ulici apod.⁵⁶

Míra úzkosti je nižší, pokud je dítě ve známém prostředí. Samo o sobě není důležité ani vzdálení se od matky, je – li v moci dítěte. Dítě potřebuje mít plnou kontrolu vzdálenosti mezi ním a matkou. Samo se vzdálit může, avšak odchod matky v něm úzkost vyvolá, v průběhu doby je dítě schopno postupně tolerovat „mizení“ matky, např. do kuchyně ve známém prostředí. Ačkoliv jsou separační úzkost a úzkost z cizích lidí tradičně odlišované a můžeme pozorovat určité rozlišující rysy, jedná se patrně o jednotný postupný proces. Úzká časová souvislost a nezbytná návaznost jsou mezi oběma reakcemi, ale jsou to zřejmě projevy totožné tendence na různých stupních vývoje (ovlivněné přirozeně aktuálním vývojevým stavem psychiky).⁵⁷

Tato porucha je nejběžnější obavou, že rodiče odejdou a už se nikdy nevrátí, nebo dítě prožívá nereálnou představu, že bude odloučeno od blízké osoby (dáno do nemocnice, uneseno, zabito).⁵⁸

Pro většinu malých dětí je odloučení od matky samo o sobě stresujícím zážitkem. Nejzranitelnější bývají děti ve věku dvou a tří let. Trvalost narušení velmi záleží na stabilitě domova a postojích rodičů. Děti ze stabilních rodin nemají z chvilkového odloučení problémy i přesto, že v daném okamžiku jsou sklíčení. Tato epizodická odloučení nepůsobí nepříznivě na pozdější vazebné chování. Zatímco nám připadá, že děti ze stabilních rodin, které prožily epizodické odloučení, měly vývoj příznivý, děti z nestabilních rodin nikoli. Mnoho typických znaků nejistoty můžeme pozorovat u dětí ve věku šesti let: nadměrná závislost, úzkost, poruchy spánku a okusování nehtů.⁵⁹

Děti, které pocházejí ze stabilní rodiny a jejich náhradní péče nezačala před třetími narozeninami, obvykle neměly problém s odchodem a pobýváním ve školce. Tyto děti

⁵⁵ Srov. Vymětal a kolektiv, s. 56

⁵⁶ <http://www.uzkost.cz/agorafobie.htm>

⁵⁷ Srov. Vymětal a kolektiv, s. 56

⁵⁸ Srov. Vymětal a kolektiv, s. 101

⁵⁹ Srov. Bowlby, Odloučení, s. 210

nevykazovaly v šesti letech žádné patrné citové problémy. Oproti tomu, děti, které měly nestabilní a proměnlivou denní péči, ve většině případů počínající před druhými narozeninami, byly v pozdějším věku výrazně nejisté a úzkostné. Ve věku šesti let vykazovaly mnohem více závislého chování na matce – chtěly sedět matce na klíně, nedovolovaly matce odejít, vyžadovaly pozornost při ukládání ke spánku. Objevil se i strach ze tmy, lékařů a nemocnic.⁶⁰

3.8. Psychická deprivace a subdeprivace

Psychická deprivace nám značí ztrátu něčeho, strádání nedostatkem uspokojení nějaké důležité potřeby. Jedná se o nedostatečné uspokojení základních potřeb duševních, nikoli o strádání fyzické.⁶¹

Podle Langmaiera a Matějčka bývá psychická deprivace definována jako psychický stav, vzniklý následkem takových životních událostí, kdy subjektu schází dostatek příležitostí, aby uspokojil některé základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu. Jedinec nemá přívod určitých žádoucích podnětů, takže mu není dána možnost, aby své základní psychické potřeby rozvinul a ve svém životním prostředí uplatnil. Každý z nás má potřeby biologické (potřebu tepla, potravy, ochranu před nebezpečím, atp.), jsou ale i potřeby psychické, které musí být také uspokojovány, aby se dítě vyvíjelo ve zdatnou a zdravou osobnost.⁶²

Zatím je definováno pět vitálních potřeb, které zajistí zdravý vývoj jedince:

- Potřeba dostatečného množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů. Její uspokojení umožňuje naladit organismus na určitou žádoucí úroveň aktivity.

