

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**DĚTSKÉ STRACHY V OBDOBÍ STARŠÍHO  
ŠKOLNÍHO VĚKU**

**CHILDREN'S FEARS AT AGE 10-15**



**Bakalářská diplomová práce**

Autor: Lenka Dvořáková

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Sadková

Olomouc

**2019**

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma:

„Dětské strachy v období staršího školního věku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu. Ochrana informací v souladu s ustanovením §47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidenci údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsobu jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být přílohou pouze tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.

V Olomouci dne .....

Podpis .....

Mnohokrát bych chtěla poděkovat paní PhDr. Tereze Sadkové za všechny rady a podněty, které mi po dobu psaní této práce poskytovala. Za všechnu její pomoc a podporu, díky které se stalo psaní o značnou část jednodušší. Dále bych chtěla velmi poděkovat ředitelům škol, kteří mi umožnili uskutečnit výzkum s jejich studenty a samozřejmě i všem studentům, kteří se výzkumu zúčastnili. V neposlední řadě mnohokrát děkuji mé rodině, která mi byla po celou dobu obrovskou oporou.

# Obsah

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1 Strach .....	6
1.1 Rozlišení pojmu strach, úzkost, fobie.....	8
1.2 Vznik a projevy strachu.....	9
1.3 Jak strachu předcházet? .....	11
2 Starší školní věk.....	12
2.1 Emoční vývoj.....	14
2.2 Kognitivní vývoj.....	15
2.3 Sociální vývoj.....	18
3 Strachy u dětí staršího školního věku .....	20
3.1 Projevy strachů u dětí staršího školního věku .....	21
3.2 Zvládání strachu .....	22
PRAKTICKÁ ČÁST .....	27
4 Metodologický rámec výzkumu .....	27
4.1 Formulace výzkumného problému .....	27
4.2 Stanovení výzkumných otázek .....	28
4.3 Cíle výzkumu.....	28
4.4 Pilotní studie.....	29
4.5 Výzkumná metoda.....	31
4.6 Výzkumný soubor .....	33
4.7 Organizace a průběh výzkumu .....	34
4.8 Etické aspekty výzkumu a jejich ošetření .....	40
5 Výsledky výzkumné práce.....	42
6 Diskuze .....	49
7 Závěry .....	53
8 Souhrn.....	55
Literatura .....	58
Seznam příloh.....	60
Abstrakt .....	61
Přílohy.....	63

## Úvod

Tato bakalářská práce vznikla na základě mého osobního zájmu o problematiku strachu. Jelikož bych své kroky v budoucnu ráda směřovala do oblasti dětské klinické psychologie, zaměřila jsem se na dětské strachy v období staršího školního věku. V úvodní rešerši, při snaze zvolit si téma bakalářské práce, jsem narazila na fakt ukazující, že dětské strachy právě v období staršího školního věku nebyly v rámci bakalářských a magisterských diplomových prací zpracovány. Nepovedlo se mi nalézt ani žádné zahraniční výzkumy, které by řešily mnou zkoumanou problematiku. Z tohoto důvodu jsem se pustila do této, takřka, neprozkoumané oblasti.

Má práce bude pojednávat o strachu jako takovém a ve svých dalších částech bude zaměřena na období staršího školního věku a vývoj dětí v tomto období. Cílem mé práce bude zjistit, jaké jsou nejčastější strachy dětí v období 10-15 let. Jistým osobním cílem, bude i snaha o přesah této práce do praktického života. Pokusím se tuto problematiku zmapovat takovým způsobem, který by mohl být přínosný jak pro děti, rodiče, tak i pro učitele a blízké rodinné příslušníky. Mnoho dětí se totiž bojí o svých straších mluvit a mají pocit, že jsou na ně samy.

Teoretická část bude rozdělena na tři sekce. V rámci první části se pokusím objasnit pojmy, které se se strachem pojí, a také se budu zabývat vznikem a projevy strachu. Druhá část bude obsahovat osvětlení problematiky staršího školního věku a vývoj dětí v tomto období a třetí část pak popíše strach v řešeném vývojovém období.

Praktická část bude obsahovat vymezení výzkumného problému, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek. Budou popsány metody zvolené pro tento výzkum, jak byl prováděn výběr výzkumného souboru, a etické aspekty mého výzkumu.

Mou práci se pokusím sepsat takovým stylem, aby byla pro každého čtenáře srozumitelná, dobře členěná a plynule na sebe obsahově navazovala. Dané téma se pokusím, co nejlépe obsáhnout a budu doufat, že se práce stane přínosem pro děti i všechny ostatní.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Strach

Strach jakožto emoce, pocit, prožitek je v našem těle hluboce zakořeněn již od počátku lidského bytí, jelikož má pro člověka a jeho život velký význam a dopad na jeho chování. Potýkáme se s ním každý den, někdy i několikrát denně. Se strachem se setkávají i ti nejsilnější z nás. Když uvážíme, že člověk je sám o sobě jedinečnou osobností, který má pestrou škálu vlastností a dalších charakteristik, musíme brát v potaz i fakt, že stejně pestré a jedinečné jsou i lidské strachy. Ty mohou být obecně známé (strach z pavouků) nebo strachy velmi osobní a skryté takřka všem. Ačkoliv je strach jednou z věcí, která je schopna nás pohltnout a nepustit dál, tvoří tedy jistý limit pro naši osobnost, jde zároveň i o určitý typ silné motivace, který se pro nás může stát impulzem, abychom konali a snažili se tak náš strach překonat.

V první větě jsem zmínila, že strach je emoce – emoce jsou psychické stavy, které nás doprovázejí celým naším životem. Jsou to subjektivně prožívané děje, které jsou často velmi intenzivní a jsou viditelné i navenek například díky naší mimice, tónině hlasu či jeho dynamice. Ke strachu se velmi často váže i pojem úzkost, kdy oba pojmy, strach a úzkost, můžeme považovat za takzvané ochránce člověka, jelikož jejich primárním posláním je varovat jedince před ohrožením. Pokud jsou tyto dvě emoce v normálním měřítku, považujeme je za spíše pozitivní, i když se nám může zdát tento výklad strachu a úzkosti absurdní. Obě tyto emoce nám napomáhají k udržení si takzvaného pudu sebezáchovy a jsou pro nás přínosem. Jakmile však strach či úzkost a jejich prožívání překročí pomyslnou hranici normálnosti, je na místě jim věnovat náležitou pozornost. Prožívání některých emocí je totiž velmi specifické a prakticky od pohledu nezaměnitelné a na základě charakteristiky těchto projevů jsme schopni, již pouhým pohledem, rozpoznat o jakou emoci se v daný moment jedná. Velmi směrodatným výrazem se „*pyšni*“ projev hnusu, hněvu, a právě i strachu. Nicméně tak jak zde máme okem nezaměnitelné charakteristiky projevu, prožívání emocí v našem těle evokuje i nespočet, oku skrytých, reakcí, jež se odehrávají na fyziologické či psychické úrovni jedince (Vymětal & kol., 2007).

Jelikož je problematika strachu velmi komplexní a nepojednává pouze o pojmu „*strach*“, mým úkolem zde bude, přiblížit jeho význam, problematiku a celkové pojetí tak, aby to bylo co nejvíce uchopitelné.

Strach sám o sobě přetrvává na světě nezávisle na každém z nás, naší kultuře nebo zvyklostech. Tato emoce si, jako i každý člověk, prošla jistým vývojem. Respektive objekty, které strach vyvolávají se postupem času mění, a proto v nás, v dnešní době, podněcuje strach fakt, že jsme nezamkli auto více než ten, kdy slyšíme bouřku za okny našeho bytu. Je to logické, naše doba jde vpřed a s ní se vyvíjí i naše osobnost, myšlení a právě strachy (Riemann, 2013).

Dokážu si představit, že našim předkům působily největší strach právě ty objekty, kterými jsou například velká bouřka, málo slunečního světla, nedostatek jídla a mnoho dalších, životně důležitých věcí, o které stojí za to se bát. U těchto objektů/podnětů zastávám názor, že bychom měli mít strach, zda-li o ně někdy nepříjdeme. Dnešní doba je tak uspěchaná, až se občas bojím, jestli nám, lidem, kteří žijí ve městech dochází, jak moc je pro nás příroda důležitá a zda by nebylo na místě se začít více bát o dostatek vody než o to, jestli nemá soused hezčí sedačku v obýváku než já.

Způsoby, jakými se strach projevuje jsou však stále stejné, v průběhu vývoje se prakticky nezměnily. Útěk, útok, ustrnutí, nekontrolované výbuchy smíchu, pocení, zrychlené dýchání... všechny již zmíněné reakce patří do fyziologických odpovědí těla a mnohdy nám mohou znepříjemnit situaci. Naše tělo na strach reaguje tak, jak je zrovna pro nás typické, ne každý člověk má přesně ty stejné fyziologické odpovědi na strach jako má zrovna jeho matka (Riemann, 2013).

Metody, jež nám pomáhají se strachem bojovat jsou individuální přesně tak, jako tělesné odpovědi našeho organismu. Někteří z nás mohou při strachu zatínat určité části těla, poklepávat si rukou o nohu, kousat se do rtu a podobně.

Strach je také otázkou temperamentu. Děti mohou projít výchovou sebevíc stejnou, jakou si prošli jejich sourozenci, a přesto budou jiné. Temperament, jakožto vrozená vlastnost lidské osobnosti nás ovlivňuje v mnoha případech a nejsme s ním schopni prakticky nic provést. Otázka temperamentu je zde na místě právě proto, že díky tomu vrozenému v nás se formuje například i naše odolnost vůči strachu, či míra samotné bojácnosti (Rogge, 1999).

## 1.1 Rozlišení pojmu strach, úzkost, fobie

Jak už predestírá název kapitoly, nyní se zaměříme na rozlišení jednotlivých pojmů a jejich hlubší vysvětlení.

**Strach** je podle Doris Wolf (2018) pocit, který je přítomný ve chvíli, kdy se objeví určitý podnět, situace, ve které je jedinec v jistém ohrožení. V našem těle dokáže způsobit takové reakce, které vedou k archetypickému chování typu útek/ útok nebo se může tělesná odpověď přetavit v absolutní ustrnutí jedince, který není schopen ničeho. Takový člověk může například pouze stát, a to je vše, čeho je schopen, protože jej strach zcela ochromil.

Strach jedinec prožívá ze známého důvodu, za působení jemu známého podnětu. Může se jednat o strach z vystupování před lidmi, prezentování vlastní práce či velké masy lidí. Člověk, který prožívá strach může ve svém těle cítit mnoho pochodů zaráz. Myšlenky jsou v plném proudu, a tak jedinec neví, co dělat dřív, aby se strachu vyhnul nebo prožívá absolutní útlum a v tomto případě je schopen myslet pouze na situaci/podnět, který v něm vyvolal pocit strachu.

**Úzkost** je podle stejné autorky chápána jako stav, který je pro jedince velmi nepříjemný, jelikož při něm pociťuje a zažívá bouřlivou reakci v celém svém těle (Wolf, 2018). Úzkost je nepříjemná právě proto, že nevíme, z čeho tento pocit vychází a co jej vyvolalo. Jde prakticky o strach, jež je nám skrytý a zakódovaný do podoby úzkosti. Troufám si tvrdit, že úzkost je jednou z těch horších stavů lidské osobnosti, jelikož se bojíme a prakticky nevíme čeho, protože ve většině případů nejsme schopni „to“ pojmenovat (Honzák, 1995).

Fyziologická reakce organismu na úzkost probíhá prakticky stejným způsobem, jako reakce na strach. Je však umocněna neschopností rozpoznat spouštěč naší úzkosti, kdy nejsme schopni identifikovat či ustanovit, co bylo/je její příčinou (Honzák, 1995).

**Fobie**, lze ji popsat, jako iracionální strach z věcí, které jsou všem obecně známé. Může se jednat až o chorobný strach z věcí, se kterými se jedinec setkává v běžném životě velmi často. Pro příklad lze uvést arachnofobii, což je panický strach z pavouků. Aerofobii, která představuje fobii z létání. V dnešní době je popsáno bezmála 200 druhů různých fobií. Člověk, jež trpí fobií, si je vědom iracionálností svého strachu, ovšem není schopen jej racionálně překonat. V případech fobie člověk prožívá plně proudící reakce organismu na fyzické i psychické úrovni (Orel, 15.10.2018).



Tělesná odpověď při fobii je opět na stejném principu, jako u předešlých dvou emocí, které jsem již popsala. I u fobie, u které víme přesně, co je její příčinou, pocítíme například zvýšený tep srdce, pocení, třes rukou či nohou. Častokrát se dostaví i ono ustrnutí, kdy člověk není schopen reagovat jiným způsobem než tím, že „zkamení“ a stojí (Honzák, 1995).

## 1.2 Vznik a projevy strachu

Strach se podílí na přežití lidského druhu, jelikož dopomáhá k adaptaci na měnící se životní prostředí, podmínky a společnost. Dále se podílí i na formování osobnosti jedince a díky neurofyziologickým výzkumům, jež se podílely na detailnějším poznání limbického systému, jež způsobuje změny na vegetativní úrovni, které jsou v souvislosti s úzkostí a strachem jsme schopni sledovat činnost sympatiku a parasympatiku, kteří se podílejí na fyziologických odpovědích při prožitku strachu (Atkinson, 2003).

Jak to vzniká? To je otázka, kterou si klademe u mnoha věcí, jimž nerozumíme. Strach je emoce, která vzniká už v raném dětství, ale může se objevit i v pozdějším období našeho života. Vznik strachu v dětství může být zapříčiněn špatnou zkušeností, neadekvátní reakcí rodiče na nějaký podnět nebo například traumatický zážitek. Strachy, které si s sebou z dětství odneseš však nemusejí být doživotní. Záleží na tom, jak s nimi budeme pracovat, popřípadě, jak nám rodiče pomohou s nimi pracovat. Pro ilustraci si představme situaci, kdy jste dítě, zhruba šestileté, a jdete s maminkou na hřiště. Po určité době vtrhne na hřiště nikým nehlídaný pes a lehce vás v záchvatu své roztržitosti z volnosti kousne... Je velmi pravděpodobné, že budete mít v budoucnu ze psů strach anebo minimálně hodně velký respekt. Dobrou reakcí rodiče na tuto situaci by bylo, kdyby vám pořídili psa, abyste poznali, že se není čeho bát, pokud si jej pořádně vychováte. Dalo by se říci, že člověk za svůj život získá strachy viditelné a skryté, kdy viditelným strachem může být právě strach ze psů a strachem skrytým například ten, pokud se rodičům narodí druhé dítě, tak je možné, že se starší potomek bude cítit ohrožen a vznikne u něj strach, že jej rodiče už nebudou mít tolik rádi.

Tento skrytý a podle mého názoru velmi častý a v mnoha případech závažný strach se může projevovat mnoha způsoby, ale já zde pro příklad zmíním pouze dva – enuréza (bezděčné pomočování) nebo regrese v oblasti mluvy, tedy dítě začne žvatlat, mluvit dětskou řečí i když na svůj věk bylo v řeči jemu odpovídající již zběhlé (Rogge, 1999).

Emoce strachu v sobě nese pocit napětí, neklidu, sevřenosti až ochromení a tyto pocity můžeme prožívat různou měrou. Na úrovni fyziologické odezvy se strach vyznačuje zvýšenou činností srdce, zrychleným či zcela zpomaleným dýcháním, pocitem sucha v ústech, husí kůží, zvýšením svalového tonu. K tělesným projevům strachu se řadí i projev této emoce ve tváři. Mimika strachu je prakticky totožná s výrazivem úzkosti, kterou lze na našem obličejí pozorovat. Jedná se konkrétně o lehce pootevřená ústa, strnulou mimiku, bledý obličej (tento jev je způsobem vasokonstrikcí) a například můžeme pozorovat i výrazně otevřené, až vytřeštěné oči (Vymětal, 2004).

K významným projevům strachu se řadí i stresová reakce, jež je neodmyslitelnou součástí prožívání stresu, ale právě i strachu. S teorií stresové reakce přišel jako první Hans Selye, který o GAS ( General Adaptation Syndrome) řekl, že syndrom jako celek představuje úsilí našeho organismu adaptovat se na nově nastolené podmínky, proto jej můžeme pojmenovat jako obecný adaptační syndrom a přirovnáme jej k ostatním obranným mechanismům, mezi které řadíme například i zánět nebo tvorbu imunitních tělísek (Selye, 1998). Samotná stresová reakce se dá rozčlenit do tří následujících fází: **poplach, rezistence, vyčerpání**.

**Poplachová** fáze nastává při stresové reakci, jako úplně první. Rozvíjí se v průměru během čtyř až šesti hodin. V počáteční fázi se do krevního oběhu vyloučí hormon adrenalin a dochází k navýšení srdeční činnosti a tlaku, zrychleného dýchání a aktivuje se nám sympatický nervový systém, jež nám umožňuje snazší rozhodování, zda utečeme nebo zaútočíme.

**Rezistentní** fáze neboli fáze odporu spočívá v tom, že se naše tělo začne postupně vypořádávat s prožitou stresovou reakcí.

Poslední fází je fáze **vyčerpání**, která je považována za fázi konečnou. V tuto chvíli je člověk vyčerpán a není moc schopen „normálního“ života. Pokud je stres a strach dlouhotrvající a tím pádem člověka neustále vyčerpává a vysává jeho životní energii může to mít na lidský organismus až fatální následky (Baštěcká, Mach a kol., 2015).

### 1.3 Jak strachu předcházet?

Jak strachu předcházet a udržovat jej v nepatologické zóně bude předmětem této podkapitoly. Nikdo z nás se jistě nechce nepřiměřeně bát. A proto je důležité strachu předcházet již od útlého věku. Nicméně nám z tohoto vyvstává otázka, co je málo a co už je příliš? V problematice strachu zastávám názor jít „*zlatou střední cestou*“ – tedy ani dítě nechránit od veškerého nebezpečí a překážek, které jej mohou při jeho vývoji potkat, tak jej ani nevystavovat absolutně každému ohrožujícímu podnětu.

Děti, kterým bylo znemožněno, velmi bázlivými rodiči, se svévolně potýkat s vlastními strachy a překonávat překážky, které se objevily, se mohou stát nadměrně bázlivé a úzkostné. Takové dítě nedostalo možnost vlastního rozvoje a nemohlo zakusit, jaké to je selhat, něco pokazit. To se v budoucím životě může odrazit velmi nepříznivým způsobem. Dítě nemusí vědět, jak zvládat problémy samo, jelikož za něj tuto práci vždy odvedl někdo jiný (Matějček & Pokorná, 1998).

Nebude schopno překonat překážky a vyrovnat se se selháním, protože nebude vědět, jak se v této situaci chovat. Nebude mít naučeno, že musí bojovat samo a nacházet cesty přes překážky a jejich řešení samotné bez cizí pomoci a doprovodu. V opačném případě, kdy je dítě vystavováno až mnoha podnětům, strachům, situacím se může stát, že v budoucnu bude na takovéto situace navyklé a bude je dokonce vyhledávat. Prakticky to znamená jednu věc – bude vyhledávat adrenalinové sporty, nebezpečné situace, ve kterých bude moci ukojit svoji chuť po strachu (Rogge, 1999).

Mezi hlavní mechanismy zvládnutí strachu patří důvěra a jistota, kterou rodič dítěti poskytuje. Bezprostřední láska, která dítěti dodává sebevědomí a odhodlání vykročit ze své komfortní a bezpečné zóny, jež mu rodič poskytuje a vydat se objevovat svět a jeho nástrahy. Velmi důležité je dítěti věřit a dávat mu najevo, jak moc víte, že svůj strach překoná a zvládne, jelikož tohle je aspekt, který pak v budoucnu jistě zúročí. Nicméně není na místě za děti jejich problémy a strachy řešit, měly by je zvládnout samotné. Naším úkolem je dítěti pozorně naslouchat, aby vědělo, že jeho obavy nebereme na lehkou váhu a neposmíváme se jim (Rogge, 1999).

Základ pro předešlé myšlenky položil již Carl Rogers (1961), který ve svém díle zmiňuje tři základní pilíře pro vztah ke klientovi, které můžeme s klidným srdcem převést i pro naše účely v rámci dětí a prevence jejich strachů. Těmito základními kameny jsou: **kongruence**, **bezpodmínečné přijetí** a **empatie**.

**Kongruence** představuje přirozenost, opravdovost terapeuta (v našem případě rodiče), který je za každých okolností sám sebou a nesnaží se nic předstírat a na něco si hrát.

**Bezpodmínečné přijetí** je pro nás velmi důležité. Jedná se o otevřené, vřelé a milující přijetí dítěte, které za námi s něčím přichází. Velký zřetel je zde kladen na důležitost přijetí dítěte, pokud za námi přijde se svými obavami a strachem a svěří nám je. Zde je adekvátní dítě ocenit za to, jak krásně se zvládlo svěřit a pochválit jej za odvalu. Bezpodmínečně ocenit jeho individualitu.

**Empatie** tedy vcítění se do jiného člověka. Vcítění se do dítěte, které bojuje se strachem nebo těžkou situací. Je to schopnost, která nám napomáhá představit si, co asi dítě právě cítí, čím si prochází. Empatie nám dává možnost emočně pochopit, co dítě potřebuje.

Pokud si tuto kapitolu shrneme je velmi důležité respektovat pocity dítěte, jelikož nejsou o nic menší či méněcennější než pocity dospělého. Právě naopak. Dítě může pocity prožívat o to rozmanitěji, jelikož si je ještě všechny nedokáže racionálně odůvodnit. Dále je na místě dodávat dítěti i upřímnou a konkrétní pochvalu. Podpořit ho v tom, když se nám snaží něco sdělit a následně vyjádřit ocenění za jeho odvalu. Neměli bychom zapomínat na vyřčení slov, která sdělují, že chápeme, jak je daná situace jistě složitá (Plummer, 2013).

## 2 Starší školní věk

Samotné zarámování vývoje člověka je velmi rozmanité, jelikož každý autor, který se tímto tématem zabývá, si jej rozdělil dle svých vlastních výzkumů a pozorování. Pro účely této práce jsem zvolila rámec dle profesorky Marie Vágnerové (2012), která ve svém díle řadí starší školní věk do období druhého stupně na základní škole. Zabýváme se zde tedy obdobím od **deseti do patnácti let**. Nicméně i členění dle Vágnerové není zcela jednoznačné. V knize je uvedeno následovně: **raný školní věk** 9-11/12 let a **starší školní věk** je charakterizován jako období 2. stupně základní školy, který zpravidla trvá do patnácti let. Vzniká nám zde tedy teoretický průnik dvou období, který působí nejasně. Pokud se pokusíme spočítat si, na kolik let vychází, jaká třída s tolerancí +-1 rok (jelikož ve školách máme i děti s odloženou školní docházkou), přijdeme tedy na to, že samotný pojem **starší školní věk** pojímá dataci 10-15 let. Mnou zkoumané období by se dalo zahrnout též do členění podle Langmeiera a Krejčířové (2006), kdy věkem jedenácti let začíná jimi charakterizovaná **pubescence**, ta je datována od 11-15 let nicméně pro použití tohoto zařazení mi brání právě jeden rok, který u těchto autorů již spadá do období **mladšího školního období**, jež je ohraničeno 6-7 let až 11-12.

V tomto životním období si dítě zažije jeden z dalších velkých postupů, co se školní docházky a tělesného vývoje týče. Ve fázi staršího školního věku si zažije přesun z prvního stupně základní školy na ten druhý. Je nuceno se zde vypořádat již s vyššími nároky učitelů a učiva samotného. Klade se na něj vyšší nárok z hlediska samostatnosti a v dítěti samotném musí proběhnout fáze zvyknutí si na obměnu učitelů, která je na druhém stupni již běžná. Na prvním stupni je dítě zvyklé na jednoho, maximálně dva učitele, kteří se při jeho výuce střídají, kdežto na druhém stupni je již rozmanitost učitelů dána předměty, které jsou vyučovány. Je zde tedy viditelný tlak okolí a školy, který naléhá na dítě a na to, jak se vyrovnává se změnami. Nicméně právě v období těchto let se dítě začne výrazně měnit jak fyzicky, psychicky, tak i sociálně. Dostavují se první známky růstu sekundárních pohlavních orgánů, projevují se hormony. Chlapci mutují a dívčí organismus se zase připravuje na první menstruační cykly (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Na začátku období panuje oboustranná rivalita, kdy chlapci přijdou dívkám odpudiví, a naopak dívky chlapcům hloupé a nepotřebné. Nicméně postupným vývojem v tomto období začínají dívky i chlapci klást větší důraz na loajalitu a vzájemnou pomoc, také se navyšuje význam vzájemného porozumění. Ke konci období se budou dostávat na povrch i vzájemné sympatie mezi chlapeckou a dívčí složkou a vznikají tak první romantické vztahy, které však nemají dlouhého trvání nicméně jsou velmi emočně prožívány a rozchody bývají chápány jako naprostá katastrofa. Což je velký vykřičník pro rodiče a všechny ostatní, kteří přijdou s dětmi do styku. Pokud budou, dětské první lásky zpochybňovány a dostane se jim za to výsměchu, můžeme dítěti způsobit trápení a dosáhnout tak, v tom nejhorším případě toho, že se dítě začne uzavírat samo do sebe, a utrpení z ukončení jedné lásky, které prožívá velmi silně a bolestně, začne kompenzovat jinými, nebezpečnými způsoby. Proto je tedy na místě dát dítěti pocit pochopení, lásky a důvěry a k jeho trápením přistupovat zodpovědně a vyrovnaně. Během druhé poloviny staršího školního věku lze pozorovat i jistou chuť o osamostatnění se ze strany dětí. Chtějí se odpoutat od rodičů a vytvářet si vlastní hodnoty, postoje a názory, které hodně závisí na vrstevnické skupině, ke které se dítě přiřadí (Vágnerová, 2012).

## 2.1 Emoční vývoj

Na emočním vývoji dítěte se podílí mnoho faktorů najednou a některé z nich poté působí i dlouhodobě. Tento druh vývoje dítěte je stimulován prakticky od samého narození jedince až po jeho smrt. Emočně se vyvíjíme po celý život.

Ze stran teorií zde zmíním **teorii diskrétních emocí (DET)** od Carrola Izarda (1977, 1991) o níž se zmiňuje ve svých dvou dílech. Podle již zmiňované teorie jsou emoce závislé na právě prožívané etapě života (respektive vývoje) a svou důležitost získávají právě podle daného období. Lze tedy říci, že některé emoce mají v určitých etapách života zásadnější význam a významně ovlivňují dosahování vývojových úkolů, jež jsou charakteristické pro danou část vývoje jedince. Na počátku mnou zkoumaného období můžeme skrze emoční vývoj pozorovat změny, jež se týkají sebehodnocení, které napomáhá k rozvoji sebepojetí a má kladný vliv na zvnitřňování sociálních norem, které je nutné si osvojit včas. V průběhu se nám projeví i sebesazovací chování a v rámci sociální skupiny se objevují prvky kooperativního chování spolu se soupeřením. Zároveň se v těchto letech děti stávají ve větší míře skromnější a mají lepší pohled na sebe sama. Můžeme pozorovat i zlepšení míry a upřímnosti při sebehodnocení. Podle DET se emoční vývoj ve starším školním věku postupně dostává do fáze, kdy jedinec více chápe ostatní lidi, jejich pocity a myšlenky.

V tomto kontextu se nejspíše jedná o pokles egocentrismu dítěte, který je podněcován vyššími interakcemi s vrstevníky. Dostavuje se také schopnost lépe rozlišovat a popisovat emoce, jako například vina, hrdost nebo zahanbení. V pozdějším období staršího školního věku můžeme, ze strany emočního vývoje, sledovat prudký nárůst citového zmatku a negativních afektivních stavů, kdy je jedinec v rozporu se všemi autoritami a má pocit, že vše zvládne a ví nejlépe sám. Prohlubuje se vnímání sebehodnocení, jež se odráží právě na nárůstu negativních emocí a jejich prožívání (Stuchlíková, 2002).

Freedman (1972) uvádí, že emocionální vývoj probíhá paralelně s vývojem kognitivním, jelikož se navzájem ovlivňují a podmiňují. Dále je zde zmíněna důležitost mateřské lásky a něžného doteku. Potvrzuje se zde již výše zmíněné – v rámci emocionálního vývoje dochází v námi probíraném období k bouřlivým změnám, které se odehrávají na biologické, sociální a psychické rovině. Můžeme se zde zmínit i o faktu, kdy je zde obrovský nárůst energie směrem k vyhledávání přátelských vztahů a pomalu i vztahů partnerských.

Můžeme zde zmínit i dvě ze čtyř stádií **vývoje identity** dle Josselsona (1989), kterými jsou **fáze diferenciac**e, která probíhá ve 12–13 letech. V této fázi dochází k tomu, že si dospívající uvědomuje, jak moc se se svými názory liší od těch rodičovských či vrstevnických. Dále **fáze získávání zkušeností a experimentování** (14–15 let) zde dochází ke zlomu, kdy si jedinec myslí, jak ví vše nejlépe a ostatní se jej snaží jen ponížít. Výrazně se vyhraňuje proti autoritám a autonomie je jeho hlavním cílem. Velkou roli zde hraje hlavně okamžité a impulzivní uspokojování potřeb.

Jelikož se konec staršího školního věku ocitá v období bouření se autoritám a v impulzivním chování, které má za následek mnoho zbrklých činů je třeba dávat zřetel na chování jedince, které se vyznačuje jako rizikové. Do této kategorie řadíme například experimentování s drogami, nechráněný sex, snaha předvést se před svým okolím, jakýmkoliv způsobem (Thorová, 2015). Bylo zjištěno, že úmrtnost a nemocnost se v období dospívání zvyšuje až dvojnásobně v porovnání s dětstvím (Grunbaum et al., 2002). Díky několika longitudinálním studiím se dospělo k závěru, kdy požívání alkoholu a drog má negativní následky v dospělosti. Zde je však důležité upozornit na fakt, že požívání alkoholu může být v mnoha adolescentních skupinách považováno za jistý vývojový úkol, který musí jedinec podstoupit, aby mohl být do skupiny přijat a dokázal tak svou nezávislost na rodičích a jiných kontrolních autoritách (Colder, Chassin, 1999).

## 2.2 Kognitivní vývoj

Všechny aspekty vývoje dětské osobnosti (emoční, kognitivní, sociální) jsou ve společné návaznosti, navzájem se podmiňují a rozvíjí se pospolu. Kognitivní vývoj představuje také jednu z nejdůležitějších etap dětského (lidského) života. Podílí se na rozvoji našeho myšlení, uvažování a řešení různých situací.

Starší školní věk spadá do dvou Piagetových etap kognitivního vývoje, do fáze **konkrétních operací** a poté se překlene do fáze **formálních operací** (Piaget, 1999). Stádium **konkrétních operací** (7-12 let) jež detailně popsala Vágnerová (2012), které ve mnou zkoumaném období zachycuje pouze poslední dva roky tohoto stádia (10-12 let), je charakteristické rozvojem dětského myšlení, ve kterém jsou za hlavní schopnosti dítěte, osvojené v průběhu stádia konkrétních operací, považovány decentrace, konzervace a reverzibilita.

**Decentrace** je schopnost uvažovat nad skutečností z více hledisek najednou a zabývat se různými souvislostmi a vztahy mezi informacemi, kterých se dítěti dostává. Decentrace je jedním z hlavních důvodů, jak přejít ke komplexnějšímu a kvalitnějšímu poznávání reality. Decentrace nám umožňuje odpoutat se od vázanosti na jeden předmět, jeden znak a dopomáhá nám ke vnímání celku.

**Konzervace** je aspektem, který nám umožňuje uvědomit si, že objekty a jejich znaky jsou trvalé. Díky konzervaci si uvědomíme trvalost jisté podstaty objektu, znaku, skutečnosti. Jak jde vývoj dítěte kupředu, je schopno po jisté době alespoň přibližně posuzovat takové znaky, kterými jsou například: hmotnost, velikost nebo tvar. Myšlení je rozmanitější a více dynamické.

**Reverzibilita** je důležitým prvkem našeho myšlení, protože děti začínají chápat, že některé proměny jsou vratné. Jsou schopni chápat, že pokud něco udělají, změni tím situaci, ale jsou schopni posoudit fakt, že mají možnost tuto změnu vrátit do původního stavu. Tedy pracují s faktem, že situace není nenávratná a neměnná, ale v čase proměnitelná. Schopnost takto uvažovat pozitivně ovlivňuje dětskou schopnost řešení různých úkolů.

S každým splněným, kognitivním úkolem, kdy se dítě dostane do dalšího stádia vývoje souvisí i fakt, že rapidně narůstá kapacita paměti tím více, čím je člověk starší. A právě tyto vývojové fakty jsou nezbytnými předpoklady k tomu, aby se člověk mohl dále vyvíjet a postupovat k vyššímu stádiu kognitivního vývoje podle Piageta (Flavell, 1985).

Pro stádium konkrétních operací je tedy stěžejní, že dítě začne chápat stálost objektů a jejich znaků. Sžije se s proměnlivostí situací a s faktem, že je může zase uvést do původního stavu, což mu ulehčí práci s různými úkoly, ať už v oblasti školy nebo obecně v životě (Piaget, 1999).



**Stádium formálních operací** je podle Piagetova rozdělení poslední fází, poslední metou, která na člověka na konci jeho kognitivního vývoje čeká. Hlavním znakem fáze formálních operací je fakt, že jsou děti schopné hypoteticko-deduktivního usuzování. Nyní jsme schopni vytvářet si úsudky, abstraktní myšlenky a přímo celé představy v naší hlavě a také pouze v ní s nimi pracovat. Jakmile se úspěšně dostaneme k tomuto vývojovému úkolu jsme již schopni se plně oddat abstraktnímu usuzování a různým životním snům, představám a chtíčům. S dítětem, které se již ocitlo v této fázi jsme schopni vést konverzaci čistě na hypotetické úrovni. Nyní už je dítě ve světě slov, kterými jsou například: co kdyby, pokud by to byla pravda, pravděpodobně (Vasta, Haith & Miller, 1999).

V těchto letech (12 a více) se formuje chuť poznávat svět takový jaký je a v pozdějších letech je přetvářena do podoby přemýšlení o světě jaký by měl být. „*Realita je pro ně pouze jednou variantou z množiny možných*“ (Vágnerová, 2012, str.379). V myšlení lze pracovat s informacemi, se kterými nemá jedinec osobní zkušenosti. Jedná se zde tedy o jakýsi přesah poznávání, který zapříčiní, že se schopnost tohoto uvažování postupem času stále zdokonaluje. **Deduktivní myšlení** se projevuje umem vycházet z nějakého obecného předpokladu nebo nějaké teorie a na jejich základě z nich vyvodit logické závěry, které jsou uplatnitelné v různých reálných situacích. **Induktivní myšlení** je schopnost uvažovat tak, abychom byli schopni naše úsudky a poznatky zobecňovat. Tento druh myšlení nám dává schopnost uvažovat o vztazích mezi různými dalšími vztahy (Vágnerová, 2012).

V literatuře nalezneme také znaky, které jsou typické pro změnu myšlení u dospívajících dětí. Těmito znaky jsou: **připouštění variability různých možností, systematictější uvažování a experimentování s vlastními úvahami.**

Keating (1991) uvádí, že **připouštění variability různých možností** je způsob myšlení, jež nám umožňuje rozšíření a obohacení našich úvah. Dodává nám schopnost pochopit různorodost lidských názorů a teorií, se kterými se za náš život setkáme.

**Systematictější uvažování** nám mění pohled na informace a na to, jak s nimi nakládáme a pomáhá nám přemýšlet nad problémem již při jeho interpretaci. Jsme schopni si vytvořit jakýsi rámec, podle kterého se naše kroky budou ubírat a budeme tak krok po kroku plnit dílčí úkony, které nám nakonec pomohou k řešení daného problému či k jeho vysvětlení.

**Experimentování s úvahami** je typem myšlení, který nám pomáhá kombinovat, propojovat a jinými způsoby manipulovat s myšlenkami a informacemi. Díky tomuto myšlení jsme v našich představách flexibilnější.

### 2.3 Sociální vývoj

Socializace udává, za jakých okolností a jak rychle jsme schopni začlenit se do společnosti a je důležitou součástí sociálního vývoje dítěte. Proces socializace=jedinec si osvojuje takové vlastnosti, dovednosti, názory a hodnoty, jaké preferuje daná společnost, potažmo vrstevnická či sociální skupina. Je potřeba seznámit se a přijmout kulturní prostředí, ve kterém žijeme a jeho normy také je vhodné se plně přizpůsobit společenskému životu v dané skupině lidí. Socializace nám má pomoci naučit se společenským zvyklostem, uznávat tabu naší, ale i jiné společnosti nebo například by nám měla pomoci dosáhnout takové úrovně myšlení, která nám zaručí přijetí v sociální skupině (Výrost, Slaměník, 2008)

Sociální vývoj dětí ve starším školním věku je z počátku velmi ovlivněn rodičovskou výchovou a tím, jak se snaží dítě zapojovat do různých společenských situací a akcí. Samozřejmě zde nemůžeme opomenout ani dětskou autonomii a jejich vlastní snahu se začlenit do nějaké skupiny a získávat kamarády. V průběhu tohoto období se postupně začíná zvyšovat míra nezávislosti na rodičích a jsme schopni pozorovat přímo nezaměnitelnou touhu být na rodičích a jejich pravidlech, hodnotách absolutně nezávislí. Člověk se přirozeně dostává do fáze, ve které si chce vytvořit svůj vlastní pohled na svět a nebyt pod vlivem rodičů a jejich názorů, které se nám zdají v daném období velmi zcestné a nesmyslné... A jak se dětská osobnost vyvíjí, nastávají chvíle, kdy raději tráví čas s vrstevníky než s rodiči. Vznikají zde silná přátelská pouta a jejich aktéři mezi sebou sdílí většinou vše, co se jim honí hlavou, děje v životě nebo jaká mají trápení, ale i radosti (Blatný, 2016).