⁶⁰ Srov. Bowlby, Odloučení, s. 211

⁶¹ Srov. J. Langmeier a Z. Matějček, s. 23

⁶² Srov. Matějček a Dytrych, s. 196

- Potřeba stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tj. „smysluplného světa“. Toto uspokojení umožňuje, aby se z chaotických a nezpracovaných podnětů staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Jde tedy o základní podmínky pro učení.
- Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů, tj. vztah k matce a k vedlejším osobám primárních vychovatelů. Její vhodné uspokojování je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci osobnosti a přináší dítěti pocit životní jistoty.
- Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty. Z uspokojení této potřeby vychází zdravé uvědomění vlastního „já“, neboli vlastní identity. I nadále je podmínkou pro osvojení prospěšných společenských rolí a hodnotných cílů životního snažení.
- Potřeba „otevřené budoucnosti“. Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí a udržuje a podněcuje jeho životní aktivitu. Naděje přemáhá stagnaci.⁶³

Psychologie časného dětství přináší dosti dokladů o tom, že dítě vstupuje do tvořivé součinnosti se svým sociálním prostředím již v nitroděložním období života a samozřejmě pak od prvních okamžiků po narození. V tomto období se u matek, ale i otců spouštějí mnohé instinktivní mechanismy, které se v časté interakci s dítětem významně uplatňují a jsou podkladem chování dalšího, rozvinutějšího, uvědomělého, plánovaného, promyšleného a kulturně podmíněného. Aby tyto mechanismy mohly být spuštěny, musí být předem připraveny. Není to věcí rodičovského či mateřského instinktu, který by se jistě dostavil vlivem hormonální činnosti a dalších biologických dějů probíhajících v těhotenství, ale podstatnou měrou se zde uplatňují tzv. rodičovské postoje. V knize Matějček a Dytrych uvádějí příklad manželů Grossmanových, kdy na základě pozorování ukázali, že systém matek s dětmi v porodnicích, jehož velice pozitivní vliv měli na časnou i pozdější interakci matky s dítětem, největší zisk měly ty ženy, které byly na těhotenství připraveny, na dítě se těšily. Naopak prakticky žádný měly ženy, u kterých bylo těhotenství nechtěné a dítě nežádoucí. Znamená to tedy, že

⁶³ Srov. Matějček a Dytrych, s. 197

ani takovéto osvědčené technicko-organizační opatření samo o sobě nevytvoří či nevyvolá to, co nebylo připraveno v postojích matky již dávno dříve.⁶⁴

Mezi šestým a osmým měsícem dítě začíná rozlišovat známou tvář od cizích a začíná dávat najevo úzkost, pokud se známá tvář vzdálí a jsou od sebe odloučeni. V psychickém životě dítěte začne matka zaujímat jedinečné místo, její vjem je vázán na podstatné vlastnosti související s uspokojováním nejhlubších pudových potřeb. Pokud si dítě vytvořilo pravých vztah k objektu (matce) a tento vztah byl pak krátce nato přetřhán, dochází k poruše nazvané anaklitickou depresí, neboť jde o přerušení „anaklitického pouta“. Důležité pro zdravý psychický vývoj nemluvněte je předpoklad, že vznikne pocit základní důvěry. Tato důvěra vzniká z mateřské péče uspokojující citlivé orální období. Prvním sociálním výkonem, jehož dítě dosáhne je ochota nechat matku odejít z dohledu, aniž by se projevila úzkost nebo hněv, protože matka se stala vnitřní jistotou, stejně jako vnější představitelností. Únik do schizoidních nebo depresivních stavů je projev slabosti základní důvěry.⁶⁵

Pro většinu malých dětí je odloučení od matky samo o sobě stresujícím zážitkem. Nejzranitelnější bývají děti ve věku dvou a tří let. Trvalost narušení velmi záleží na stabilitě domova a postojích rodičů. Děti ze stabilních rodin nemají z chvilkového odloučení problémy i přesto, že v daném okamžiku jsou sklíčení. Tato epizodická odloučení nepůsobí nepříznivě na pozdější vazebné chování. Zatímco se zdá, že děti ze stabilních rodin, které prožily epizodické odloučení, měly vývoj příznivý, děti z nestabilních rodin nikoli. Mnoho typických znaků nejistoty můžeme pozorovat u dětí ve věku šesti let: nadměrná závislost, úzkost, poruchy spánku a okusování nehtů.⁶⁶

Děti, které pochází ze stabilních rodin a jejich náhradní péče nezačala před třetími narozeninami, obvykle neměly problém s odchodem a pobýváním ve škole. Tyto děti nevykazovaly v šesti letech žádné patrné citové problémy. Oproti tomu, děti, které měly nestabilní a proměnlivou denní péči, ve většině případů počínající před druhými narozeninami, bylo v pozdějším věku výrazně nejistých a úzkostných. Ve věku šesti let vykazovaly mnohem více závislého chování na matce – chtěly matce sedět na klíně,

⁶⁴ Srov. Matějček a Dytrych, s. 197 - 198

⁶⁵ Srov. Langmeier, Matějček, s. 268

⁶⁶ Srov. Langmeier, Matějček, s. 210

vyžadovaly pozornost při ukládání ke spánku, nedovolovaly jí opustit místnost. Objevil se i strach z nemocnic a tmy.⁶⁷