Langmeier a Krejčířová (2006) zdůrazňují důležitost školního kolektivu, ve kterém se dítě neustále rozvíjí a zlepšuje v porozumění různým názorům a potřebám ostatních lidí, se kterými přijdou do styku. Důraz je zde kladen i na **seberegulaci**, tedy schopnost jistého sebeřízení. Díky sociálnímu vývoji se zdokonaluje právě i seberegulace, která dítěti říká, co je vhodné, co by mohl udělat a co zase ne. Zároveň dítě usměrňuje, co se potřeb týče a napomáhá mu k jejich ovládnutí a odložení namísto toho, aby impulzivně jednalo a chtělo své potřeby uspokojit hned, např.: odchod na toaletu. Dále je velmi pozitivní, že se u dítěte začíná rozvíjet motivace a orientace na cíl, který si zvolí. Buduje se zde sebedůvěra a zdravá soupeřivost, ale právě soupeřivost je velmi ovlivněna sebeovládáním... zkrátka se nesmí překlenout přes námi zvolenou „zdravou“ hranici, kdy je okolí pro dítě motivací, do pólu, kdy dítě bere okolí jako hrozbu, která může poškodit jeho snažení. Právě podle svých nově vytvářejících se hodnot je dítě schopno hodnotit situace novým způsobem a přichází postupně na to, zda bylo dobré vymanit se z rodičovského pole ovlivnění či nikoliv. Ke konci staršího školního věku lze pozorovat ještě větší snahu o uvolnění se ze závislosti na rodičích a od jejich pravidel. Nastává období, kdy se dospívající snaží vytvářet více významné vztahy se svými vrstevníky obojího pohlaví. Nicméně i při této snaze o osamostatnění se, si dospívající za normálních podmínek snaží udržet pozitivní a láskyplný vztah se svými rodiči, protože ti stále tvoří stabilní jednotku, která pro jedince představuje opěrný bod, ke kterému se může vždy vrátit. V rámci vztahů zde začínají na povrch vyplouvat vzájemné sympatie a utváří se první vážnější romantické vztahy. Vztaženo k přátelství – zde se mnohá přátelství již rozpadají a zůstávají pouze ta, jež jsou pocíťována a považována za ta pravá a silná.

### 3 Strachy u dětí staršího školního věku

Strachy u dětí staršího školního věku jsou do jisté míry sepsány jako obecné poznatky v oblasti různých vývojových úloh nebo vlastností, které si dítě staršího školního věku osvojuje. Lze tedy jisté obavy brát jako obecně platné, avšak ve vztahu k originalitě každého z nás nesmíme zapomínat ani na unikátní a individuální strachy a obavy, které se už tak dobře negeneralizují, jako strachy, o které se zajímá mnoho odborníků a výzkumníků.

U dětí tohoto věku se v průběhu vývoje dotváří povědomí o finalitě smrti. Kolem desátého roku věku si začínají děti uvědomovat nezvratnost a konečnost smrti a přirozeně se na tento proces začínají vyptávat a zjišťovat si o něm více. Z logiky věci tedy vyplývá, že se smrti začnou bát, jelikož si uvědomí, že ji nikdo nedokáže zvrátit (Thorová, 2015). Tudíž můžeme očekávat, že se u dětí projeví právě strach ze smrti a je na místě, aby rodiče zasáhli a s dětmi tuto problematiku bez jakéhokoliv zlehčování prodiskutovali.

Introspekce, tedy schopnost vhledu do vlastní osoby, uvědomovat si a pozorovat naše duševní prožitky. Introspekce je schopnost, která může být u dětí prožívána ambivalentně, jelikož ve starším školním věku se s ní děti teprve učí pracovat (Matějček, Pokorná, 1998). Myslím si, že se může stát, že díky tomuto vnitřnímu vhledu vypukne nějaký strach. Mohou se objevit myšlenky, které navazují na schopnost introspekce, například: „*Když já rozjímám sám nad sebou, rozjímají takto nade mnou i jiní?*“. Strach z pomluv, křivých obvinění nebo výsměchu je na základě rozvinutí introspekce jedním z faktorů, který se může objevit, jelikož my samotní si uvědomujeme, že jsou chvíle, kdy se o ostatních taky nevyjadřujeme zrovna přívětivě (Matějček, Pokorná, 1998).

V tomto věku na sebe chtějí děti strhnout jistou pozornost, být vidět, a proto se občas stane, že vyřknou věci, které nejsou zrovna pravdivé anebo lichotivé na obraz jiných lidí. Zklamání se v lidech, kterým jsme věřili a vkládali jsme do nich své naděje je právě v tomto období velmi bolestivé, jelikož zde otvíráme otázky právě důvěry, statečnosti a dalších lidských vlastností. Je zde velmi důležitá intervence rodičů, kteří by měli zafungovat jako správná podpůrná jednotka a prakticky se postarat o to, aby se kvůli nějakému zklamání nezačalo jejich dítě nepřiměřeně bát zklamání a nezačalo se tak uzavírat před světem a lidmi v něm (Levine & Kline, 2014).

Ze strany sebevědomí se zde jedná stále o dotváření vlastního já, které se zde stále formuje. V tomto věku na něj dítě až úzkostlivě a přecitlivěle dbá, jelikož je to něco, co samo ještě pořádně nezná, ale ví, že jde o něco, co je jemu vlastní a co si musí chránit.

Nyní je dobré se věnovat strachu z podceňování, selhání a ztrapnění se. Tím, jak je dítě velmi upřené samo do sebe klade velký důraz na to, aby bylo úspěšné a dařilo se mu. Je více než důležité dávat pozor na to, aby nebylo nikým ponižováno a aby si z něj nikdo netropil nepřiměřené žerty, jelikož tyto situace by mohly vyústit například ve strach mluvení před lidmi, prezentování vlastních předností za pomoci projektů a mnoho dalších věcí. Je důležité podporovat dětské přesvědčení a sebevědomí (Matějček, Pokorná, 1998).

Michalčáková (2007) zmiňuje, jak další obavou v této životní fázi mohou být první romantické vztahy. Začínají vznikat první lásky a první snahy o vztahy, nicméně pravdou je, že jedinec si je v této situaci velmi nejistý a bojí se, aby neudělal nějaký špatný krok, popřípadě aby se o tomto selhání nedozvědělo jeho okolí. Velkým stresem je pak právě ono zmiňované okolí, které může na dítě tlačit a vysmívat se mu, jelikož ono okolí už nějaké zkušenosti má a klade tak nároky na dospívajícího, který se vši silou bude snažit setrvat ve skupině vrstevníků, do které se již dostal. Dále je zmiňována otázka smrti. Díky vývoji se touto otázkou začínají dospívající více a více zabývat a je tedy přirozené, že po různých promluvách se staršími anebo s vrstevníky dostávají ze smrti strach a přemýšlí nad ní velmi často a do hloubky.

### 3.1 Projevy strachů u dětí staršího školního věku

V této kapitole zmíním několik projevů strachů, které jsou charakteristické pro mnou sledované období nebo se v něm mohou vyskytnout. Vycházet budu z publikace od Purgnerové a Kvitové (2016).

**Hysterické projevy** jsou specifické jak pro předškolní, tak právě i pro školní věk. Jedná se zde o strach z nedostatku pozornosti, a tak se jedinec snaží získat si veškerou pozornost svým projevem a chováním. Dítě s hysterickými projevy je hlučné, náladové, afektované, předvádí se a často lže o různých situacích tak, aby mu přinesly vytoužený obdiv a pozornost. **Školní fobie** je přemrštěný strach ze školního prostředí a jednotlivých faktorů, které zde na dítě působí. Může se tak jednat o některého z kantorů, který se k dítěti nechová přijatelně nebo o jednotlivce či skupinu, která dítěti zneprjemňuje život a působení ve škole. V případech jako je tento se velmi často objevují psychosomatické projevy, mezi které řadíme bolesti břicha, hlavy, průjmy, popřípadě jiné, somatizované, bolesti po těle.

Dalším nezanedbatelným projevem strachů u dětí může být **mentální anorexie**, která je způsobena strachem z přibývání váhy a z nepřijetí svého těla. Může se jednat o obavu, že je jedinec příliš tlustý a neatraktivní pro své okolí, a proto si vypěstuje averzi k jídlu, aby již nedocházelo k narůstání váhy a on tak dostal svému stanovenému cíli.

**Šikana** se sama o sobě dělí do tří skupin, nicméně obecně ji lze charakterizovat jako úmyslné poškození druhé osoby způsobem tělesným, verbálním (a to jak *face to face*, tak přes sociální sítě) nebo materiálně, kdy se jedinci například odcizují věci. Člověk, jež šikana je druhé lidi si potřebuje dokazovat svou neporazitelnost a nadřazenost, takže možným strachem, který tohle vše způsobuje může být právě pocit méněcennosti a potřeba pozornosti a uznání. Agresor je mnohdy ještě zranitelnější než člověk, na kterého si dovolí a ubližuje mu. **Záškolačství** je pojato jako časté a nevysvětlitelné chybění ve škole, kdy absence je neomluvená a často o ní nevědí ani rodiče dítěte. Jedinec takto jedná zcela vědomě a záměrně. Možným strachem, jež působí toto chování může být například strach ze selhání ve škole, strach ze špatných výsledků a také strach z následné reakce rodičů (Purgnerová & Kvitová, 2016).

### 3.2 Zvládání strachu

Strach jako takový patří neoddělitelně k našim životům stejně, jako radost, smutek nebo láska. Někdy je však potřeba tuto emoci krotit více, než jak bychom čekali, že bude nutné. Strach má mnoho podob a je vhodné je všechny správně rozpoznat, abychom byli schopni jej adekvátně a efektivně překonat nebo zvládnout naši mysl natolik, abychom ho přijali a smířili se s ním.

V předešlých částech mé práce jsem zmiňovala důležitost rodičovské podpory a lásky, díky které je dítě schopno zpracovat například akutní stresovou reakci nebo překonat svůj strach. Právě prožitou zátěžovou situaci je schopno překlenout a najít sílu bojovat, mít radost ze života a nenechat se strachem zastavit. Důležitou prevencí pro zvládání strachu je tedy odpovídající základ poskytnutý rodiči, popřípadě širší rodinou. Jde o pocit bezpečí, přijetí, lásku a dodávání odvahy pro překonávání různých nesnází. V dětství je faktor rodiče velmi důležitý a hraje nezpochybnitelnou roli i v budoucnosti, protože jak praví přísloví „*Co se v mládí naučíš, ve stáří jako když najdeš*“. K tomuto rčení bych danou situaci ráda přirovnala. Budeme myslet pozitivně a vztáhneme to na kladné věci, které se v dětství naučíme nebo je přejmeme od svých rodičů. A budeme je v pozdějších etapách našeho života používat již absolutně nevědomky což nám bude ku prospěchu.

Adekvátní reakce na strach nebo stres a dobré techniky jeho zvládnání nemusí záviset na nějakém kurzu psychohygieny nebo zvládnání krizových situací... Mít rodiče, kteří nás odpovídajícím způsobem podporují do života, nejsou ani příliš ustrašení nebo naopak přehnaně nároční je dobrým základem pro naučení se zvládnání strachu. Dále pak záleží hlavně na odhodlání a motivaci dítěte (Levine & Kline, 2014).

Siegel (1999) ve své knize zmiňuje důležitost absolutního přijetí dítěte rodičem a fakt, že pokud v raném dětství dítě prožije traumatizující situaci spustí se dramaturgický nárůst vzniku neurologických vzorců. Ve zkratce to znamená následující: pokud se dítěti nedostane odpovídajícího utěšení a rodiče se nenaučí poskytovat základní emoční první pomoc, nebudou přispívat k tomu, aby se mozek a chování jejich dětí mohlo vyvíjet bez problémů a zdravým způsobem.

Je vhodné zmínit souvislost mezi strachem a traumatem. Bezprostřední strach, jakožto podnět a činitel může zapříčinit vznik pozdějšího traumatu. Strach, jež působí na jedince extrémní silou vyskytne se neočekávaně a zasáhne nás z nenadání má velký podíl na tom, že se u člověka, jež si touto situací prošel, vyskytne trauma po prožité události. Trauma je reakcí na extrémní, neočekávaný strach a je to fenomén, který by se neměl u nikoho zanedbávat. Obzvlášť u dětí ne, jelikož je může ovlivňovat do budoucna (Lenore & Terr, 1981, získáno 7.2.2019)

Další možností prevence strachu je budování resilience dítěte. Jde o postupné naučení rozpoznávat vnitřní signály, které nám poukazují na jistý vznikající diskomfort, který se v nás začíná hromadit a o techniky, jak jej uvolnit a zpracovat. V první řadě je potřeba poskytnout dítěti, které dává jakýmkoliv způsobem najevo, že se v něm tyto impulzy hromadí, pomoc od toho, aby se jimi nepřehltilo. Klid a vyrovnaný postoj je v roli rodiče, jakožto podpůrného faktoru zásadní. Proto je v pořádku se v první řadě věnovat vlastním pocitům, abychom mohli reagovat tak, aby to dítě ještě více nevystrašilo, protože i děti se dobře vyznají ve výrazech tváře svého rodiče. Další možností, jak podpořit odolnost dítěte je mluvit s ním a podporovat jej v jeho bojích se strachem. Není od věci také zmínit, že jakmile jednou strach překonají, příští setkání s ním už bude lehčí a rozhodně nebude tak vyčerpávající. Jednou z technik zvládnání strachu je jeho pojmenování a pojmenování toho, co nám v těle způsobuje.

Jedná se o takzvaný „*slovníček vjemů*“, do kterého si s dítětem zaznamenáváme různá slova, která nám mohou pomoci strach pojmenovat a zarámovat do jisté kategorie. Jakmile totiž strach pojmenujeme a víme, čeho se bojíme a co přesně nám to způsobuje v těle, boj je snazší (Levine, Kline, 2014).

Je vhodné zmínit, že je na místě, aby dítě strach nepopíralo, ale ani se za něj netrestalo. V takových případech mohou přijít i sebekritické pocity, že dítě něco nezvládá a selhává. Bylo by vhodné dítěti vysvětlit, že bát se je normální a zažívá to každý z nás. Pokud se dítěti dostane adekvátní edukace ve směru strachu a vysvětlíme mu, že je přeci normální mít z něčeho strach můžeme se tak vyhnout jeho přílišnému zúzkostňování, anebo třeba držení jeho strachů v sobě samém, což by postupe času vedlo k nějakému markantnějšímu problému jen proto, že se z nějakého důvodu nesvěřilo (Paulík, 2017).

Hlavní vliv, který ovlivňuje dětský strach jsou rodiče a přijetí, které dítěti dávají. Na prvním místě je láska, bezpodmínečné přijetí, bezpečí a otevřená náruč. Ať už zde hovoříme o malém dítěti ve věku batolete nebo o dospívajícím jedinci ve věku patnácti let, kdy se snaží od rodičů spíše odloučit a být samostatný. Stále jsou pro něj zdrojem bezpečí a místem, kam si zajde pro radu anebo se svěří s problémem, pokud je už velmi závažný a dítě si s ním neví rady. Odpovídající reakce rodičů, které dítě vnímalo po dobu svého vývoje jsou tak směrodatné, že rozhodují o tom, jak se bude dítě stavět ke všem výzvám a strachům, které ho za celý život potkají. Při zdravém vztahu rodič – dítě, kdy jsou rodiče vyrovnaní a nepřibližují se ani jedné straně extrému je nasnadě, že si dítě vybuduje účinné a vhodné mechanismy, jak bojovat se strachem, se selháním nebo s nečekanými událostmi. Získá schopnost si odžít neúspěch, selhání při situaci, kdy se bál a zase naskočit do zajetého rytmu a z podobných situací se ještě poučí a do příště si z nich vezme důležité poznatky (Levine, Kline, 2014).

Pokud bylo dítě na počátku svého dětství nadměrně ochraňováno, až v takových rovinách, které přesahovaly pochopitelný strach rodičů, nastává problém s vývojem dětské autonomie, která se ze zákona vyvíjet musí. Pakliže nadměrná kontrola a ochraňování dítěte pokračuje i v pozdějších etapách jeho života, posiluje to pocit dítěte, který mu říká, jak moc jiné je od jiných dětí a nastává nárůst úzkostnosti dítěte (Agle, Mattson, 1969).

Emoční odmítání dítěte rodičem je jedním z extrémů, které jedince významně a trvale ovlivňují. Je prokázáno, že lidé, k nimž měli rodiče chladný a odmítavý vztah mají problémy s emočním prožíváním v dospělosti.



Ambivalentní postoje jsou další kategorií, které vývoj dítěte a jeho schopnost bojovat se strachy a zvládat zátěž pouze znesnadňují. Goldy a Katz (1963) zjistili, že ambivalentní postoje při výchově dítěte přispívají k rozvoji deviantního chování v průběhu vývoje jedince (Pešová, Šmalík, 2006).

Cohen (2015) také popisuje důležitost rodičovské empatie. Schopnost vcítit se do druhých je dobře využitelnou schopností zejména, pokud se jedná o děti. V první řadě je na místě dát dítěti najevo, že chápeme jeho utrpení, strach či neznalost, jak se zachovat v dané situaci. Jak jsem již zmiňovala, děti dokáží velmi dobře číst ve tvářích svých rodičů, potažmo opatrovníků.

Pokud je to na místě, můžeme dětský strach vyvrátit, racionálně jej objasnit a podat tak dítěti vysvětlení dané situace. Někdy však snaha o vyvrácení dětského strachu může způsobit, že dítěti nechtěně ublížíme. Dětskému strachu bychom se také neměli posmívat, jelikož by to mohlo mít stejný dopad, jako právě už zmiňované zpochybňování. Dále se autor zmiňuje o složitosti utěšování. Jsou situace, kdy naše snaha o utěšení jedince je úspěšná, ale také momenty, kdy je absolutně bez efektu, a naopak situaci ještě zhorší. Zde je tedy na místě si pořádně rozmyslet postup. Základem opět je, abychom jako rodiče děti plně přijímali a snažili se je utěšovat bez jakýchkoliv odmítavých reakcí. Děti poznají, když je naše reakce neupřímná a může to v nich vyvolat ještě větší úzkost.

Další možností, jak může rodina pozitivně ovlivnit strach dítěte je fakt, kdy mu pomůže se rozptýlit a na strach nemyslet. Zda-li se jedná o lehký strach, který na dítě nepůsobí nijak hlouběji, což poznáme, můžeme se pokusit odvést dětskou pozornost od faktorů, které jim působí trápení. Tímto způsobem jim pomůžeme se odpoutat od negativních vlivů a postupem času se to s nimi můžeme pokusit i probrat. Čeho se báli a proč se toho báli by mohlo být vděčným tématem konverzace a mohlo by dítěti pomoci si strach zarámovat a překonat jej na kognitivní úrovni tak, aby si již příště vědělo rady. Opět zde otevíráme otázku vnímavého rodiče, který své dítě přijímá a je ochoten si jej vyslechnout. V tomto případě může ze strany rodiče pomoci impulz, aby se dítě ze svého strachu vypovídalo, vykřičelo... Zkrátka mu poskytneme prostor pro to, aby ventilovalo všechnu svou vnitřní tenzi skrze hlas a křik, který by měl napětí uvolnit a zahnat jej (Auger, 1998).

Ráda bych také vyjádřila svůj souhlas s názory, které hovoří následovně: rodičovské přijetí, láska, empatie, bezpečí, porozumění a podpora jsou pro děti tím nejdůležitějším odrazovým můstkem, aby se mohly dále rozvíjet a správně bojovat se všemi překážkami, které jim život nachystá, protože pokud půjde vše dobře, rodiče tu pro něj budou značnou část jeho života a budou pro něj vždy představovat bezpečný přístav, kam si může vždy přijít pro radu, utěšení nebo když se potřebuje vypovídat a svěřit se se svým trápením.

Tímto bych chtěla apelovat na všechny rodiče, aby nebraly strachy svých dětí na lehkou váhu a vážili se jejich upřímnosti, když se jim svěří se svými trápeními nebo neúspěchy. Každá situace se dá řešit s klidnou hlavou a rozvahou bez zbytečných impulzivních výlevů. Nesnažme se děti úpěnlivě chránit před tím, co jim může pomoci se zocelit a vytvořit si jisté techniky zvládnání zátěžových situací nebo momentů, ve kterých se bojí. Podpořme je a vyjádřeme jim naši lásku a porozumění.

## PRAKTICKÁ ČÁST

V této části práce se budu zabývat stanovením výzkumného problému, výzkumných otázek a výzkumných cílů. Dále zde rozpracuji témata zabývající se přípravou výzkumu (pilotní studie) a jeho samotným provedením. Popíši průběh získávání probandů výzkumu, prostředí a podmínky, ve kterých se výzkum odehrával. Dále se pokusím zpracovat etické aspekty, které musely být v mém výzkumu ošetřeny tak, aby nebyl žádný proband poškozen na rovině fyzické, psychické ani materiální. A v neposlední řadě se zamyslím nad výzkumem jako takovým. Nad jeho limity a také nad jeho vydařenými částmi. Závěrem budou uvedeny výsledky výzkumu a interpretace výsledných zjištění.

### 4 Metodologický rámec výzkumu

Původní záměr byl, využít pro výzkum, metodu čistě kvalitativní, kdy jsem využila metodu polostrukturované ohniskové skupiny, k níž je přirozeně navázán rozhovor i samotné pozorování. V průběhu vyhodnocování výsledků, které jsem nasbírala na doplňkovou metodu – pracovní listy, jsem dospěla k závěru, že mé výsledky bude nejefektivnější zpracovat za pomoci frekvenčních tabulek. V tomto momentu se tedy kvalitativní design výzkumu přetváří ve výzkum smíšený, nicméně zde kvalitativní prvky masivně převládají.

#### 4.1 Formulace výzkumného problému

Problematiku, kterou jsem se rozhodla rozpracovat a zkoumat tvoří dětský strach. Jelikož zastávám názor, že dětské strachy si mohou s jedinci mnohdy nehezky pohrávat, výzkumným problémem jsou nejčastější strachy dětí v období staršího školního věku (10-15 let).

## 4.2 Stanovení výzkumných otázek

Výzkumné otázky, které by mi měly pomoci orientovat se v problematice a zajistit mi největší výtěžnost informací, jsem si stanovila čtyři. Díky pilotní studii se mi podařilo formulaci otázek dovést do takového bodu, kdy jim byli schopni porozumět všichni probandi, jež se zúčastnili výzkumu.

### 1. Čeho se bojí děti staršího školního věku?

Touto výzkumnou otázkou se chci dopátrat právě všech strachů, kterých se děti bojí, nebo alespoň k jejich části.

### 2. Co pro děti staršího školního věku znamená strach? Jak jej popisují?

Každý člověk vnímá strach jinak, a proto mi přišlo důležité do výzkumu začlenit právě tento druh otázky, která by mi měla pomoci podkrýt, jak jednotlivé děti strach chápou.

### 3. Co při strachu pociťují na tělesné rovině?

Díky této otázce, na kterou budou děti odpovídat, se pokusím dopátrat toho, zda fyziologický doprovod strachu, který se odehrává v našem těle, lze přirovnat k reakcím organismu, které nastávají při akutní stresové reakci a jiných, popsanych fenoménech, které se týkají reakcí organismu na stresové a nezvyklé situace. Dále také předpokládám, že zjistím další, osobité tělesné reakce, které se odvíjí od jedinečnosti každého člověka.

### 4. Jaké mechanismy používají pro vyrovnávání se se strachem?

Další stěžejní otázka, která je pro můj výzkum velmi důležitá. Strategie zvládnání strachu, které děti využívají, je dle mého názoru nutné zmínit, jelikož právě tento fakt může být využit v již zmiňovaném praktickém přesahu práce.

## 4.3 Cíle výzkumu

Cílem mého výzkumu je proniknout do tajů dětských strachů a zjistit, jaké jsou nejčastější strachy dětí ve mnou zkoumaném období. Osobním cílem, který se pokusím splnit za pomoci mého výzkumu, bude zjistit právě nejvíce skryté a utajované strachy, které v sobě děti mají. Nicméně zjištění strachů jako „*bojím se tmy/pavouků/výšky*“ rozhodně nebudu považovat za zklamání a selhání, jelikož se stále jedná o strach, který může jedince limitovat a působit mu příkoří. Dále se pokusím celý koncept práce přetvořit v něco, co by mohlo mít praktický přesah do reálného života a pomohlo tak dětem ukázat, že nejsou jediné, které se něčeho bojí a že mnoho dětí v jejich věku se bojí stejných věcí, prochází si stejnými nebo podobnými situacemi.

#### 4.4 Pilotní studie

Pilotní studii jsem přikládala velký význam, jelikož jsem předpokládala, že mi pomůže s finalizací mého výzkumu. Dobrala jsem se tedy hrubé časové dotace, kterou bude potřeba jednotlivým skupinám věnovat, zda jsou mé otázky srozumitelné a co vše jsem schopna z výzkumu zjistit. Ačkoliv byl pilotní výzkumný soubor malý, pomohl mi všechny tyto body vyřešit a já tak sestavila konečný koncept výzkumu, který jsem poté prováděla v praxi.

Pilotní studie byla provedena na souboru čtyř děvčat ve věkovém rozmezí 13 až 14 let, které byly pro mou pilotní studii získány za pomoci samovýběru. Jednalo se o spolužačky mé sestry, které se do pilotní studie přihlásily samotné na základě požádání, zda by mi někdo nepomohl s prací do školy. Konkrétní rozložení věku bylo: jedno děvče ve věku 13 let, zbylá tři děvčata byla ve věku 14 let. Úplně prvotním krokem bylo tedy oslovení spolužáků a spolužaček za pomoci mé sestry, následně jsem připravila a předala informované souhlasy, které byly u každé dívky podepsány. Rodič tedy souhlasil s účastí svého dítěte na pilotní studii pro můj výzkum. Poté jsem se ještě jednou všech zúčastněných zeptala, zda se jim chce stále být součástí mého výzkumu. Všechny slečny ještě jednou, každá za sebe, souhlasily.

Pro pilotní studii bylo využito metody ohniskové skupiny, ke které patří i pozorování a rozhovor. Byly vytvořeny pracovní listy o velikosti A3, které byly rozčleněny na čtyři segmenty, jež obsahovaly pouze stylisticky upravené výzkumné otázky (tedy: Čeho se bojíš?, Co si myslíš, že strach je?; Co při strachu cítíš v těle? ; Jak se strachem bojuješ?) a uprostřed listu bylo ústřední téma, kterého se má práce týká, tedy strach. Na základě konzultace, s vedoucí práce, paní doktorkou Terezou Sadkovou, jsem se přiklonila k možnosti využít pro můj výzkum pracovní listy, které by mi měly pomoci zajistit větší otevřenost dětí a tak i větší množství informací.

Na úvod jsem děvčatům řekla, čeho se můj výzkum týká, co jím chci zjistit a také jsem je upozornila na to, že jejich výsledky a vše, co napíšete do pracovních listů nebude do výzkumu použito, jelikož se jedná o pilotní studii. Tudiž mi jen pomohou vše uspořádat tak, aby to ve výzkumu, ze kterého se data již využívat budou, fungovalo, jak má. Řekla jsem jim, že nehledím na pravopis nebo cokoli jiného, jen jsem je poprosila, aby psaly čitelně. Zda budou psát ve větách, příběhem, v bodech je čistě jejich volba.

Projely jsme spolu ikony na pracovním listu, aby věděly, co která znamená a pro jistotu před sebou měly ještě malou legendu s každou z ikon, kdyby náhodou zapomněly význam některé z nich. Tato část trvala cca **10 minut**.

Poté jsme přešly k samotnému vyplňování pracovních listů. Jakmile se holky pustily do vyplňování sedla jsem si kousek mimo a prováděla jsem pozorování. Jelikož se jednalo o spolužačky a kamarádky, tak měly tendenci k sobě nakukovat a smát se atp. to jsem si však pohlídala a nebyl problém je uklidnit.

Během celého pozorování jsem nezaznamenala žádné specifické chování, které by poukazovalo na to, že se nějaká z dívek potýká s problémy při uvažování nad tím, čeho se bojí.

V průběhu, pokud se optaly, jsem jim podala vysvětlení na jejich dotaz, popřípadě nějaký příklad k dané otázce. Po vyplnění individuálních listů, které jsem si vybrala, jsme přešli ke skupinové práci. Sedla jsem si mezi ně a rozpoutala debatu na každou z otázek v pracovním listu. Později se ukázalo, že tato skupinová práce měla o hodně větší výtěžnost informací z hlediska toho, jak na sebe holky reagovaly a každá dodávala své strachy. Velmi je i zajímalo, čeho se například bojím já. Tuto informaci jsem uvedla až po ukončení celé práce, abych jejich názory a strachy nějak neovlivnila. Na konci celé práce jsem jim dala možnost napsat tajný lísteček s jejich největším strachem, ale všechny odpověděly, že to mám napsané v individuálním pracovním listu.

Pilotní studie mě upozornila hned na několik problémů, které bylo nutné vyřešit nebo s nimi počítat i v samotném výzkumu. První věcí, která pro mne byla jednou z těch stěžejních. Jednalo se o samotnou formulaci otázek, na které měla děvčata odpovídat. Původní znění otázky „*Co si myslíš, že strach je?*“ totiž bylo „*Jak bys to pojmenoval/a?*“ a po úvaze a konzultaci právě s děvčaty z pilotní skupiny jsem usoudila, že lepší formulace otázky je nutná. Dalším vykřičníkem pro mě byl fakt, že jsem si ověřila, jaká je práce se skupinou dětí/dospívajících, kteří se mezi sebou znají. Občas bylo náročné je uhlídat a vést tak naše setkání v klidu a za nějakých přijatelných podmínek pro všechny.

Díky této zkušenosti jsem se však na samotný výzkum dobře obrnila a byla jsem připravena jej lépe a přísněji korigovat. Jednou z věcí, které mohla hrát v můj prospěch ale i v jeho opak byl fakt, že to byly spolužačky mé sestry, které mě znají a normálně se setkáváme, proto lze očekávat, že některé odpovědi mohly být nadsazené, vymyšlené jen proto, aby mi udělaly radost a vyhověly mému očekávání.

Dále také prostředí, ve kterém pilotní studie probíhala bylo absolutně neformální, což mohlo přispět právě k onomu již zmiňovanému těžšímu korigování situace, kdy se mezi sebou děvčata bavila a smála se. Na druhou stranu to určitě mohlo přispět k tomu, že se cítila lépe, uvolněně a v bezpečí, což zas nahrává situaci, kdy by pro ně mělo být jednodušší se svěřit.

Výsledky pilotní studie ukázaly, že se všechny slečny bojí bouřky, 3 ze 4 slečen se bojí pavouků a tmy. Všechna děvčata při strachu cítí třes v celém těle nebo v jeho částech, zrychlí se jim tep a mají sevřený žaludek. Obecně je pro ně strach pocit bezmoci, při kterém se člověk hodně bojí, že se mu něco stane a se strachem se vypořádávají nejčastěji formou puštění písniček, filmu nebo si říkají, že se přeci nic neděje a vše zvládnou.

Celá ohnisková skupina trvala zhruba **45-50 minut**. Ve výsledku hodnotím pilotní studii velice kladně, jelikož pro mě byla ohromným přínosem a ukázala mi úskalí, kterým je nutno se ve výzkumu vyvarovat. Metoda ohniskové skupiny se mi zalíbila a rozhodla jsem se, že namísto prvně zvažovaného rozhovoru se vydám touto cestou, která mi zajistí více informací a větší množství probandů. Zároveň jsem se také ujistila v tom, že budu potřebovat opravdu značnou časovou dotaci pro provedení mých ohniskových skupin, což by mohl být značný problém, jelikož samotný výzkum bude probíhat na dvou školách, tudíž budu vedení žádat o velmi troufalou laskavost a to, aby mi poskytlo jednu celou vyučovací hodinu na jednu ohniskovou skupinu. Kdy v plánu je na každé škole provést čtyři ohniskové skupiny v ročnících druhého stupně (tedy v 6. – 9. třídě).

#### 4.5 Výzkumná metoda

Původním plánem bylo využít metodu rozhovorů, které jsem chtěla vést se dvěma dětmi z každého ročníku, nicméně po konzultaci s vedoucí práce jsme usoudily, že využití metody ohniskové skupiny je velmi dobrým krokem. Získám tak větší počet probandů do svého výzkumu a je zde velmi dobrá šance na získání velkého objemu informací, které mohu od jedinců a celkově poté od skupiny získat.

Výzkumnou metodou pro mou práci je tedy v konečné fázi metoda **polostrukturované ohniskové skupiny**. Polostrukturovaná je právě proto, že jsem neměla striktně dané pořadí otázek a nedržela jsem děti při diskusi čistě u jedné dané otázky, ale pokud měli, co říct ke dvěma otázkám najednou, protože v nich viděli souvislosti, řešili jsme tedy obě otázky zaráz.

Pro všechny ohniskové skupiny jsem využila mnou vytvořené pracovní listy, které sloužily jako podpůrná pomůcka pro sdílení pocitů, jelikož jsem usoudila, že vzhledem k věku dětí bude vhodnější, aby své pocity psaly. Dostávají tím totiž možnost absolutního vyjádření, kdy se nemusejí bát toho, že by se jim za jejich strachy někdo vysmíval či je používal proti nim. S pracovními listy se pracovalo individuálně a byly anonymní, proband vždy na zadní stranu svého listu uvedl pouze věk, třídu a pohlaví. Nechtěla jsem po dětech jména proto, abych podpořila jejich důvěru v má slova, že budou listy čistě anonymní a nikdo se tak nedozví, kdo co psal.

Pracovní listy jsem zvolila i z důvodu věku dětí, protože si myslím, že pro práci s šestáky či sedmáky je vhodnější, aby tyto věci psali a měli tak možnost se například lépe vyjádřit. Také jsem nechtěla, aby byly děti jakkoli limitovány ostychem před spolužáky a mohly si dovolit právě již zmiňované otevřené vyjádření jejich strachů, kdy v diskuzi pak mohou zmínit to, co jim přijde v situaci vhodné.

Další metodou, která byla k ohniskové skupině přirozeně přidružena je pozorování. Na základě pozorování jsem byla schopná více méně rozpoznávat pocity, které se v dětech v průběhu psaní a diskuze odehrávaly. Přijde mi vhodné zmínit fakt, že ačkoliv jsem se v průběhu výzkumu potýkala s pár problémy, které budou zmíněny v rámci dalších kapitol mé práce. Skupinové diskuze na mne působily uvolněným dojmem a s dětmi se hovořilo velmi dobře a vesměs všechny spolupracovaly. Z některých byla cítit i snaha sdělit mi opravdu mnoho svých pocitů ohledně tohoto tématu.

Metodu ohniskové skupiny považuji za velmi účinnou, jelikož dle mého názoru může člověk zařadit mnoho doprovodných aktivit, které jsou schopny pomoci zajistit další informace navíc.



#### 4.6 Výzkumný soubor

Jak je již zmíněno v teoretické části mé práce, výzkum byl prováděn na žácích druhého stupně, kdy věkově spadají do mnou zkoumaného období 10-15 let. Výzkum byl realizován na dvou školách, kdy jednou z nich byla základní škola Základní škola a mateřská škola Hranice, Šromotovo a druhou školou, na které můj výzkum probíhal bylo Gymnázium Jakuba Škody v Přerově. Školy, se kterými jsem chtěla navázat spolupráci jsem volila práce kvůli tomu, že jednu z nich jsem sama navštěvovala při svém studiu na střední škole a mám k ní velmi dobrý vztah a druhá škola byla zvolena na základě dobrých známostí z řad učitelů. Z každé ze škol jsem měla k dispozici vždy jednu třídu daného ročníku, výběr třídy však nebyl pod mou kontrolou, jelikož jejich volbu si na starosti vzalo vedení. To se rozhodovalo údajně podle celkového prospěchu žáků a jejich chování.

Bylo mi sděleno, že třídy, které byly vybrány pro můj výzkum to mají „za odměnu“ za své výsledky a dobré chování a je zde takový postranní úmysl třídy s horším prospěchem motivovat k lepším výkonům. Mám lehké podezření, že mi byly přiděleny obecně hodnější třídy, aby nebyl nějaký problém, což na jednu stranu považuji za hezký krok směrem k mé osobě, která takovýto výzkum realizuje úplně poprvé. Avšak s touto metodou jsem zcela nesouhlasila, měla jsem v plánu třídy rozdělit a náhodně losovat abych předešla právě nějakému ovlivňování, ale výrazněji jsem neprotestovala. S touto skutečností jsem se setkala na obou zmiňovaných školách. Postupovala jsem tedy podle obdrženého seznamu tříd s jejichž žáky mohu počítat do svého výzkumu.

Prvním krokem bylo rozdělení informovaných souhlasů pro rodiče, po týdnu jsem sesbírala podepsané informované souhlasy od dětí a v každé třídě jsem požádala o to, aby si stoupli všichni ti, kterým rodiče dovolili se mého výzkumu zúčastnit a prvně jsem se zeptala, jestli je někdo, kdo by mi teď hned řekl, že se mnou chce spolupracovat. Většinou jsem se setkala s pozitivní odezvou a ohniskové skupiny jsem hned zaplnila počtem tři děvčata a tři kluci. Ve třídách, kde se mi nepovedlo děti správně namotivovat, aby se sami přihlásili, že chtějí do výzkumu jsem poprosila ty, od kterých mám podepsané souhlasy, aby se postavili, rozdala jsem jim čísla (holkám a klukům zvlášť) a generátorem náhodných čísel jsem vybrala probandy. Můj výzkum by tedy podle tohoto předpokladu měl obsahovat čtyři skupiny po šesti lidech z každé školy, celkově bych tedy měla mít **48 dětí**, které se mého výzkumu budou účastnit. Setkala jsem se však se dvěma dětma, která se výzkumu nechtěla účastnit.

Metoda získávání probandů pro můj výzkum byla tedy částečně za pomoci samovýběru a částečně za využití náhodného výběru. Konečný počet probandů pro můj výzkum je tedy **46**, kdy z každé školy se výzkumu účastnilo 23 dětí. V mém výzkumném souboru se jedná o vzorek **24 děvčat** a **22 chlapců**. Celkový věkový průměr dívek je **12,9 let** a celkový věkový průměr chlapců je **13,3 let**. Věkový průměr celého souboru je tedy **13,2 let**.

#### 4.7 Organizace a průběh výzkumu

Úplně prvotním krokem k samotnému plánování výzkumu byla schůzka s vedením nebo se zástupci, jimž byly uděleny pravomoce, aby mohli v této věci rozhodovat.

S vedením či zástupci jsme se sešli a já jim pověděla o mém záměru. Řešili jsme, kolik budu potřebovat dětí z každé třídy, kolik času k realizaci bude nutné pro provedení celého výzkumu a jednotlivých ohniskových skupin. V informovaném souhlasu je uvedena věta, že budou všechny ohniskové skupiny nahrávány na nahrávací médium, takto to bylo interpretováno i zástupcům škol, nicméně jsem na tento fakt úplně zapoměla, a tak je v informovaném souhlasu sice pořízení audionahrávky zmíněno, ale skutečně nebylo ani v jedné ze skupin výzkumu.