Klasické psychické deprivace patrně ubylo. S jejím úplně rozvinutým obrazem se v praxi setkává málokdo, nejčastěji jen tam, kde spolupůsobí dva nebo více nepříznivých činitelů. Např. pokud se kombinuje ústavní výchova dítěte s jeho smyslovou či pohybovou vadou, která sama o sobě vytváří nebezpečí deprivace. Nyní však vyrůstá nový problém, neméně závažný, který se označuje jako „psychická subdeprivace“. Definice odpovídá psychické deprivaci, v případě subdeprivace jsou příznaky méně výrazné, méně určité, méně dramatické, než jsme dříve pozorovali u dětí vyrůstajících v chudobě emocionálních vztahů, obvykle u dětí vyrůstajících v ústavním zařízení mimo vlastní rodinu.⁶⁸

4. Možnosti výchovného ovlivňování úzkosti a strachu u dětí v předškolním věku

U dětí se snažíme všem negativním vlivům předcházet, ale pokud již problém nastane, je třeba pomoci, aby se s nastalou okolností vyrovnaly. Jinak se může snadno stát, že si problém zafixují a generalizují, čili rozšíří i na obdobné situace. Stane se součástí jejich osobnosti, bude zvyšovat jejich úzkostnost a pohotovost reagovat na obdobné zcela „nevinné“ situace strachem.⁶⁹

⁶⁷ Srov. Langmeier, Matějček, s. 211

⁶⁸ Srov. Matějček a Dytrych, s. 201

⁶⁹ Srov. Vymětal, s. 159

4.1. Reakce na vznik úzkosti a strachu

Úzkost a strach prožívá každé dítě, samozřejmě, že tento jev má svůj důvod. Přibližně uprostřed mozku se nachází místo, které vysílá jakési vnitřní signály a alarmy. Tato část mozku připomíná vzhledem mandli a nazývá se amygdala. I přesto, že amygdala zní tajemně, v překladu z řečtiny se dozvídáme, že neznamena nic jiného než „mandle“.⁷⁰

Amygdala má schopnost reakce na nebezpečné záležitosti, to znamená, že spustí alarm, tělo dítěte reaguje na situaci, aniž by si dítě bylo schopno uvědomit nějaké nebezpečí. V tomto okamžiku dítě zanechává činnosti, které se věnovalo, jeho mozek začíná fungovat jinak a je mnohem aktivnější. Zrychluje se tep a začíná se mu stahovat svalstvo. Reakce dítěte může být různá, např.: začne křičet, nebo bojovat a bít se, uteče, nebo se stáhne do ústraní. A teprve v tento moment pronikne pocit do jeho plného vědomí. V mozku probíhá porovnávání s prožitými situacemi, pokud na základě zkušeností zjistí, že nebezpečí nehrozí, amygdala se opět uklidní. Pokud situace dítěti připomíná něco negativního či nepříjemného, amygdala zůstává aktivní. Zajímavá je v tom, že si všechno pamatuje. Je dokonce tak silná, že může potlačit funkci předního mozku. Pokud dítě nemá strach, znamená to tedy, že jeho mozek při nebezpečí žádné alarmy nevysílá. Tato situace může být velice riziková, neboť dítě se může dostat i do ohrožení života, např. lézt na strom vysoko, že je to opravdu životu nebezpečné, přibližovat se k cizím psům apod.⁷¹

Člověk má vrozenou schopnost, že mezi druhým a šestým rokem života se o sebe bojí nejvíce. Některým dětem však jejich strach brání i v činnostech, které nejsou nebezpečné, naopak, často jsou i příjemné, potřebné a důležité, ale děti z nich dostanou strach a paniku. Toto je způsobeno precitlivělostí poplašného zařízení, které vyvolává alarm přesto, že se nic neděje a dítě se nevyskytuje v nebezpečné situaci. Přední mozek se nepokouší alarm potlačit, naopak, podpoří ho. Tím je strach ještě znásoben. Jak má dítě rozeznat, zda jde o opravdové nebezpečí, nebo jde pouze o jeho přehnanou úzkostnost? Rodiče by nejdříve měli své děti nechat, aby se s tím vyrovnaly bez cizí pomoci. Obvykle se jim podaří nad svým strachem zvítězit. Ovšem v případě, kdy dítěti strach přerůstá přes hlavu a podstatně je omezuje, měli by rodiče zakročit.⁷²

⁷⁰ Srov. Kast- Zahn, s. 109

⁷¹ Srov. Kast- Zahn, s. 109

⁷² Srov. Kast- Zahn, s. 110

4.2. Strachy mohou být zpracovány

Obecně u člověka platí, že čím neurčitěji se jeví situace vyvolávající strach, tím hrozivěji ji dítě pociťuje, tím prudší jsou jeho pocity. Toto platí především pro výchovně podmíněný strach, kterým hrozíme např. „Počkej, až to povím tatínkovi.“ Dětem nepomůžeme ani racionalizací, což je snaha o rozumové vysvětlení („To je jen sen, ne skutečnost“.), ani ignorováním („Přeci se nemusíš tolik bát.“) a už vůbec ne dramatizováním („Chudinko malá, takový ošklivý sen.“). Není vhodné, abychom se pomocí pocitu strachu snažili udržet děti malé a závislé. Děti chtějí, aby je dospělí brali vážně i s jejich strachy a přijímali všechny jejich pocity.⁷³