Ukázala jsem jim informovaný souhlas, kde měli všechny náležitosti a popřípadě i hrubý nástin toho, čeho chci ve svém výzkumu dosáhnout, jaké očekávám reakce dětí, jak si chci pojistit, že se nestane nějaká nepříjemnost (například, že v některém z dětí vzbudím opravdu silné emoce, se kterými si nebude vědět rady, nebo když přijdu na něco opravdu alarmujícího. Všichni jsme se snažili vysvětlit si potřebné náležitosti, které byly nasnadě, a poté jsme se na spolupráci domluvili.

Jakmile jsme měla jisté, že mám školy, na kterých budu výzkum provádět, pustila jsem se do výroby všech potřebných pomůcek. Hlavní náplní přípravné fáze byla tvorba všech pracovních listů. Pracovní list byl koncipován do čtyř kategorií, kdy v každé ze čtyř zmiňovaných částech byla jedna má (výzkumná) otázka, na kterou mi děti budou vypisovat své odpovědi a uprostřed je zasazeno ústřední téma „*strach*“, aby bylo na pohled jasné, čeho se pracovní listy týkají. Vše bylo lehce umělecky ztvárněno. Každá z otázek měla svou vlastní přidruženou ikonu, abych nezabírala jejich vypisování místo, které by děti mohly využít pro svoje odpovědi. Ikony tedy byly čtyři plus jedna, která znázorňovala hlavní téma.

Po dokončení pracovních listů jsem vytvořila legendy k jednotlivým ikonám tak, aby bylo jasné, kterou otázku konkrétní ikona znázorňuje. Záměr byl takový, že jsem chtěla, aby první část mého výzkumu byla ryze anonymní, a tak jsem nachystala dostatečný počet legend, aby každé dítě mělo při své práci jednu u sebe a nemuselo pokukovat po spolužácích.

Plán by následující. Chci dělat ohniskové skupiny po šesti lidech, kdy ideální rozložení pro mě budou tvořit tři děvčata a tři kluci, aby to bylo vyrovnané, v každém z ročníků dané školy. V úvodu výzkumu se s nimi seznámím, řeknu jim, čeho se to vlastně účastní a co budeme dnes dělat. Odpovím na případné otázky a pustíme se do první části.

V té rozdám individuální pracovní listy, které jsou pro každého jedince stejné a přidám k nim i legendu. Vysvětlím, co dané ikony znamenají a poukážu na fakt, že legendu budou mít po celou dobu naší spolupráce při sobě, takže se nemusí bát a kdyby měli nějaké otázky, ať se nebojí zeptat. Každého z nich jsem poprosila, aby mi na zadní stranu svého pracovního listu napsal, jakýsi identifikační kód podle mého vzoru, avšak se svými údaji.

Vypadal následovně: **třída\_věk\_pohlaví**. Jakmile se ujistím, že všichni chápou zadání, poprosím je, aby se pustili do práce a na jednotlivé otázky odpovídali opravdu sami za sebe a nekoukali se k sousedům, protože to by mi vůbec nepomohlo. Potřebuji pouze jejich názory a jejich strachy, strach souseda budu mít pravděpodobně napsán v jeho vlastním listu.

Také jsem vysvětlila, jak je pro mne důležité, aby se nad tím vším pokusili opravdu zamyslet a nebáli se, že jejich odpovědi uvidí někdo jiný než já a popřípadě vedoucí mé práce. Jejich pracovní listy nebudou nijak poskytovány pro účely školy nebo konkrétnímu vyučujícímu, jedná se o materiály, které budu mít k dispozici jen já pro účely mé bakalářské práce. Po tomto ujištění se všichni pustili do práce. Během toho, co děti psaly, jsem seděla opodál a pozorovala, jak se každé z nich chová a jestli se náhodou neděje něco, při čem bych měla zasáhnout. Také jsem několikrát musela krotit vzájemné hovory, ale většinou stačila dvě napomenutí a vše se uklidnilo.

Poté, co všichni dokončili práci na svém pracovním listu, jsem si je vysbírala a posadila jsem se k dětem tak, abych byla součástí uskupení, ve kterém sedí, vzala jsem jeden pracovní list (zase stejný, jako ty pro jednotlivce) a zavedla jsem debatu na jednotlivé otázky, na které už odpovídali v samostatné práci. Debata se nám většinou táhla velmi dlouho a získala jsem z ní velmi mnoho informací, které jsem v pozdější době při vyhodnocování výzkumu ocenila. Když se stalo, že jsme již všechna témata vyčerpali, většinou jsme přešli již k neformální debatě o tématech, která zajímala děti.

Šesté a sedmé třídy se většinou zajímaly, jestli jsem na danou školu chodila, ale našli se mezi dětmi i tací studenti, kteří se mě ptali na studium psychologie a další věci, které jim přišly zajímavé.

Ve vyšších ročnících, kterým se blížily přijímačky na střední školy jsem odpovídala nejčastěji právě na otázky ohledně mého studia na střední škola a poté o studiu na škole vysoké. Nejčastěji se mě na studium psychologie ptaly dívky, které o něm také uvažovaly (uvažují).

## Výzkum na Gymnáziu Jakuba Škody v Přerově

Výzkum na gymnáziu v Přerově probíhal jako první. K dispozici jsem dostala školní aulu, kterou jsem si mohla přetvořit tak, jak zrovna potřebuji a jak usoudím za vhodné. Z třídy vedle auly jsem si tedy vypůjčila dva stoly a 6 židlí. Stůl a židle jsem umístila před tabulí, která je v aule k dispozici. Stoly byly sražené k sobě a židle rozmístěny vedle sebe tak, aby bylo dostatek místa pro každého jedince. U všech míst byl připraven pracovní list a propiska. Avšak jsem, bohužel, na tento termín výzkumu zapoměla legendy k ikonám z pracovních listů, a proto jsem jako alternativu využila již zmiňovanou tabulí, na kterou jsem provizorní legendu nakreslila. Vzhledem k tomu, že tabule byla situována vedle stolů, kde děti seděly nebyl problém se na ni kdykoliv podívat.

Měla jsem udělaný časový harmonogram, kdy si mohu, pro kterou třídu přijít a podle něj jsem se řídila po celou dobu výzkumu. V pořadí jsem postupovala následovně – tercie, sekunda, prima, kvarta. Tudíž jsem po čas celého výzkumu možnost zakusit si, jaký je mezi jednotlivými ročníky rozdíl, co se chování týče. Pozorovatelný byl i rozdílný vztah k mé osobě. Prima a sekunda mě braly spíše jako autoritu a z počátku bylo těžší vysvětlit jim, že jsem za nimi přišla jako partáček, jako někdo, kdo od nich potřebuje pomoci a rozhodně nemá za úkol je nijak strašit či hodnotit. Bylo také nutné vícekrát upozornit na fakt, že jejich odpovědi budou pouze pro účel výzkumu a rozhodně je nebudu předkládat vyučujícím či vedení. Nicméně v průběhu výzkumu se projevila skutečnost, že právě tyto mladší ročníky mají větší sklon k nakukování k sousedovi a celkově byli spíše roztržití, smáli se a občas vůbec nepracovali. V těchto momentech jsem si musela poradit za pomoci rázného tónu hlasu a bylo nutné je usměrňovat. Nicméně druhé/třetí napomenutí a popohnání k práci již zabralo a špitání a úsměvy ustaly a zdálo se, že se všichni soustředí na práci.

V ročnících tercií a kvartů byla práce o poznání lepší. Žáci byli při mém úvodu pozorní, opět se optali na to, zda to bude opravdu jen pro mne a nebudu to ukazovat vyučujícím nebo snad rodičům. Tudíž jsem jim vysvětlila situaci, jak budu s daty nakládat a pustili jsme se do práce. V průběhu samostatného vyplňování jsem neměla problém s nikým z žáků ani v jedné třídě.

Byli hodní, pracovali a pokud práci dokončili dříve než jejich spolužáci, prohlíželi si svůj pracovní list (možná, že ještě přemýšleli nad otázkami a nad tím, co mi na ně odpověděli).

Při prvotním setkání s každou ze tříd jsem je uvedla do situace. Proč tady spolu teď jsme, co je účelem mého výzkumu, jak si představuji naši spolupráci a další nezbytné informace. Poté jsem rozdala samostatné pracovní listy, sedla si na vedlejší židli a pozorovala jsem chování dětí při psaní. Viděla jsem, že někteří píšou v bodech, jiní se pustili do souvislých vět a někteří dokonce psali prakticky celý příběh. Můj požadavek byl, aby psali čitelně, že na hrubky opravdu nehledím. A musím říct, že nebyl pracovní list, který bych nepřečetla, a tak jsem byla vděčná, že mé prosbě vyhověli. Po individuální práci přišla práce skupinová. Započali jsme debatu nad všemi čtyřmi otázkami a každý měl možnost se vyjádřit. Ve všech třídách na sebe žáci hezky reagovali a já pomalu nestíhala zapisovat jejich odpovědi a názory.

Každá z ohniskových skupin trvala v průměru kolem 45 minut, tudíž jsem plně využila jednu vyučovací hodinu a nebyla jsem tedy nucena nějak upravovat svou prosbu o časovou dotaci od vedení. V některých skupinách jsme skončili i dříve a poté nastala neformální stránka rozhovorů, kdy jsme se s dětmi bavili o různých tématech. Často padaly dotazy na to, co si myslím, o jakém vyučujícím, když jsem na škole studovala.

Celkově hodnotím výzkum na této škole jako poklidný, velmi příjemný a řekla bych takřka nenáročný, co se usměrňování dětí týče. Opravdu stačila dvě/tři napomenutí, když už se mi to zdálo hodně a vše plynulo v poklidu dál. Do debaty se zapojili úplně všichni, každý přispěl alespoň něčím. Nestalo se, že by někdo mlčel a vůbec se neúčastnil. S dětmi se mi pracovalo velmi dobře.

## Výzkum na Základní škole a mateřské škole Hranice, Šromotovo

Tento výzkum byl, jako druhý v pořadí. Jelikož na škole nebyla k dispozici nějaká společenská místnost, jako byla třeba aula na gymnáziu, byl mi poskytnut kabinet učitelů, kde bylo dost místa, abych žáky usadila a každý měl dostatek prostoru pro sebe. Žáci tedy nebyli uspořádání do kruhu/oválu, ale každý měl své místo u stolu a rozložení bylo spíše do ležatého písmene L. Toto rozložení jsem považovala za více vyhovující stran prostoru pro žáky, avšak na druhou stranu značně zkomplikovalo mé pozorování. Ke každému místu jsem nachystala pracovní list, propisku a legendy k ikonám.

Opět jsem měla k dispozici harmonogram, podle kterého jsem si mohla vyzvedávat žáky z daných tříd. Ročníky se střídaly, a tak jsem měla šestou, osmou, sedmou, a nakonec devátou třídu. Jelikož jsem již měla s čím porovnávat čekala jsem, jestli se bude lišit chování mezi ročníky tak, jako se lišilo na gymnáziu. Obecně se všechny ročníky rychle smířily s faktem, že pro ně nejsem žádná hrozba a začali mě vnímat spíše, jako někoho, kdo jim zařídil volno od učení než jako někoho, kdo je požádal o pomoc při výzkumu. Krotit studenty základní školy bylo ve všech aspektech náročnější, než tomu bylo na gymnáziu. Více se bavili, mnohokrát ani nereagovali na mé výzvy a v devátém ročníku jsem se dokonce setkala s velmi nežádoucím chováním jednoho žáka, který napsal ke každé otázce tak tři slova a poté si hrál se zásuvkami od stolů učitelů, na které zrovna dosáhl. Kladl mi nemístné dotazy, na které jsem nebyla připravena a celá tato situace vyústila až do bodu, kdy jsem mu řekla, ať se rozhodne, jestli se chce vrátit do třídy a učit se anebo mi tady ještě pomůže a zklidní se, protože na jeho hloupé a nevhodné nářky a dotazy opravdu nemáme čas. Po této větě se sice rozhodl, že s námi zůstane, ale na individuální list již nic nedopsal a spíše se točil na židli a vyrušoval souseďa.

V úvodu jsem opět skupiny seznámila s tím, čeho chce můj výzkum dosáhnout, proč potřebuji jejich pomoc a vysvětlila jsem jim, že se nemusí ničeho bát, jelikož jejich odpovědi a pracovní listy budou čistě pro mou práci s nimi a nedostane se k nim nikdo jiný. Rozdala jsem pracovní listy a odstartovala individuální práci. Snažila jsem se být v nějaké výhodné pozici, abych mohla pozorovat, zda někde neprobíhá případné špitání či nahlížení do susedova listu. Tato snaha o kontrolu situace byla značně zkomplikována právě již zmiňovaným rozložením probandů po místnosti.

Skupinové diskuze probíhaly poměrně v poklidu, nicméně studenti se obecně méně vyjadřovali oproti žákům na gymnáziu. Zde jsem tedy velmi často musela pracovat já, jakožto vedoucí ohniskové skupiny a zaváděla jsem řeč na různé otázky, které jsem řešila právě se studenty gymnázia, abych měla porovnání s názory žáků ze základní školy. Ale i za těchto okolností si myslím, že debaty dopadly dobře a já získala dostatek informací pro můj výzkum.

Průběh výzkumu na základní škole mi dal větší práci a stál mě více sil, co se vedení skupiny a jejího usměrňování týče. Bylo třeba věnovat zvýšenou pozornost, jestli si někdo nepovídá, neopisuje od sebe nebo nedělá jiné a nevhodné věci, které nebyly pro můj výzkum chtěné. Nicméně, alespoň mám další zkušenost, kterou budu moci v budoucnu jistě zúročit, jestli se do něčeho podobného pustím znovu. Ačkoliv to bylo náročné, беру to jako pozitivní podnět k tomu, abych sama zapracovala na vedení skupiny obecně a abych se zaměřila na řešení situací náhle vzniklých.

#### 4.8 Etické aspekty výzkumu a jejich ošetření

První výzkum probíhal na konci školního roku 2017/2018 a to na gymnáziu v Přerově, výzkum prováděný na základní škole v Hranicích na Moravě se odehrál na začátku školního roku 2018/2019. Před oběma výzkumy jsem rozdala žákům škol informované souhlasy (podoba informovaného souhlasu je k nalezení v přílohách) a před uskutečněním ohniskových skupin jsem si je byla vyzvednout nazpět. Ze všech souhlasů, které se mi vrátily zpět potvrzené od rodičů a dětí samotných jsem poté vybírala probandy do mého výzkumu. Výzkum byl čistě dobrovolný, každý z probandů se mohl kdykoliv vyjádřit ke změně svého názoru a z výzkumu odstoupit. Dále výzkum probíhal anonymně, jediná pasáž, kdy jsem se dozvěděla jména dětí byla ta, když jsem ve třídě četla potvrzené informované souhlasy a prosila dotyčné, aby se postavili, abych jim mohla rozdat čísla pro následné generování probandů výzkumu. V pozdějších částech výzkumu jsem se jmény již nijak nepracovala.



Na pracovních listech také nebyla uvedena, místo identifikátoru v podobě jmen jsem využila již výše zmiňovaný kód, který obsahoval pouze věk třídu a pohlaví, abych si děti mohla rozřadit do náležitých skupin. Pokud by nastal případ, že by se některé z dětí na základě mého výzkumu dostalo do nepříjemné situace skrze to, že by začalo nad svými strachy nějak více přemýšlet, nebo by se mi svěřilo s věcí, kterou by chtělo později řešit osobně, byla jsem připravena tento rozhovor kdykoliv podstoupit a popřípadě bychom se spolu dohodly na tom, zda chce daný problém řešit a jestli to půjdeme probrat se školní psycholožkou nebo někým jiným, komu by případně dítě důvěřovalo a bylo ochotno se otevřít.

## 5 Výsledky výzkumné práce

Vyhodnocení výzkumu probíhalo za pomoci analýzy získaných odpovědí z individuálních pracovních listů a ze skupinových pracovních listů. Všechny informace jsem si zaznamenala do frekvenční tabulky, jejíž podobu naleznete v přílohách práce.

Frekvenční tabulka je rozdělena na separované listy, které obsahují informace z výzkumu pro každou třídu zvlášť. Rozděleny jsou zde rozděleny odpovědi od dívek a chlapců na každou otázku, počet stejných odpovědí celkově za obě skupiny, a nakonec je zde i sloupec s odpověďmi ze skupinové diskuze. Každá frekvenční tabulka též obsahuje list se závěrečným shrnutím právě získaných dat.

### Výsledky výzkumu pro všechny probandy výzkumu bez ohledu na pohlaví

Zde se zaměříme na nejčastější odpovědi, které se objevily u každé otázky zvlášť. Jedná se o odpovědi, které jsou nejčastější pro celý výzkumný soubor.

#### Čeho se bojíš?

Na tuto otázku byla nejčastější odpověď **pavouk**. Pavouka jako zdroj strachu uvedlo **28 probandů** z celkového počtu 46, kdy při skupinové diskuzi děti uvedly, že se pavouků bojí od malička a že mamka se jich taky bojí a většině z nich přijde pavouk nechutný. Druhou nejčastější odpovědí byl **neúspěch**, který byl uveden celkově **18 probandy**. Následován byl strachem ze **tmy (13 probandů)**, strachem ze **zkoušení a testů ve škole (9 probandů)**, strach ze **samoty** a **že se stane něco mým blízkým** uvedlo shodně **7 probandů** a v počtu odpovědí se k nim řadí ještě **hmyz**. Překvapením pro mne bylo zjištění, že pouze **5 probandů** uvedlo jako věk, které se bojí strach ze **smrti**. Z důvodu zachování anonymity a etické korektnosti neuvedu konkrétní školu, nicméně na jedné ze škol se mi objevil fakt, že se 12 dětí bojí jednoho konkrétního učitele.

Setkala jsem zde i přesně s odpověďmi, ve které jsem doufala a také s těmi, které mi přišly velmi zajímavé. Na otázku, čeho se bojíš mi někteří žáci odpověděli: „*že bude mamka mé nejlepší kamarádka soudit jejího tátu a bude chtít, aby ji už nikdy neviděl*“, „*Samota: (jsem velký extrovert a když jsem sama, tak mi přijde, jak kdyby mě nikdo neměl rád)*“, že se **rodiče rozvedou** se objevilo dvakrát, **říct svůj názor, projevit své city, že táta zase začne pít**, a nakonec se zde objevil i strach z **války a sebelitosti**. Tyto odpovědi považuji za zajímavé a v mnoha ohledech i za osobní.

## Co si myslíš, že strach je?

Zde se děti nejčastěji shodovaly na tom, že strach je **pocit**, takto odpovědělo dohromady **15 probandů**. Dále je přítomna odpověď, že strach je **něco, co je pouze v naší hlavě (6 probandů)**. Nicméně směrem k této otázce jsem se zaměřila spíše na celé odpovědi dětí, které byly mnohdy velmi nápadité, a proto jsem se rozhodla uvést pár příkladů. „*Strach je pocit vyvolaný něčím, čeho se bojíš. Dá se s ním bojovat a můžeš se ho i úplně zbavit, ale je to někdy těžké. Ale hlavní je, že nikdy nejsi sám. Máš sourozence, maminku, tatínka, prarodiče. Můžeš se bát i o svém strachu někomu říct. Třeba se za něj stydíš. Ale existuje linka důvěry, kde ti zaručeně poradí. Zkrátka všechno dobře dopadne a když t nedopadlo dobře, tak to ještě není konec.*“

Dále „*Pocit, který má někdy každý člověk. Je mi při něm nepříjemně a nejradši bych se někam schoval nebo utekl. Vyvolává ho něco, čeho se bojíme (což může být prakticky cokoli)*“.