Výchova, která má snahu se strachu vyhýbat, formuje děti stejně do života neschopné jako ta, jež je prostřednictvím strachu vystavuje tlaku. Samostatné zpracovávání a překonávání strachu je důležité pro formování identity vlastního já a vytváření pocitu sebedůvěry. Důležitá je podpora ze strany rodičů, protože tak získávají jistotu a oporu. Děti mají vlastní cesty k překonávání strachu: inscenují svůj strach, dávají mu tvář. Každé zpracovávání je jedinečné a liší se od dítěte k dítěti. Rodiče mohou přispět k překonávání dětského strachu následujícími způsoby:

- Musíme dát dítěti pocit jistoty a bezpečí. Důvěřovat mu, že strach překoná. Čím větší pocit jistoty bude mít, tím více bude důvěřovat vlastním schopnostem, o to tvořivěji bude k dané situaci přistupovat.
- Důležité je brát dětské strachy vážně – není vhodné je podceňovat, ani příliš dramatizovat. Rozumová vysvětlení nepomáhají. Klíčové je dítěti naslouchat, projevit spoluúčast a porozumění. V žádném případě neřešit problém za dítě. Vhodná je spolupráce při překonávání překážek. Je důležité zeptat se dítěte: Jak může přispět k překonání svého vlastního strachu? Děti jsou plné magie, fantazie a nápadů. Ty, které nejsou ochotné spolupracovat, možná využívají svůj strach účelově, aby nevědomě dosáhly určitého cíle (např. snížily pocit viny, vzbudily pozornost, vyvolaly pocit bezmocnosti).
- Strach rychle přichází, ale někdy odchází pomalu. Nemůžeme očekávat, že strach dítě ze dne na den překoná. Každé dítě má své vlastní tempo,

⁷³ Srov. Rogge, Dětské strachy a úzkosti, s. 18

své vlastní postupy. Vnější vlivy, včetně temperamentu u dítěte, trvale ovlivňují rychlost, s jakou je strach překonán.⁷⁴

4.3. Odpovídající reakce temperamentu působící na strachy a úzkosti

Genetické vlohy a temperament mohou být během života změněny. Vědomí o genetických dispozicích dítěte, o jeho temperamentu, může rodičům pomoci zejména u těch dětí, které jsou náladové, inklinují k přílišné lekavosti, úzkostnosti a stydlivosti. Váhavé, nevyrovnané děti mají situaci těžší, pokud je rodiče srovnávají s vrstevníky. Děti se dozvídají, co všechno neumějí, vytvářejí si negativní představu o sobě samých a stahují se do ústraní.⁷⁵

Jak již bylo řečeno: genetické vlohy a temperament mohou být během života změněny. Dítě s nimi může žít a učit se je přijímat. Je potřebné poskytnout mu jeho osobitý čas. A při tom je důležité, jak na temperament dítěte reaguje okolí. Vybudovat sebevědomí a sebedůvěru může dítě s obtížným temperamentem, pokud cítí, že okolí uznává jeho individualitu. Rodiče se musí naučit žít s dítětem, které nebude fungovat tak, jak oni si představují. Např. dítě nechodí spát odpoledne, protože spánek nepotřebuje. Když dítě cítí, že se v neznámých situacích může pomalu stavět na vlastní nohy a nikdo se za to na ně nezlobí, cítí podporu ze strany okolí, lze v jeho váhavosti objevit produktivní pomalost. Jakmile je budeme srovnávat s jinými a neléhat na ně, děti se budou stahovat a couvat, ale pokud jim dodáme svobodu, budou se posouvat kupředu svým vlastním tempem.⁷⁶

Potíže vznikají, když rodiče v každodenním životě srovnávají ostýchavost, náladovost, nevyrovnanost a nepravidelnost, dané temperamentem, s otevřeností, trpělivostí, přístupností a přizpůsobivostí, které mají stejný původ. Lehce se v nich pak vytváří podezření, že se dětem nechce, že si své „nešvary“, „nezpůsoby“, a „neschopnosti“ záměrně pěstují. Pravda je taková, že nejde o to, že by se dětem

⁷⁴ Srov. Rogge, Dětské strachy a úzkosti, s. 20

⁷⁵ Srov. Rogge, Výchova dětí krok za krokem, s. 53

⁷⁶ Srov. Rogge, Výchova dětí krok za krokem, s. 54

nechtělo. Nekonají se zlým úmyslem, nepředvádějí se, aby rozhněvaly rodiče, nýbrž prostě nemohou jinak.⁷⁷

Ve chvíli, kdy rodiče pochopí, že chování jejich dětí je dáno genetickými dispozicemi a temperamentem, snáze se usilovně a bez předsudků postaví na stranu dítěte a jsou mu oporou, místo aby pracovali proti němu, jak se často, ač možná nevědomě, stává.⁷⁸ Důležité je podporovat ho ve zpracovávání úzkostí, povzbuzovat ho a poskytovat mu oporu. Rodiče mohou využívat magické obrazy, strategie, symboly, které využívá dítě.⁷⁹

4.4. Redukce nadměrného strachu

Abychom zvládli úzkost a strach, mohli bychom se řídit dvěma principy, které doporučuje nestor české dětské psychologie Z. Matějček.

První princip: Princip poznání – necháme dítě, aby nám svůj strach popsalo, pojmenovalo, případně nakreslilo. Již samotné jejich vyjádření může emoce zeslabit. Identifikace strachů není obtížná, protože jsou konkrétní na rozdíl od úzkosti.

Druhý princip: Princip konání – aktivita dítěte, které se snaží jednáním zahnat své úzkosti. Již jim nebude utíkat, uhýbat a smlouvat. Dítě reaguje protesty, zlobením, protože je znejistěno situací. Aktivní vyrovnání za pomoci dospělého znamená, že se vystavuje „snesitelným dávkám“, zvyšuje vnitřní odolnost. Např. Dítě namaluje obrázek strašidla, kterého se bojí. Aby strach a úzkost zmizely, obrázek rituálně zničí či odčaruje jinou namalovanou bytostí. Takovéto rituály jsou nejčastější pro děti předškolního věku.⁸⁰

Děti překonávají strach pomocí magických sil, fáze magická ve vývoji dítěte následuje po období vzdoru. Dnešní doba je nastavená tak, že se více soustředíme na kognitivní schopnosti, aniž bychom věnovali pozornost schopnostem sociálním, motorickým a citovým. V magické fázi se dítě cítí jako vědec, mág, badatel a umělec.

⁷⁷ Srov. Rogge, *Výchova dětí krok za krokem*, s. 54

⁷⁸ Srov. Rogge, *Výchova dětí krok za krokem*, s. 54

⁷⁹ Srov. Rogge, *Výchova dětí krok za krokem*, s. 55

⁸⁰ Srov. Vymětal, s. 160

Dítě má mnoho vědomostí o reálných procesech, na druhou stranu existují mezery, které si samo doplní vlastní fantazií a samostatnými úvahami. Dítě myslí v obrazech, vdechuje věcem duši, ať již jde o stíny, příšery, či imaginární loupežníky. Ožívování věcí se jeví jako rozporuplné. Z jedné strany dává jedinci sílu ukázat své sebevědomí a samostatnost. Ale na druhou stranu, díky magii se stávají z obyčejných stínů hrozné příšery a ze skřípotu postele hrozí lupiči v nadživotní velikosti.⁸¹

Na magickém myšlení není nic zmateného, bláznivého nebo odvráceného od světa. Představuje formu inteligence přiměřenou věku, kterou děti používají, aby pochopily své okolí, blízké i vzdálenější prostředí. Celá řada vývojových úkolů je doprovázena úzkostí a strachem, díky magickému myšlení je dokáže dítě lépe snést a tvořivě zvládnout.⁸²

Pokud děti sledujeme a bereme vážně bohatství jejich zkušeností, můžeme rozlišit několik technik, jak překonat strach. Děti se stávají tvůrci svých postav, tvoří vlastní slova, vlastní řeč, dokonce konkrétní názorný svět obrazů. Vytvářejí si neviditelné postavy, které je doprovázejí (časem samy zmizí). Podle psychologa Hanse Zulligera děti hrou zpracovávají pocity, hrozné dojmy, hra má „léčivé síly“. Podobně funguje rituál, který si samo dítě vytvoří, aby mu dopomohlo k pochopení situací vyvolávající strach a úzkost.⁸³

4.5. Pohádky, hra, rituály, imaginární přítel

V této fázi vývoje jsou pro děti důležité určité žánry, jako je pohádka, kouzelný příběh, trikový příběh. Pohádka má jeden rozměr, všichni zde mají schopnost mluvit. Mluví auta, stromy, zvířata a každý z nich podporuje hlavního hrdinu při jeho cestách, pomáhají mu, podporují to. Všechno je možné a nic není nemožné. Každou vteřinu se něco děje, všechno je v pohybu, nepředvídatelné, ale dítě ví, že hrdina vždy zvítězí.