Odpovědi na danou otázku byly u některých probandů velmi promyšlené a hezky napsané. Nicméně mi dalo vyhodnocování dat právě zde největší práci, jelikož zde byl velmi velký rozptyl mezi odpověďmi. Závěrem však lze říci, že velká část probandů považuje strach za **pocit** nebo nějakou **emoci, která se odehrává v jejich těle**.

## Co při strachu cítíš v těle?

Odpovědi se nejčastěji týkaly fyziologických procesů, ale děti zmínily i abstraktní pocity v těle, které nedokázaly zařadit pod žádný z typických projevů těla.

Nejčastější odpovědí na tuto otázku bylo **třesu se** a uvedlo ji **22 probandů**, následoval **stažený žaludek**, o kterém psalo **16 probandů**. Dále máme zmíněnu **nervozitu** a **pocení se**, kdy oba tyto fenomény uvedlo **12 lidí** a hned v návaznosti na tyto dvě reakce na strach máme zařazenu odpověď **rychle mi tluče srdce**, kterou uvedlo **11 probandů**. Čtyřikrát byla uvedena **nejistota**.

Za abstraktní pocity při strachu osobně považuji nervozitu a nejistotu, jelikož si myslím, že tyto dva pocity lidé prožívají individuálně a odlišně.

Zaujalo mne pár odpovědí, které byly v pracovních listech napsány, jedná se o: **omdlívám, zvětší se mi zorničky, mám hlad** nebo naopak **nemůžu jíst, protože mi jídlo nechutná, bolí mě srdce, zatmí se mi před očima** a v neposlední řadě **rozkašlu se**.

## Jak se strachem bojuješ?

Záměrem této otázky je snaha zjistit, jak děti pracují se svým strachem a jak se snaží o to, aby je strach neochromil.

Skoro polovina probandů, tedy **22** uvedlo, že se snaží **myslet pozitivně**. Další strategií je fakt, že se snaží **se strachem bojovat** a takto odpovědělo **13 probandů**. V návaznosti na tuto odpověď je **snažím se to překonat**, kterou takto formulovalo **11 žáků**. V tomto případě si myslím, že by bylo na místě považovat dvě výše zmíněné odpovědi za dosti si podobné a možná je sečíst dohromady.

**Deset dětí** se strachem bojuje za pomoci různé, pro ně příjemné, **relaxace**, kterou v našem případě představovalo například sledování televize, filmů, seriálů, poslouchání písniček nebo čtení knih či komiksů. Dalšími odpověďmi se stejným počtem zmínění (po **8 lidech**) jsou **jdu za někým blízkým** a **schovám se/uteču**.

Ze zajímavých odpovědí zde zmíním **pomodlím se** (ta byla uvedena dvakrát), **livestreamuji**, **nedívám se lidem do očí** a **rozbřečím se**. Odpověď, která se týká livestreamu je podle mého názoru již velmi ovlivněna dnešní dobou, ve které má prakticky každé dítě zpravidla svůj vlastní mobil a počítač, což jim poskytuje takřka úplnou svobodu projevit se na sociálních sítích veřejně.

## Výsledky výzkumu při porovnání škol mezi sebou

Pokud se pustíme do porovnávání škol mezi sebou, co se odpovědí dětí týče, narážím zde na jeden problém. Tím je fakt, že děti z gymnázia dodaly pracovní listy nasyceny větším množstvím informací v porovnání se žák základní školy.

## Čeho se bojíš?

Strachem, který je dětmi z obou škol zmiňován nejčastěji je strach z **pavouků**, který byl na gymnáziu uveden **15x** a na základní škole **9x**. Se shodným počtem **9 odpovědí** na obou školách je strach z **neúspěchu**, který je dětmi charakterizován jako neúspěch celkový, netýká se jen neúspěchu ve škole. Na gymnáziu je pak, jako třetí v pořadí, strach **ze zkoušek a testů ve škole**, který zmínilo **9 dětí**, oproti tomu na základní škole je tento strach uveden jen **3 dětmi**. Děti ze základní školy uvádí, jako třetí nejčastější strach, strach **ze tmy**, který byl v listech zaznamenán **6x** a u dětí na gymnáziu je zmíněn **7x**. Dalšími nejčastějšími strachy u dětí na gymnáziu jsou strachy z **hmyzu** (**7x**), **že se něco stane blízké osobě** (**7x**), **že mi někdo ublíží** (**6x**), **učitele** (**6x**), **smrt** a **samota** (**5x**).

U dětí na základní škole se objevily, po již zmiňovaných straších, tyto odpovědi – strach z **budoucnosti** (4x), **výšek** (4x), **přijímacích zkoušek** (3x), **samoty** (2x), **ztrapnění se** (2x).

Zaujal mě fakt, že se na žádném pracovním listu u dětí ze základní školy neobjevil strach ze smrti.

### Co si myslíš, že strach je?

Poměrně shodně se žáci obou škol shodli na tom, že strach je pro ně **pocit**. Nicméně na základě skupinových diskuzí se prakticky všechny děti shodly na tom, že strach je pro ně zkrátka pocit. V některých případech ještě polemizovali nad pojmem **emoce**, kdy v tomto případě byla výsledná rozhodnutí stanovena shodně pro všechny tak, že strach pro ně představuje **pocit, či emoci, která je nepříjemná a může nás limitovat**.

Na základní škole uvedla jedna dívka definici strachu takto: „*Strach někdy slouží k tomu, abychom neudělali něco špatného nebo nebezpečného, ale někdy se taky můžeme bát něčeho, z čeho mít strach nemusíme.*“ Chlapec ze samé školy uvedl, že strach pro něj představuje následující: „*Podle mě se strach dělí na více částí. Na strach z něčeho/někoho a pak na strach z méně podstatných věcí. Podle mě je dobré mít alespoň z něčeho strach, a tak si myslím, že každý člověk z něčeho strach má. Když se někdo moc bojí není to dobré, ale když někdo nemá strach vůbec taky to není asi ono.*“

Pohled na to, co strach asi je vyjádřil chlapec z gymnázia těmito slovy: „*Pocit, který má někdy každý člověk. Je mi při něm nepříjemně a nejradši bych se někam schoval nebo utekl. Vyvolává ho něco, čeho se bojíme (což může být prakticky cokoliv)*“. Definice strachu pro dívku z téže školy je taková: „*Je to emoce, který vyjadřuje pocit úzkosti, třeba při fobii může vyvolat i paralýzu--> pocit úzkosti a bezmoci*“.

### Co při strachu cítíš v těle?

Na gymnázium byla nejčastější odpověď na tuto otázku **nervozita**, kterou uvedlo **12 žáků**, kdy žáci ze základní školy tuto odpověď nezmínili ani v jednom z případů. Odpověď **třesu se** uvedlo na gymnázium **8 dětí** a na základní škole **devět**. Shodně je na tom odpověď **mám stažený žaludek**, kterou uvedlo **8 žáků** z každé školy. Odpovědi žáků z gymnázia na sebe navazují po zmínění těch nejvíce zmiňovaných takto – **zvýší se mi tep** (7x), **zima, potím se** (5x), **chce se mi brečet**, cítím **nejistotu** (4x), **nemohu se hnout** (3x), **husí kůže** (2x). Na základní škole odpovědi pokračovaly: **potím se** (7x), **úzkost, panika, zvýšený tep** (4x), **husí kůže** (3x), **je mi zima** (2x), **točí se mi hlava** (2x).

## Jak se strachem bojuješ?

Studenti gymnázia uvedli, jako nejčastější odpověď **myslím pozitivně** a to v **16 případech**. Následuje **relaxuji (TV, písničky, kniha...)** – (11x), **bojuji se strachem** (9x), **schovám se/uteču** (8x), **jdu za někým blízkým** (6x), **nějak to vydržím** (4x) a **přesunu pozornost jinam** (3x).

Studenti základní školy nejčastěji odpovídali tak, že se **snaží strach překonat** (7x), **myslí pozitivně** (6x), **bojují se strachem** (4x), **vyhýbají se strachu, jak jen to jde** (3x) a se stejným počtem odpovědí je **neumím se strachem bojovat, jdu za někým blízkým** (2x) a v poslední řadě **čekám, až to přejde** (2x).

Na základě skupinové debaty jsme s **12 žáky** základní školy dospěli k závěru, že televizi, poslouchání písniček nebo čtení knih vlastně používají k tomu, aby na strach nemysleli a nějak se jej zbavili, jen je nenapadlo tuto skutečnost uvést.

## Výsledky výzkumu u dívek, porovnání mezi školami

### Čeho se bojíš?

Nejčastější odpovědí dívek ze základní školy byla **pavouk**, kterého zmínili **6x**, poté následovala odpověď **výšky a tma**, jež měly shodně po **4 odpovědích**, dále **neúspěch** (3x), **hmyz obecně, samota, jakýkoliv doktor, ztrapním se** vše po **2 odpovědích**. Z odpovědí, které mě zaujaly a přišly mi více osobní, tudíž jsem za otevřenost děvčat velmi vděčná, bylo zmíněno jednou slečnou, že se bojí **říci svůj názor** právě proto, aby ji někteří nezačali pomlouvat, smát se jí, že je hloupá a podobné, nemilé věci. Další slečna se svěřila, že se bojí **samoty, protože má pocit, že ji nikdo nemá rád**. Odpověď, která mě přiměla přemýšlet, která z děvčat ji napsala zněla: **bojím se, že mamka mojí kámošky bude soudit jejího tátu a ona už tak nebude moct nikdy vidět**.

Na gymnáziu děvčata nejčastěji zmiňovala **pavouka**, konkrétně v **11 případech**. Shodně tedy máme, jako nejčastější strach zmíněného právě pavouka. Druhou nejčastější odpovědí jsou **testy** (9x) a na ně navazuje **tma, že se stane něco blízké osobě** (7x), **neúspěch, že se mi něco stane**, bojím se **učitele** vše zmíněno shodně **6x**. V **pěti případech** byl zmíněn strach ze **smrti** a **samoty**, po nich strach z **hmyzu** (4x). Odpovědi, které považuji za těžší na svěřeni se s nimi někomu zní: **bojím se dávat najevo své city** a **bojím se, že tat'ka zase začne pít**.

## Co si myslíš, že strach je.

Jak je již uvedeno v předchozím vyhodnocení této otázky, děti obecně se shodly na tom, že strach je nějaký **pocit** či **emoce**, která jsem nějak limituje a zneprzyjemňuje nám život.

Zde lze opět zařadit zajímavé odpovědi žaček. „*Strach je, když se někoho/něčeho bojíš...může to být například TRÉMA z vystoupení před někým, strach z NĚKOH, ale taky se můžeme bát nějakého průšvih, který jsme provedli př.: Rozbila jsem vázu a mám strach, že se třeba maminka bude zlobit. Můžeme se bát taky někoho, kdo nám delší dobu ubližuje. Anebo taky nějaké písničky:( Strach je NEOVLADATELNÝ.“. Popřípadě: „*Strach je pocit, když duševní část člověka nepřijme například pavouky a mí k těm věcem/zvířatům určitý odpor.“.**

## Co při strachu cítíš v těle?

Děvčata z gymnázia jako nejčastější pocit při strachu napsala **nervozitu**, tu odpověděli **8x**, poté následovala odpověď **třesu se** (6x), **potím se** (5x), **je mi zima, zvýšený tep srdce, stažené břicho, chce se mi brečet** a všechny tyto odpovědi byly zmíněny **4x**. Zároveň jedno děvče uvedlo, že když se bojí, tak **omdlívá** a druhá uvádí, že poté, co ji maminka viděla se několikrát bát, tak jí pověděla, jak se jí při strachu **zvětšují zorničky**.

Na základní škole byla u děvčat nejčastější odpověď, že při strachu pocítují **stažený žaludek** (6x), **potí se** (5x), **třesou se** (4x), pocítují **úzkost, zimu a bolest hlavy** (2x). odpověď, která mne překvapila byla, že jedno děvče, když se bojí, tak **kašle**.

## Jak se strachem bojuješ?

Děvčata ze základní školy se strachem nejčastěji bojují za pomoci vůle, **snaží se strach překonat** (3x), **bojují s ním** (3x), **myslí pozitivně** (2x) a **dvě slečny**, podle svého mínění, neumí se strachem bojovat vůbec. Pouze jediná dívka uvedla, že když se bojí, tak **jde za někým blízkým**.

**Myslím pozitivně** (9x), to je nejčastější strategie boje se strachem pro děvčata z gymnázia. Hned dalším nejčastějším způsobem je **relaxace** za pomoci sledování televize, poslouchání písniček, čtení knih a tak dále. Následně se za tyto strategie řadí **bojuji, jdu za někým blízkým** (6x), **schovám se/uteču** (4x) a **přenesu někam pozornost** (3x).

Zde se opět setkáváme s již popsanou skutečností, kdy děvčata z gymnázia uvedla více informací (strategií boje se strachem), než děvčata ze základní školy.

## Výsledky výzkumu u chlapců, porovnání mezi školami

### Čeho se bojíš?

Chlapci z gymnázia, jako nejčastější odpověď uvedli **pavouka** (4x), poté následoval **neúspěch, had, špatné známky, hmyz** (3x), **malé/úzké prostory** (2x), **výšky** (2x). Kdy mezi odpověď, kterou jsem úplně nečekala patřila **válka**, kdy tuto odpověď chlapec zmínil i při skupinové diskuzi a uvedl, že se bojí toho, co se bude dál dít v našem světě, když už teď spolu pomalu všichni bojují a je podle něj jen otázkou času, než vypukne další válka. Mezi odpovědi podobného charakteru patří **rozvod rodičů** a tuto odpověď považují opět za velmi osobní a myslím si, že je to silný strach, který daný chlapec prožívá, pokud má jeho odpověď reálné podklady. A v neposlední řadě odpověď **sebelítost**.

Oproti tomu chlapci ze základní školy uvedli, jako nejčastější strach, strach z **budoucnosti** (4x), **neúspěchu** (4x), **testů, přijímacích zkoušek, pavouků** (3x) a nakonec byl zmíněn i strach z **hadů** a **tmy** (2x). U jednoho z chlapců se také objevil strach z **rozvodu rodičů**. Přičemž platí to, co jsem zmínila již u tohoto strachu v předchozím odstavci.

### Co si myslíš, že strach je.

I chlapci se obecně shodli na tom, že strach je pro ně **pocit** či nějaká **emoce, která je pro nás, jako pro lidi limitující skutečností**. Chlapec z gymnázia odpověděl, že strach je podle něj: *“Pocit, který má někdy každý člověk. Je mi při něm nepříjemně a nejradši bych se někam schoval nebo utekl. Vyvolává ho něco, čeho se bojíme (což může být prakticky cokoliv)“*. Žák základní školy vidí strach tímto způsobem: *“Je to psychický pocit toho, že se něco může odehrát špatně například: soutěž atp. Také se můžete bát, že se něco stane vám.“*

### Co při strachu cítíš v těle?

Na gymnáziu byly mezi chlapci na prvních místech tyto odpovědi – **nervozita/nejistota, stažený žaludek** (4x), **nemohu se hnout, zvýšený tep** (3x), **třesu se, mám husí kůži** (2x). Ambivalentně zde pak byly zmíněny odpovědi – **mám hlad** a **mám absolutní nechuť k jídlu**.

Mezi nejčastější odpověď na základní škole patří odpověď **třesu se** (5x), **zvýšený tep, úzkost/panika, stažený žaludek, potím se**, kdy všechny tyto informace byly zmíněny **dvakrát**. Uvedena byla i odpověď **bolest srdce**, kterou napsal jeden z chlapců. A také **zatmí se mi před očima**.



## Jak se strachem bojuješ?

Chlapci z obou škol se shodli v nejčastější odpovědi, kterou je **myslím pozitivně**, kdy gymnazisti ji uvedli **7x** a žáci základní školy **4x**. u gymnazistů následovala odpověď **nějak to vydržím** (4x), **snažím se to vyřešit, uteču, relaxuji** (3x) a u chlapců ze základní školy byla další v pořadí - **snažím se to překonat** (4x), **vyhýbám se strachu** (3x).

Jeden z chlapců na gymnáziu zmínil, že se strachem bojuje tím způsobem, že se **nedívá druhým lidem do očí**. Na základní škole bylo uvedeno, že některý z chlapců se **pomodlí** a jiný zase **livestreamuje**.

## 6 Diskuze

V práci jsem se zaměřila na zjištění nejčastějších dětských strachů, jaké při strachu zažívají děti tělesné doprovody a také jak se se strachem vypořádávají. Rozvedu zde diskuzi o dosažených výsledcích, o možných chybách výzkumu a jejich dopadu na mou práci a také popíši přínosy výzkumu a jaké v něm shledávám pozitivita.

Nejčastějším strachem dětí ve věku 10-15 let je na základě výzkumu strach z pavouků. Tuto odpověď uvedlo 28 dětí z celkového počtu 46 probandů. Když jsem se dětí zeptala, proč se bojí zrovna pavouka, tak nejčastější odpovědí bylo „*Mamka se toho taky bojí a mně to přijde nechutný*“. Zde si dovoluji tvrdit, že strach z pavouků může být opravdu zásadně podmíněn tím, jak děti vidí reagovat své rodiče na původce strachu.

Matějček a Pokorná (1998) ve své publikaci zmiňují důležitost rozvoje introspekce a sebeuvědomění, kdy oba tyto fenomény se vztahují k vnitřním pocitům dítěte. Jak chápe samo sebe, jaké na sebe klade cíle a zda jsou to nároky splnitelné. V mém výzkumu jsem se v 18 případech setkala s odpovědí, že se studenti bojí **neúspěchu**, který se dle mého názoru velmi úzce vztahuje právě k sebeuvědomění a introspekci. Neúspěch totiž formuje naše sebeuvědomění v případech, kdy se musíme smířit s faktem, že nejsme schopni dosáhnout vždy každého cíle.

V návaznosti na tuto skutečnost zde byla uveden i strach **ze ztrapnění se**, který se váže k otázce jak sebeuvědomění, tak k důležitosti patřit do nějaké sociální skupiny. Langmeier a Krejčířová (2006) zdůrazňují významnost školního kolektivu, jakožto jedné ze sociálních skupin, do kterých dítě patří a tak je zjištění, že se děti staršího školního věku bojí toho, že se ztrapní je adekvátní a svým způsobem i žádoucí.

Velmi zajímavým zjištěním, ke kterému jsem na základě výzkumu dospěla je fakt, že pouze 5 probandů, z celkového počtu 46, zmínilo, že se bojí smrti. Tuto skutečnost považuji za zajímavou právě proto, že ve věku od 10 let se již ustaluje povědomí o finalitě smrti u dětí a čekala bych, že strach ze smrti bude zmíněn častěji (Thorová, 2015). Důvodem, který mohl ovlivnit fakt, že je odpovědí na strach ze smrti málo, mohla být skutečnost, že se děti například snažily působit odvážně a psát jen obecné strachy, mohly se mi chtít zalíbit, a proto uváděl mnoho různých odpovědí a na strach ze smrti zkrátka zapoměly nebo se jen stalo to, že nad smrtí v tu chvíli nepřemýšlely, jako nad možnostmi, které by se mohly bát.