⁸¹ Srov. Rogge, Dětské strachy a úzkosti, s. 117

⁸² Srov. Rogge, Dětské strachy a úzkosti, s. 118

⁸³ Srov. Rogge, Dětské strachy a úzkosti, s. 119

Fráze typu „pokud nezemřeli, žijí dodnes“ vyzní pro malého diváka či posluchače jako přísaha. Dávno známý rituál, který pomůže překonat hrůzu.⁸⁴

Hra představuje další možnost jak zpracovat strach. Do této hry se pouští dítě samo, je přiměřená jeho schopnostem a podléhá jeho vlastním pravidlům. Při hře si určuje, jak bude k problému a řešení přistupovat. Jde o abstraktní řešení, hra žije z principů, při nichž si problém dítě osahá, staví proti strachu vlastní prostředky a snaží se o pochopení. Hry se mohou změnit i v rituály. Rituály provázejí celý vývoj dětství – osobní hygiena, kojení, zvyky při usínání (pohádka, plyšové zvířátko), denní režim s časovými a prostorovými strukturami, vlastní a samostatně organizovaný čas – otálení, časový režim ve škole.⁸⁵

Jedním z takových rituálů může být stylizace, líčení, převlek dítěte do nějaké bytosti (např. upír). Má pocit, že kontroluje situaci, chápe situaci přes prožitek. V bodě, kdy jedinec dosáhne jistoty, již nepotřebuje rituál a nechá ho určitým způsobem ukončit. Neznamená to, že by se k rituálu nikdy nevrátil. Je tu možnost, že se dítě za několik let ocitne v podobné situaci a vrátí se k rituálu i třeba ve změněné podobě.⁸⁶

Okolo pátého roku si děti „nacházejí“ imaginárního přítele, kamaráda. Pokud pociťují nejistotu, strach, obavy, pocit opuštěnosti (např. po rozvodu se otec/matka odstěhuje) naleznou spojence. Povídají si s ním a překonají špatnou životní událost. Děti do nich vkládají vlastní přání. Až v té době, kdy nabudou pocitu, že už pominulo špatné období a mají vytvořený spolehlivý citový základ, kamarád se odstěhuje, odejde, prostě zmizí.⁸⁷

Tendenci ke strachu děti pociťují od raného dětství. Souvisí to s odvážnými činy, se vzrušením. Děti si rády vyzkouší nové prostory, stranou obvyklých jistot, ve kterých se mohou pohybovat. V situacích vzbuzujících strach, prožívají, poznávají sami sebe, tyto zkušenosti se strachem jsou snesitelné a mají pravidla (hra na schovávanou, na slepou bábu). Dítě dobrovolně sleduje strašidelný film z bezpečí domova. Jde do strašidelného

⁸⁴ Srov. Rogge, Dětské strachy a úzkost, s. 127

⁸⁵ Srov. Rogge, Dětské strachy a úzkost, s. 130

⁸⁶ Srov. Rogge, Dětské strachy a úzkost, s. 136

⁸⁷ Srov. Rogge, Dětské strachy a úzkost, s. 138

zámku. Mrazivý pocit na horské dráze – vše jsou příjemně děsivé pocity, které skončí a dítě se cítí v bezpečí.⁸⁸

4.6. Pozitivní výchovné vedení v rodině

Pochvala a ocenění jsou jednou ze základních psychických potřeb a v dětství navíc jedním z prostředků výchovy. Chválit bychom měli děti, které trpí nějakým nedostatkem, pochvala může kompenzovat určitou nedokonalost snižující sebehodnocení.⁸⁹

Výchova dětí se vždy opírala o tradici. Na rozdíl od ostatních živočišných druhů člověk potřebuje knihy a příručky o tom, jak správně vychovávat dítě. Přitom se předpokládá, že každá generace by se měla učit od generace předešlé, tedy od svých rodičů.⁹⁰

V dnešní době se potýkáme s výchovnou nejistotou, kterou u nás způsobil nástup demokracie. Proces demokratizace u nás neovlivnil jen vzájemné vztahy, ale také výchovné metody. Nová generace stále více vzdoruje autoritě dospělých a získává stále více svobody. Nejdůležitějším rysem nové metody práce s dětmi bývá zjištění, že násilím a přílišným tlakem nedosáhneme patřičného účinku. Při výchově dětí předškolního věku je nezbytné vymezení určitých hranic chování, ale bez násilí. Tato výchova souvisí s rozvojem jejich myšlení, rozvojem logiky a psychickým dozráváním. Mnoho rodičů se domnívá, že dokud dítě nenastoupí do mateřské školy, může mu být všechno povoleno, a teprve se zahájením docházky je potřebné vyžadovat od něj poslušnost a plnění povinností. Nejvýhodnější by bylo, kdyby rodiče od raného dětství zahrnuli dítě nejen láskou, ale i důsledností.⁹¹

O výchově odměny a trestu by se obecně dalo říci, že jde především o autoritativní výchovné vedení. U dětí s výraznými problémy v chování či s poruchou chování v raném a předškolním věku se bez těchto výchovných prostředků mnohdy neobejdeme. Ovšem musíme mít na paměti dodržování určitých zásad. Dospělý člověk by se měl vyvarovat nevhodnému použití trestu, trest by měl být používán s rozmyslem

⁸⁸ Srov. Rogge, Dětské strachy a úzkost, s. 143

⁸⁹ Srov. Michalová, s. 135

⁹⁰ Srov. Michalová, s. 131

⁹¹ Srov. Michalová, s. 131

a výjimečně. Trestané dítě má pak pocit, že když může být trestáno, může trestat i on dospělého svou neposlušností. Postupně by měl odměnu a trest nahradit uvědomělý, přirozený a logický důsledek chování a jednání, který si dítě osvojuje vstípením požadavků normy sociálního prostředí – bez nátlaku dospělého. Motivace dětí tradičním způsobem odměny a trestu by měl být postupně nahrazován stimulací vnitřní motivace dítěte.⁹²

Prostředkem výchovy jsou obvykle formy trestů a pochval. Nejčastější forma trestu je hubování a nejčastější odměnou pochvala. Výchovná gesta rodičů jsou tedy běžnou součástí života mnohých dětí. Je značný rozdíl mezi absurdním trestáním v raném dětství, kdy dítě trestu nerozumí a rodičovským pohlavkem v pozdějších stadiích vývoje. „Spravedlivé“ je potrestání v momentě, když trest vnímá spravedlivě i dítě, v opačném případě je dítě vnímá jako nespravedlivé a neplní tak svou výchovnou funkci. Rodič by se měl za nesprávné jednání vždy omluvit přátelským jednáním, nikoli dárky ani sliby. Pocit bolesti, zloby a strachu po takovém trestu zůstane, tyto pocity brzy odeznějí, avšak nadále ovlivňují důvěru, sebehodnocení a neuplatnění ve všech základních životních aktivitách.⁹³

Jedním ze základních psychických potřeb a v dětství navíc jedním z prostředků výchovy je odměna, ocenění a pochvala. Povzbuzení, další radostné úsilí o rozvoj pozitivního aspektu vývoje, růstu, kultivace apod. to vše je cílem pochvaly. Pochválený časem zapomene, zač byl odměněn, avšak příjemný pocit zůstane. Ve formě výchovných prostředků jsou nejrůznější ocenění: slovní hodnocení, sociální odměny (pozornost, podání ruky, poplácání), či neverbální reakce (pokývání hlavou, úsměv). Člověk trpí, pokud mu chybí jakékoliv ocenění. Není vhodné přehánět pochvaly, neboť poté vzniká „tragédie průměrnosti“. Vyvarovat bychom se měli i záporného ovlivňování. (Takhle to nedělej, ukaž, já si to dokončím sám.) Chvála by měla být hlavně u dosažené vlastní práce a ne jen u toho, co je opravdu hodnotné. Vnitřní uspokojení zasloužené vlastním úsilím se může také stát tou nejsilnější pohnutkou. Při každém zážitku pochvaly a ocenění se dítě postrčí na vývojové spirále výš. Chválit bychom měli za to, co je uděláno, ale také za to, co ještě není. Vnuknutím víry, že to bude dobré – dává schopnost proměňovat možnost za skutečnost. Obecně lze říci, že

⁹² Srov. Michalová, s. 132

⁹³ Srov. Michalová, s. 133

pochvalu potřebují děti s nějakým nedostatkem – děti plaché, melancholické, úzkostné, obtížně navazující kontakt, trpí nějakou ztrátou, neúspěchem, ale také všechny ostatní děti potřebují být pochváleny.⁹⁴

Úzkostné děti bývají klidné a tiché, obvykle se straní a jsou málomluvné. Tyto děti bychom měli trestat velmi zřídka, pomocí malých výtek. Naopak bychom je měli chválit a motivovat, postupně jim pomoci, aby se zvedalo jejich sebevědomí.