V rámci dětské resilience (odolnosti), kdy tento fenomén se zabývá právě tím, jak je dítě odolné a vypořádává se s nepříjemnými a ohrožujícími skutečnostmi, mi přijde vhodné zmínit její důležitost pro celý proces vývoje dítěte. O tom, jak moc resilientními se staneme, rozhoduje fakt, jak se budeme vypořádávat se strachem. Tedy jaké mechanismy boje se strachem budeme využívat (Levine & Kline, 2014). Do souvislosti s resiliencí stavím hned tři výsledky výzkumu. Fakt, že se ve 22 případech objevila odpověď, že se děti snaží při strachu myslet pozitivně a tím se jej zbavit poukazuje na zdravý vývoj mechanismů boje se strachem. Odpovědi **snažím se se strachem bojovat** (jakkoli) a **snažím se strach překonat** ve mně evokují odhodlanost a motivaci dětí strach zvládnout a získat pozitivní zkušenost pro další střetnutí se strachem. Tím, že děti před strachem neutíkají si budují svou odolnost.

Ve výsledcích se objevují i odpovědi, které odkazují na mechanismus zvládnání strachu za pomoci blízkých lidí, kterým jedinec důvěřuje a má s nimi pozitivní vztah. Dané zjištění odpovídá teoriím od Cohena (2015), Siegela (1999) a například také Levina a Kline (2014), ve kterých zmiňují, jak moc je pro dítě důležité bezpodmínečné přijetí, empatie a pocit bezpečí. Z výzkumu, jako další strategie boje se strachem, vychází snaha relaxovat nebo přesunout pozornost jinam, což je podle Auger (1998) jednou z možností, kterou mohou dítěti nabídnout i rodiče, kteří se pokusí odvést jeho pozornost od činitele strachu.

Na základě výzkumu jsme získaly odpovědi, které korespondují s teoriemi, zabývajícími se fyziologickými reakcemi organismu na strach a stres. Podle teorie stresové reakce (GAS) od Selyeho (1998), kde zmiňuje zrychlení tlukotu srdce, zrychlení dechu, snažený žaludek, na kterou navazuje například i Vymětal (2004) se mi podařilo získat výsledky, ve kterých děti uvádí, že nejčastěji, při strachu pocítují třes, stažený žaludek, potí se nebo jim rychle tluče srdce. Tudíž tato oblast, jež byla výzkumem ověřována odpovídá již známým teoriím, které se zabývají reakcemi organismu na strach a stres.

Výsledky mé práce považuji za přínosné v rámci snahy ukázat i ostatním dětem, že bát se je v pořádku a není to nic, za co by se měli stydět. Věřím, že mnoho lidí, kteří se dostanou k této práci si uvědomí, že se bojí dosti podobných, ne-li stejných věcí, jako právě probandi mého výzkumu. Pro budoucí výzkumy, které by směřovaly k tomuto tématu, bych doporučila pohlídat si jednotné výzkumné podmínky (prostor, pomůcky, rozestavení stolů a židlí, ošetřit možné distraktory).

Rozpracovat téma dětských strachů mi přijde na místě. V další práci bych ráda v tomto tématu, či tématu jemu přidruženém, pokračovala a pokusila bych se přenést další získané výsledky do praxe tak, jak doufám, že se mi povedou v rámci této bakalářské práce.

### **Limity výzkumu**

Za limity mé práce považuji nesourodá prostředí, ve kterých byl můj výzkum prováděn. Na gymnáziu jsem měla k dispozici aulu, kterou jsem si uspořádala podle toho, jak se mi to zdálo nejvhodnější a měla jsem jistotu, že nás nikdo nebude vyrušovat. Na základní škole jsem prováděla výzkum v kabinetu učitelů, kteří mi jej poskytli na celý den. Nicméně jsem se potýkala s faktem, že mi občas někdo z osazenstva kabinetu vtrhl do průběhu skupinové diskuze nebo individuální práce a v ten moment všichni žáci zanechali své práce a pokukovali, který vyučující přišel, ke kterému stolu jde a jaké si bere věci. Tento fakt považuji za nejzávažnější limit mé práce a pokud bych měla někdy podobný výzkum dělat znovu, rozhodně bych se pokusila lépe zařídit prostory, kde se bude můj výzkum odehrávat. Právě prostředí učitelského kabinetu působilo jako velký distraktor, co se věcí na stolech a policích týče a někteří jedinci měli potřebu zjišťovat, komu zrovna daný stůl a věci na něm patří, což bylo velké rozptýlení při práci, které jsem musela bedlivě hlídat a usměrňovat.

Dalším limitem mé práce může být fakt, že jsem na gymnáziu zapoměla přinést legendy pro každého probanda, a tudíž museli koukat na tabuli. Na základě tohoto faktu je možné, že tabule působila občas jako rozptýlení od práce.

Určitým opomenutím bylo i nezařazení nahrávacího zařízení, které by mi později posloužilo svou audionahrávkou, ze které bych mohla získat více informací, které jsem například při samotné diskuzi nestihla postřehnout a nezapsala jsem je.

Někdo by mohl považovat za určitý limit mé práce právě to, že jsem děti nijak zvlášť nenutila, aby mi pověděli své hlubší strachy, které jsou jistě velmi osobní. Snažila jsem se jim nechat volné pole působnosti v tom, jak moc se mi otevřou a co vše se mnou budou sdílet, jaké strachy mi svěří.

### **Přínosy výzkumu**

Přínosem mé práce může být poukázání na fakt, že se všechny děti, potažmo lidé, něčeho bojí a že na své strachy není (snad) nikdo sám. Neměli bychom se bát někomu se svými strachy a obavami svěřit. Právě na tuto skutečnost chci ve své práci a svým výzkumem poukázat. Dalším přínosem, který osobně považuji za důležitý je fakt, že se mi nepovedlo najít výzkumy, které by se týkali tohoto konkrétního tématu. Tedy dětských strachů v období staršího školního věku. Povedlo se mi najít mnoho bakalářských a magisterských prací, které se strachem u dětí zabývaly, ale byly zaměřeny na předškolní či mladší školní věk, pak následuje pauza a dále se strachy řeší až od adolescentního věku. Podařilo se mi nalézt práci, která se zabývá dětskými strachy, avšak ve výzkumném souboru byly jen děti ve 12 až 14 letech, což opět plně neodpovídá náplni mé práce.

Na základě mé bakalářské práce bych také chtěla připravit krátkou prezentaci/přednášku na mnou zkoumané téma a uvést tuto problematiku přímo před žáky daných škol. Byla bych ráda, kdyby se mi povedlo podat téma strachu a mých zjištění tak, aby bylo dětem sděleno, že strachy, které mají nejsou rozhodně nic, co by se mělo zesměšňovat a brát na lehkou váhu. Cílem celé této prezentace by bylo sdělení, že nejsou samotné, které se něčeho bojí. A můj výzkum je toho právě důkazem. Pokud by se mi tento záměr povedl zkompletovat a provést, splnila bych tím osobní cíl povznesení této práce do roviny reálného světa tak, aby byla určitým přínosem.

## 7 Závěry

Výsledky ohniskových skupin přinesly potřebné informace o tom, čeho se děti nejčastěji bojí. Na základě získaných údajů jsem tedy schopna prezentovat tyto výsledky:

### **V celkovém zhodnocení odpovědí**

- děti se nejčastěji bojí pavouků, celkového neúspěchu, tmy a v menší míře také zkoušení a tesů ve škole nebo že se stane něco jejich blízkým
- dětmi je strach nejčastěji popisován, jako pocit, který nás jistým způsobem limituje
- nejčastější tělesnou odpovědí na strach je třes (končetin nebo celkový), stažený žaludek, pocit nervozity a pocení se, zvýšený tep srdce
- se strachem děti nejčastěji bojují za pomoci pozitivního myšlení, jakkoliv se s ním snaží bojovat či jej překonat (není zde uveden konkrétní mechanismus, díky kterému tyto praktiky fungují), relaxují za využití sledování televize, filmů, seriálů, čtení knih či komiksů a jako poslední technika boje se strachem je nejčastěji uveden odchod za někým blízkým

### **V porovnání škol mezi sebou**

- na gymnáziu i základní škole je nejčastějším strachem pavouk a neúspěch shodně na obou školách
- pro všechny děti shodně je strach pocit nebo emoce, která nás limituje

### **V porovnání odpovědí děvčat**

- shodně se dívky obou škol bojí nejčastěji pavouků
- shodně dívky obou škol uvedly, že strach je pro ně pocit, emoce, která je nějak limituje a znepříjemňuje jim život
- **V porovnání odpovědí chlapců**
- shodně chlapci obou škol uvedli, že strach pro ně představuje pocit, emoci, která je pro ně limitující skutečností
- chlapci obou škole nejčastěji bojují se strachem tak, že myslí pozitivně

**Dále budou prezentovány výsledky a postřehy z pozorování:**

- studenti gymnázia uváděli obecně více odpovědí na mé otázky, než studenti základní školy
- se studenty gymnázia se mi lépe spolupracovalo, jelikož bylo vidět, že jsou zvyklí uznávat autority, nebyl zde žádný rozsáhlejší problém
- studenti základní školy byli méně ukázněni, vyskytl se zde jeden závažnější problém, jež se týkal jednoho studenta devátého ročníku a jeho chování
- nebylo pozorováno žádné jiné specifické chování, které by poukazovalo na fakt, že je některému ze studentů/studentek nepříjemné vyplňovat pracovní list nebo že by v něm samotná práce a následná diskuze vyvolala nelibé pocity

## 8 Souhrn

Tato práce se zabývá dětskými strachy v období staršího školního věku (10-15 let). V úvodu teoretické části se zabýváme strachem, jakožto komplexním fenoménem, který má pro lidi dvojitý význam. A to takový, že může být ohrožujícím činitelem a zároveň silnou motivací, záleží tedy, jak se s ním naučíme pracovat. Je zde zmíněn vztah mezi strachem a jeho prožíváním. Dále se zabývám tím, že strach na světě a v lidských duších existuje již od dávných let a stejně, jako společnost, i on se vyvíjí a nabývá nových rozměrů. Jeho vývoj koresponduje s vývojem společnosti a světa jako takového. Ačkoliv se strach vyvíjí Riemann (2013) ve svém díle popisuje skutečnost, že fyziologické odpovědi organismu na strach jsou prakticky stále stejné, jako tomu bylo dříve.

V části, kde popisují rozdíly, mezi jednotlivými pojmy, které se velmi často pletou a zaměňují, vycházím z koncepce pojetí strachu podle profesorky Doris Wolf (2018), která popisuje strach, jako pocit, který se objeví na základě nějakého podnětu, při kterém je jedinec v jakémsi ohrožení a tělo na tento jev odpovídá specifickou reakcí. Úzkost pak chápe Wolf, jako nepříjemný stav jedince, při kterém prožívá bouřlivou tělesnou reakci. Honzák (1995) uvádí, že úzkost je strach bez známé příčiny, a proto je pro lidi více nepříjemná. Oproti těmto dvěma pojmům zde stojí fobie, která je podle Orla (15.10.2018) iracionálním strachem z obecně známých věcí a těchto fobií je popsáno přes 200.

Kapitola věnovaná vzniku a projevům strachu se zabývá tím, z čeho všeho může strach vzniknout a jak může ovlivnit jedince do budoucna. Podle Roggeho (1999) je možnou reakcí na strach regrese či enuréza. Vymětal (2004) zmiňuje, že reakcí na strach je mnoho, přes zvýšený srdeční tep, pocení až k pocitům sucha v ústech. Velmi zásadní teorií je zde řadí koncept stresové reakce od Selyeho (1998), který popisuje tři její fáze – poplach, rezistence a vyčerpání.

K dalším důležitým částem práce patří ta, která pojednává o mechanismech zvládnání strachu. Carl Rogers (1961) popsal tři základní pilíře pro vztah, kterými jsou kongruence, bezpodmínečné přijetí a empatie, kdy na tuto teorii volně navazuje Rogge (1999), který uvádí, že základními mechanismy pro zvládnání strachu jsou důvěra, jistota, bezprostřední láska a adekvátní emoční odpověď od rodiče.

S oběma teoriemi se ztotožňuji, jelikož si myslím, že všechny popsané atributy jsou pro dítě velmi důležité v tom, aby se adekvátně vyvíjelo a nebylo přehnaně bázlivé anebo naopak absolutně beze strachu. Je tedy velice důležité dbát na city dítěte a snažit se mu poskytnout bezpečné a láskyplné prostředí.

V kapitole o starším školním věku se podrobně zabývám členěním zkoumaného období a tím, jak jej, kteří autoři vymezili, popřípadě, kam mnou zkoumaný rozptyl 10-15 let podle jednotlivých autorů a jejich teorií spadá. Jako výchozí rámec jsem zvolila teorii podle profesorky Vágnerové (2012), protože mému záměru zkoumat tak přesně ohraničenou populaci odpovídal nejvíce. Dále je zde také zmíněno, čím si musí děti v průběhu tohoto období projít a jaké to na ně může mít vliv. Jedná se o přesun z prvního stupně školy na druhý, začíná růst sekundárních pohlavních orgánů, děvčata se připravují na první menstruační cykly a chlapci na mutování. Je zde popsána i problematika vztahů mezi pohlavími v tomto věku.

Podle teorie diskrétních emocí (DET) podle Izarda (1977,1991) jsou emoce závislé na tom, co v dané životní etapě prožíváme a díky tomu nabývají na důležitosti pro každé jednotlivé vývojové období. Děti si prochází změnou sebehodnocení, sebepojetí, sebeprosazování a v tomto období se již děti stávají skromnější a upřímnější. Projevuje se zde i jisté potlačení egocentrismu, které je podle Stuchlíkové (2002) známkou větší interakce mezi vrstevníky. Konec staršího školního věku se v období bouřní a Thorová (2015) se zabývá faktem, že právě zde nastává mnoho impulzivního chování a činů, které je potřeba hlídat.

Kognitivní vývoj, jež se podílí na rozvoji našeho myšlení a uvažování, řadíme podle Piagetovy teorie (1999) do dvou stádií, konkrétních a následně formálních operací. V období staršího školního věku se děti kognitivně vyvíjí od decentrace, přes konzervaci až k reverzibilitě (Vágnerová, 2012) a během těchto stádií se naučí uvažovat nad různými informacemi najednou, uvědomí si nevratnost některých znaků objektů a také dospějí k tomu, že některé proměny jsou vratné. Během kognitivního vývoje rapidně narůstá i kapacita paměti. Detailně zde popisují Piagetovo stádium formálních operací z pohledu hned několika autorů. Dále je popsán sociální vývoj jedinců a to, jak rychle jsou schopni adaptovat a začlenit do společnosti a co všechno obnáší jejich sociální role, která se v průběhu daného vývoje mění stejně, jako jejich vztahy k okolí a lidem.



Strachy dětí staršího školního věku jsou značně ovlivněny lidskou individualitou a musíme tedy počítat se skutečností, že je nebudeme moci všechny popsat univerzálně. Děti jsou schopny introspekce, a tak se v tomto období mohou objevovat strachy spojené s jejich vnitřním uvažováním nad sebou samotnými. Popisují, jak důležité je sebevědomí, co může v dítěti způsobit strach a jak potřebná je podpora okolí.

Popis projevů strachů vychází z publikace od Purgnerové a Kvitové (2016), ve které jsou zmíněny hysterické projevy, školní fobie, mentální anorexie a šikana. Se všemi těmito projevy se mohou děti staršího školního věku setkat. Zvládání strachu, jako další kapitola, obsahuje možnosti, které mohou dopomoci k vyrovnání se se strachem. Důležitost rodičovské opory, zdravého budování respektu a zamezení přílišného riskování jsou hlavními mechanismy, jak se naučit zvládat strach.

Studie byla provedena za pomoci smíšeného designu výzkumu, ve kterém převažovala kvalitativní složka. Použita byla metoda polostrukturované ohniskové skupiny s využitím pracovních listů, jež byla aplikována na vzorku 46 studentů základní školy a gymnázia, kteří byli pro můj výzkum získáni za pomoci vedení dvou škol, které jsem oslovila s žádostí o spolupráci. Probandi byli do výzkumu získáni za pomoci samovýběru a náhodného výběru. Výzkumný problém je čeho se děti v období staršího školního věku nejčastěji bojí a v návaznosti na něj jsou stanoveny čtyři výzkumné otázky. Cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou nejčastější strachy dětí v tomto věku. Doplněn je o záměr zjistit, co si děti myslí, že strach je, jak se s ním vypořádávají a co cítí v těle, když se bojí. Provedla jsem pilotní studii, díky které jsem nastavila výzkum tak, aby bylo ošetřeno, co nejvíce aspektů a vše proběhlo v pořádku.

Výsledky jsou zpracovány za pomoci frekvenčních tabulek, ze kterých jsem použila četnosti daných odpovědí. Interpretace výsledků je rozdělena do čtyř kategorií. V každém z porovnání je rozebrána jednotlivá výzkumná otázka a nejčastější odpovědi na ni. Výsledky mohou být zatíženy problémem, který se vztahuje k nejednotným výzkumným podmínkám, odlišnému přístupu k osobě výzkumníka a také osobnostními dispozicemi, jež se týkají otevřenosti. Mnou získané výsledky lze využít v rámci prevence strachu u dětí na školách i na veřejnosti. Daly by se vytvořit informační letáčky, přednášky, které by dané téma prezentovaly a dopomohlo by se tak rozšíření povědomí o faktu, že nikdo není ve svém strachu sám. Každý se něčeho bojí a přijde mi vhodné na tuto skutečnost poukazovat.

## Literatura

- 1) Agle, D., Matton, A. (1969). *Psychiatric and social care of patients with hereditary haemorrhagic disease*. *Modern treatment* 5, 111-124
- 2) Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál
- 3) Auger, L. (1998). *Strach, obavy a jejich překonávání*. Praha: Portál.
- 4) Baštěcká, B., Mach, J., & kol. (2015). *Klinická psychologie*. Praha: Portál
- 5) Bělohávková, L. (2017). *Jak přežít, když se často bojím*. Praha: Portál
- 6) Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum
- 7) Cohen, L. J. (2015). *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Praha: Argo.
- 8) Colder, C.R., & Chassin, L. (1999). *The psychological characteristics of alcohol users versus problem users: Data from study of adolescents at risk*. *Development and psychopathology*, 11(2). 321-348
- 9) Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- 10) Freedman, A.M., Kaplan, H.I. (1972). *The child: his psychological and cultural development. Vol. 1, Normal development and psychological assessment*. New York: Atheneum.
- 11) Grunbaum, J.A., et al. (2002). *Youth risk behavior surveillance- MMWR Surveill. Summ.*, 51(4), 1-62
- 12) Honzák, R. (1995). *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládnout*. Praha: Maxdorf.
- 13) Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- 14) Izard, C. E. (1991) *The psychology of emotions* New York: Plenum Press
- 15) Josselson, R. (1989). *Identity development in adolescence and its implications for adulthood*. *Adolescenc psychiatry*, Vol.XVI, Chicago: University of Chicago Press
- 16) Keating, D. (1991). *Adolescent cognition*. In: Lerner, R., Peterson, A., Brooks-Gunn, J. (eds.): *Encyclopedia of adolescence*. Vol.1. New York: Garland
- 17) Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing
- 18) Lenore, C. & Terr, M.D., *Psychic trauma in children: observations following the Chowchilla school-bus kidnapping*. *American Journal of Psychiatry* [online]. 1981, 138(1), 14-19 [cit. 2019-02-07]. DOI: 10.1176/ajp.138.1.14. ISSN 0002-953X. Získáno 7.2.2019 z: <http://psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/ajp.138.1.14>
- 19) Levine, P.A., Kline, M. (2014) *Prevence traumatu u dětí*. Praha: Maitrea

- 20) Matějček, Z., Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H+H.
- 21) Neužilová Michalčáková, R. (2007). *Strachy v období ranné adolescence*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal.
- 22) Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada Publishing
- 23) Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing.
- 24) Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál
- 25) Plummer, D.M. (2013). *Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres: Cvičení pro mladší školní věk*. Praha: Portál
- 26) Purgnerová, M., & Kvitová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada Publishing
- 27) Riemann, F. (2013). *Základní formy strachu*. Praha: Portál
- 28) Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin
- 29) Rogge, J.U. (1999). *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál
- 30) Selye, H. (1998). *A syndrome produced by diverse nocuous agents*. Journal of neuropsychiatry and clinical neuroscience
- 31) Siegel, D.J. (1999). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: The Guilford Press
- 32) Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál
- 33) Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál
- 34) Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie – Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum
- 35) Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1999). *Child psychology: the modern science* (3rd ed). New York: John Wiley.
- 36) Vymětal, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál
- 37) Vymětal, J. (2007). *Speciální psychoterapie* (2. přeprac. a dopl. vyd). Praha: Grada Publishing.
- 38) Výrost, J., Slaměník, I. (eds.). (2008). *Sociální psychologie*. (2. vydání). Praha: Grada Publishing
- 39) Wolf, D. (2018). *Jak překonat strach, úzkost, paniku, fobie*. Praha: Grada Publishing.