⁹⁴ Srov. Michalová, s. 135

Závěr

Tato bakalářská práce představila pojmy úzkost a strach, temperament, vazba neboli attachment, projevy separační úzkosti, psychická deprivace a subdeprivace a na závěr možnosti pozitivního ovlivnění. Po vymezení obecných pojmů strachu a úzkosti se práce zabývala psychomotorickým vývojem a kognitivním vývojem. Následně navázal popis emočního vývoje dítěte, který ukázal, že v předškolním věku je dítě emočně více stabilní, ubývá negativních emočních reakcí. Dítě se samo dokáže vyrovnávat s emocí, tedy i s úzkostí a strachem. Práce se podrobněji zabývá temperamentem, jelikož mnoho lidí si neuvědomuje, že právě tím jsou mnohé děti vedeny. A nejen děti. Temperament nás doprovází po celý život. Na temperament navázalo téma problému rodinného zázemí. Jelikož je dokázáno, že v raném období života je matka pro dítě velice důležitá. Vazba mezi matkou a dítětem je zde dopodrobna popsána, a sice tři typy attachmentu a čtyři fáze vývoje citové vazby. Na tuto podkapitolu navazují projevy separační úzkosti, kterou prožívá dítě odloučené od matky. Ztráta něčeho a nedostatek uspokojení po neúnosně dlouhou dobu je příčinou psychické deprivace a subdeprimace. V této kapitole je definováno pět vitálních potřeb, které zajistí zdravý vývoj jedince. Poslední kapitola objasňuje možnosti výchovného ovlivňování úzkosti a strachu. Závěrečná kapitola popisuje pozitivní výchovné vedení v rodině, které je důležité, neboť základní psychickou potřebou člověka je ocenění a pochvala.

Literatura

BOWLBY, John. *Odloučení: kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Vyd. 1. Překlad Ivo Müller. Praha: Portál, 2012, 399 s. ISBN 978-802-6200-765.

BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Vyd. 1. Překlad Ivo Müller. Praha: Portál, 2010, 356 s. ISBN 978-807-3676-704.

KAST-ZAHN, Annette a [překlad Monika BURGER]. *Jak společně s dětmi zvládat výchovné krize*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-802-5115-572.

KEOGH, Barbara K. a [z anglického originálu ... přeložila Leona PROKOPCOVÁ]. *Temperament ve třídě*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1504-X.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1993, 109 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-852-8278-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres: [vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí]*. Praha: Galén, c1994. ISBN 80-858-2406-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Co, kdy a jak ve výchově dětí: příručka pro studenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996, 143 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8085-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 162 s. ISBN 978-802-6201-823.

RIEMANN, Fritz a Zdeněk DYTRYCH. *Základní formy strachu: typy lidské osobnosti, jejich vznik, charakteristiky a formy vztahů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 199 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8313-7.

ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. Vyd. 1. Překlad Jitka Vrátilová. Praha: Portál, 1999, 211 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8237-8.

ROGGE, Jan-Uwe. *Výchova dětí krok za krokem*. Vyd. 1. Překlad Petr Babka. Praha: Portál, 2007, 263 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3672-492.

ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. Vyd. 1. Překlad Jitka Vrátílová. Praha: Portál, 1999, 211 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8237-8.

ŘÍČAN, Pavel a Zdeněk DYTRYCH. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 286 s. ISBN 80-717-8923-2.

SMÉKAL, Vladimír. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Vyd. 1. Brno: Barrister, 2002, 264 s. ISBN 80-859-4783-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-807-3722-135.

VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 181 s. ISBN 80-717-8830-9.

VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Vyd. 1. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000, 481 s. ISBN 80-861-2315-4.

Internetové odkazy:

Úzkostné poruchy:

<http://www.uzkost.cz/agorafobie.htm>

FRÖHLICHOVÁ, Miroslava: Pedagogická diagnostika dětí předškolního věku jako výchozí bod pro rozvoj oslabených funkcí, diplomová práce.

http://is.muni.cz/th/135661/pedf_m/Diplomova_prace.pdf,

ABSTRAKT

BERÁNKOVÁ, K. Výchovné ovlivňování úzkosti a strachu u dětí předškolního věku. České Budějovice 2015. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Klíčová slova: úzkost, strach, předškolní věk dítěte, výchovné ovlivnění, temperament, typy temperamentu, vazba, separační úzkost, psychická deprivace, subdeprivace, psychomotorický vývoj, projevy úzkosti a strachy.

Key words: distress, stew, preschool age child, educative affection, temperament, types of temperaments, link, separative distress, psychical slump, subderivate, psychomotor process, speeches distress and fears.

Tato práce řeší výchovné ovlivňování úzkosti a strachu. Je zaměřená na předškolní věk dítěte. Cílem této práce je vyřešení problematiky úzkosti a strachu a pomůcka, jak těmto situacím předcházet. Zvolený problém jsem řešila pomocí odborné literatury. V práci jsou sepsána důležitá fakta o úzkosti a strachu, která by měla být známá veřejnosti, hlavně tedy rodičům a vychovatelům. Na základě zjištěných psychologických údajů jsme schopni pomoci dětem, které jsou nadměrně úzkostné.

This work addresses the educational influence of anxiety and fear. It is aimed at pre-school age child. The aim of this work is to deal with the problem of anxiety and fear and aid to prevent these situations. Selected problem I solved using the scientific literature. The work drawn up important facts about anxiety and fear, which should be known to the public, and mainly consisted of parents and guardians. Based on the findings of psychological data, we are able to help children who are overly anxious.