## Seznam příloh

1. Informovaný souhlas (1. a 2. str.)
2. Frekvenční tabulka 1
3. Frekvenční tabulka 2
4. Pracovní list 1
5. Pracovní list 2
6. Legenda k pracovnímu listu

Abstrakt

## **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Dětské strachy v období staršího školního věku

**Autor práce:** Lenka Dvořáková

**Vedoucí práce:** PhDr. Tereza Sadková

**Počet stran a znaků:** 60 stran a 114 751 znaků

**Počet příloh:** 6 příloh

**Počet titulů použité literatury:** 39

**Abstrakt (800–1200 zn.):** Bakalářská práce se zabývá tématem dětských strachů v období staršího školního věku. V teoretické části jsem se zaměřila na vymezení zkoumaného období. Dále je specifikován pojem strach jako takový a jeho odlišnosti od pojmů úzkost a fobie. Důraz je však kladen na konkrétní vývojové období a strachy, které se v něm mohou formovat a vyskytovat a také na fakt, jak jim předcházet a čelit. Cílem výzkumu je zjistit nejčastější strachy dětí staršího školního věku. Výzkumné otázky jsou čtyři: Čeho se děti ve starším věku bojí?, Co si děti myslí, že strach je?, Co děti při strachu cítí v těle?, Jak se strachem bojují?. Výběr výzkumného souboru probíhal na dvou školách z Olomouckého kraje a děti se mého výzkumu účastnily na základě samovýběru a částečně náhodného výběru. Konečný rozsah výzkumného souboru je 46 probandů. Metodou získávání dat pro tuto práci je polostrukturovaná ohnisková skupina s doplňkovou metodou pracovních listů. Výsledky byly vyhodnocovány za pomoci frekvenčních tabulek, do kterých jsem zaznamenala nejčastější odpovědi dětí a na základě těchto tabulek jsem výsledky mezi sebou porovnávala.

**Klíčová slova:** strach, dětské strachy, nejčastější strachy dětí, starší školní věk

## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Children's fears at age 10-15

**Author:** Lenka Dvořáková

**Supervisor:** PhDr. Tereza Sadková

**Number of pages and characters:** 60 pages, 114 751 characters

**Number of appendices:** 6

**Number of references:** 39

**Abstract (800–1200 characters):** The thesis is about children's fears in their older school age. In the theoretical part I focused on definition of the older school age. Furthermore the term fear is specified and differentiated from anxiety and phobia. The main emphasis is based on the specific development period and on which fears could be developed in this term as well as on how to prevent and deal with them. The aim of the research is to find the most common fears of children in older school age. There are four research questions: What are children in older school age afraid of? What do children think fear is? What children feel in their body during fear? How do they fight with fear? Selection of the sample took place in two schools from Olomoucký kraj. The participation of the children was based on self-selection and partly on random selection. Data collection was made by semistructured focus group with complementary method of worksheets. The results were evaluated by frequency tables. I recorded the most common answers of the children into these tables and based on these tables i compared the results with each other.

**Key word:** fear, children's fear, most frequent children's fear, older school age



## Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

### Informovaný souhlas s účastí na výzkumu v rámci bakalářské práce

**Název práce:** Dětské strachy v období staršího školního věku

**Autor práce:** Lenka Dvořáková

**Vedoucí práce:** Mgr. Tereza Sadková

**Termín realizace:** 26.6.2018

**Místo realizace:** Gymnázium Jakuba Škody, Přerově

Komenského 29

750 11 Přerov

Dobrý den,

jsem studentkou druhého ročníku oboru psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. V rámci mé bakalářské diplomové práce se budu zabývat tématem dětských strachů v období staršího školního věku (10-15 let). Výzkum k mé práci bude spočívat ve skupinovém rozhovoru, ve kterém budeme probírat téma strachu.

Do školy přijdu pouze já, kdy skupinu povedu v každém ročníku nižšího gymnázia. Ve skupince bude 5-6 dětí. Informovaný souhlas bude rozdán všem dětem ve třídě ovšem ne všechny děti se budou výzkumu účastnit. Finální skupina dětí bude vybrána pomocí náhodného výběru. Po seznámení se s nimi dětem povím o účelu mé práce, proč zrovna dané téma, co od nich očekávám a jak naše spolupráce bude probíhat. Plánuji vytvořit pracovní listy, do kterých mi děti budou zaznamenávat své odpovědi na mé otázky, během jejich práce budu pozorovat jejich chování, pro případ, že by některé z nich vykazovalo specifické chování. A pro pojištění a závěrečné doplnění informací bude použito nahrávací zařízení.

**Prosím, berte na vědomí, že diskuse ve skupině musí být zaznamenána na nahrávací zařízení pro úplnost informací k mé práci. Data a záznamy, které pořídím, budou zcela anonymní a nebudou poskytnuty nikomu jinému. Jejich anonymitu ošetřím specifickým kódem, který bude přiřazen každému dítěti, které se výzkumu zúčastní, zvlášť. Informace využiji jen pro účely mé práce. Máte právo vyžadovat výsledky výzkumu. A také máte právo kdykoliv vyjádřit změnu názoru s účastí dítěte ve výzkumu. Samotné děti mají právo vyjádřit nesouhlas s účastí ve výzkumu.**

Vypracované pracovní listy si následně vyberu a informace na nich zmíněné využiji pro výzkum do mé bakalářské diplomové práce.

Předem děkuji za Vaše vyjádření a těším se na případnou spolupráci.



Univerzita Palackého  
v Olomouci



Filozofická  
fakulta  
Univerzita Palackého  
v Olomouci



KATEDRA  
PSYCHOLOGIE  
Filozofické fakulty UP

Kontakt: Lenka Dvořáková

E-mail: [lenka4.dvorakova@gmail.com](mailto:lenka4.dvorakova@gmail.com), [dvorle02@upol.cz](mailto:dvorle02@upol.cz)

---

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti mého dítěte na výzkumu k bakalářské diplomové práci s názvem „Dětské strachy v období staršího školního věku“, a že dobrovolně souhlasím s účastí svého dítěte na tomto projektu.

Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou **anonymní a nebudou** použity jinak než k interpretaci výsledku v rámci bakalářské diplomové práce.

Rovněž беру на vědomí, že mohu kdykoliv vyjádřit změnu svého postoje a své dítě z výzkumu odhlásit.

Jsem seznámena s možností vyžadovat výsledky výzkumu po ukončení psaní bakalářské diplomové práce.

Dne.....

Jméno a příjmení žáka.....

Podpis žáka.....

Podpis rodiče nebo zákonného zástupce.....

Obrázek 2 - informovaný souhlas - 2. strana



Automatické ukládání | Výzkum\_gjě\_bc... - Excel

Soubor Domů Vložení Rozložení stránky Vzorce Data Revize Zobrazení Nápověda Power Pivot Řekněte mi, co chcete udělat.

A10 : X ✓ f\_x Nejčastější odpovědi-dívky

	A	B	C	D	E	F	G	H
10	Nejčastější odpovědi-dívky		Nejčastější odpovědi-kluci		Nejčastější odpovědi-čelkavé		Nejčastější odpovědi-diskuze	
11	čeho se bojíš?	1. pavouk 11x	čeho se bojíš?	1. pavouci 4x	čeho se bojíš?	1. pavouk 15x	čeho se bojíš?	1. pavouci, výšky, realce rodičů
12	Zajímavé odpovědi:	2. zkoušení/testů ve škole 9x	Zajímavé odpovědi:	2. malé/úzké prostory 2x	Zajímavé odpovědi:	2. neúspěch 9x	Zajímavé odpovědi:	špatné známky, romové, muturita, zkoušení před třídou, učitelé 4x
13		3. tma 7x	ROZVODU RODIČŮ	3. neúspěch 3x		3. zkoušení/testů ve škole 9x		2. tma, hadi, prezentace před třídou.co si o mě myslí ostatní 3x
14	DÁVAT NAJEVO SVÉ CITY	4. že se něco stane blízké osobě 7x	VÁLKY	4. hadi 3x		4. hmyz 7x		3. psi, malé prostory, noční hřbitov 2x
15	ŽE TÁTA ZASE ZAČNE PÍT	5. neúspěch 6x	SEBELIUSTI	5. špatných známek 3x		5. že se něco stane blízké osobě 7x		4. sochy z Egyptu, kanadské noci na tábořech 1x
16		6. že se mi něco stane, někdo mi ublíží 6x		6. hmyz 3x		6. tma 7x		5.
17		7. učitele 6x		7. výšek 2x		7. že sem i něco stane/někdo mi ublíží 6x		6.
18		8. smrt 5x		8.		8. učitele 6x		7.
19		9. Samota 5x		9.		9. smrt 5x		8.
20		10. hmyz obecně 4x		10.		10. samota 5x		9.
21								10.
22	Co si myslíš, že strach je?	1. pocit, který si vytváříme sami v naší hlavě 3x	Co si myslíš, že strach je?	1.	Co si myslíš, že strach je?	1.	co si myslíš, že strach je?	1. pocit 6x
23	Zajímavé odpovědi:	2. strach je pocit, při kterém se bojíme 2x	Zajímavé odpovědi:	2.	Zajímavé odpovědi:	2.	Zajímavé odpovědi:	2.
24		3.		3.		3.		3.
25	Strach je pocit vyvolaný názím, dehem se bojíš. Dá se v něm bojovat a může se ho i úplně zbavit, ale je to někdy těžké. Ale klavni je, že nikdy nejsou sám. Máš sourozrance, maminku, tatínka, prarodiče. Někdy se báš v udání strachu nějakou řík. Třeba se mi někdy spáší. Ale existuje linka důvěry kde v každém pomů. Zvládnout všechno dobře dopadne a být i nedopadlo dobře, tak to jistě není horší.		pocit, který mi někdy každý člověk. Je mi při něm nepříjemně a nejradši bych se nikam schoval nebo utekl. Vyvolává ho něco, čeho se bojíme (což může být prakticky cokoliv)					
26		4.		4.		4.		4.
27		5.		5.		5.		5.
28		6.		6.		6.		6.
29		7.		7.		7.		7.
30		8.		8.		8.		8.
31		9.		9.		9.		9.
32		10.		10.		10.		10.
33	Co při strachu cítíš v těle?	1. nervozita 8x	Co při strachu cítíš v těle?	1. nervozita 4x	Co při strachu cítíš v těle?	1. nevozita 12x	Co při strachu cítíš v těle?	1.
34	Zajímavé odpovědi:	2. třesu se 6x	Zajímavé odpovědi:	2. nejistota 4x	Zajímavé odpovědi:	2. třesu se 8x	Zajímavé odpovědi:	2.
35	někdy omílím	3. potím se 5x	hlad	3. třesu se 2x		3. ztapaní žaludku 8x		3.
36	zvětší se mi zorničky (říká máma)	4. zvýšený tep srdce 4x	nechuť k jídlu	4. husi kůže 2x		4. zvýšený tep srdce 7x		4.

Prima Sekunda Tercie Kvarta Summary

Připraven

Obrázek 3- Frekvenční tabulka 1 – výsledné vyhodnocení

Automatické ukládání | Výzkum\_gjě\_bc... - Excel

Soubor Domů Vložení Rozložení stránky Vzorce Data Revize Zobrazení Nápověda Power Pivot Řekněte mi, co chcete udělat.

M1 : X ✓ f\_x

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Věk holky:13, 2x 14let	Věk kluci: 2x 14, 15 let	Průměrný věk: 14	HOLKY	KLUCI	DOHRMADY	SPOLEČNÝ LIST	
2	1. Čeho se bojíš?			pavouci 3x hmyz 2x že se stane něco blízké osobě 2x že se mi něco stane 2x tma 3x	výtahů, zrcadel, výšek malých/uzavřených prostorů vos/srňů že se stane něco blízké osobě pavouci	pavouci 4x hmyz 4x že se stane něco blízké osobě 3x tma 3x že se mi něco stane 2x že mě někdo okrade/znásilni když jdu večer sama 2x	pavouci 5x, vos/srňe 2x, hmyz 5x, otevřených dveří 2x, zavřených dveří 3x, výťah 3x, bouřka 2x, tma 4x, duchů 1x, opuštěných domů 6x, výšky 2x, žraloků 4x, ústní zkoušení 6x, zubař 3x, neúspěch u přijímacích na VŠ 6x, smrt 6x, zánik přírody 4x, létání letadlem 2x	
3				válka že mě někdo okrade/znásilni když jdu večer sama 2x	hadí hmyz 2x	smrt, klavni, škola, loutky, panenky, hadi, výťahy, zrcadla, výšky, malé/uzavřené prostory, vos/srňů, otevřené dveře	nepříjemný pocit, neověřova v danou věc. Reakce našeho těla a určitý podnět	
4				ústní zkoušení ve škole	špatných známek otevřených dveří			
5				smrt	klavni, školy, loutek/panenek			
6				ztapaní se				
7				Strach je starost o sebe samotného a své blízké. Je to neověřova k tomu, čeho se bojíme	nevím, co přesně strach je. Je to asi to, čeho se bojíme, pro každého něco jiného			
8				Strach je nepříjemný pocit, který vsbě mám. Je to reakce na určitý podnět, který mi nepříjemně, mám z něho strach a bojím se, že mi něco udělá.	pocit, při kterém se bojíme, že se něco stane, něco neočekávaného nebo něco, co nechceme aby se stalo			
9				Strach je něco, co ve mně vyvolává špatné pocity, úzkost, nevím, co mám v danou situaci dělat. Někdy to může ovlivnit má samotnou v budoucnu. Strach také je, že jen když o tom něco uslyšíte, už se vám dělá špatně.	pocit, který má někdy každý člověk. Je mi při něm nepříjemně a nejradši bych se nikam schoval nebo utekl. Vyvolává ho něco, čeho se bojíme (což může být prakticky cokoliv)			
10								
11								
12								
13								
14								
15								bolest břicha 2x, bolest dlaní 1x, žima 3x, potřeba na záchod 1x, tlukot srdce 5x, pocit, že mluvím, ale jsem potichu 1x, zrychlený dech 6x-> zatažený dech 6x (zářít)

Prima Sekunda Tercie Kvarta Summary

Připraven

Obrázek 4 - Frekvenční tabulka 2 – průběžné vyhodnocení

**STRACH**

**Top-Left (Sad Face):**

- ASI NEVĚTŠÍ STRACH MÁM Z HMŮZU. NEJVÍC ASI Z PAVOUKY. JAKO... TI MALÍ MÍ NEVABÍ, ALE K TĚM VĚTŠÍM CHOVÁM FAKT ODPUKA BODÍM SE JICH.
- JAKO ~~MAJÍ~~ MALÍ JSEM SE BAĽA TAM. ~~NEVĚTŠÍ~~ VLASTNĚ SPÍŠ TOMO, CO JE VNÍ. NEJVÍC MĚ VYDĚŠIL ZVUK LEDNICE, NB TOPEM! XD
- NĚKDY SE DOJÍM I TOMO, ŽE MŮJ TÁTA ZJISTIŇ NĚCO CO BY NEMĚL, A HĚLA BYCH ZARACHA, COI BUCH ASI NEVĚDĚĽA XD

**Top-Right (Speech Bubble):**

- POCIT, PŘÍ KTERĚM SE NĚKOMU NB NĚČEHO BODÍME. NEBO SE BODÍME NĚCO UDEĽAT...

**Bottom-Left (Stick Figure):**

- KDYŽ MÁM STRACH, TAK JE MI VĚTŠINOU ZIMA A NĚKDY MÁM I HUSINU...
- NĚKDY SE MI I KLEPOU RUCI, ALE ZALEŽÍ I ČEHO V TU CHVÍLI MÁM STRACH

**Bottom-Right (Flexing Arm):**

- TŘEBA DŘÍVE SEM SE BAĽA VŠEK, ALE TEDY UŽ JE TO DINY! PŘEKONALA JSEM SVŮJ STRACH A TĚŽ VÝŠK A ADRENALIN MILUJU...♥
- ~~STRACH MĚ NEVĚTŠÍM STRACHEM~~
- KDYŽ JSEM SE JAKO MENŠÍ BAĽA TAM, ŘEKLA JSEM SI ŽE PROSTĚ TAM NIC NEVÍ... ANIŽ JAK, ALE OD TY DOBY SE NEBOJÍM

Obrázek 5- Pracovní list 1

**STRACH**

**Top-Left (Sad Face):**

- Bojím se výšek, ale ne toho výhledem, ale celý dole.
- Bojím se chodit ven v noci, protože se bojím hmyz
- Bojím se pavouků ~~spolu s~~ hlavně toho, že jsou se bojím, že se mě budou (přesně) a mají osm nohou, mají žehvíčkovitý a jsou vyčleptí.
- Bojím se, že se akorátně co se odliším strach.
- Bojím se, když jsem doma sama a divím se na horor nebo kriminálku
- Bojím se když jsem v kolektivu a někdo něco špatně a všichni si o mě odělati strach jako jsem a když to není pravda.
- Bojím se, že na sledím něco, a vyprávím to v kolektivu

**Top-Right (Speech Bubble):**

- je pocit, který obsahuje neomalení a hrůzlivosti a když by přišel nejen více strachů.

**Bottom-Left (Stick Figure):**

- zavazovat (celko těla)
- ložení hlavy (kolem)
- sledit kůže (kolem)
- hrůza se
- kousat si ruku
- někdy lidé mají neobvyklý pocit
- slabostní svaly
- nejspíš


**Bottom-Right (Flexing Arm):**


- bojím se, snažím se chodit do kolektivu, nebo včel, snažím si být nezávislý a mluvit před lidmi.

Obrázek 6- Pracovní list 2

 Čeho se bojíš?

 Co si myslíš,  
že strach je?

 Co při strachu  
cítíš v těle?

 Jak se strachem  
bojuješ?