

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

## **Prevence školních fobií u dětí předškolního věku**

bakalářská práce

Autor: Tomáš Seidel, DiS.  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální patologie a prevence  
Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.  
Oponent práce: doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Tomáš Seidel

Studium: P18K0190

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

**Název bakalářské práce:** **Prevence školních fobií u dětí předškolního věku**

Název bakalářské práce AJ: Prevention of school phobias in preschool age

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Teoretická část práce charakterizuje vývojové zvláštnosti předškolního věku. Pozornost je věnována problematice úzkosti, strachu, trémy a školní fóbie v kontextu přechodu na ZŠ. Specifikuje možnosti využití pohádky, hry a rituálu v přípravě dětí na ZŠ. Empirická část bakalářské práce spočívá v tvorbě a praktické realizaci adaptačního programu pro předškoláky.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1.vyd. Praha: Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., eds. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 232 s. ISBN 80-7178-799-X

PRAŠKO, J. a HOLUBOVÁ, M. *Sociální fóbie a její léčba*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2017. 250 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5841-1.

REZKOVÁ, V. a KOKEŠOVÁ KLEINOVÁ, G. *Hra jako lék: teorie a praxe nedirektivní psychoterapie hrou*. 1. vyd. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2012. 102 s. ISBN 978-80-260-3503-9.

Garantující pracoviště: Ústav sociálních studií,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 20.2.2020

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Prevence školních fobií u dětí předškolního věku vypracoval pod vedením vedoucího práce PhDr. Stanislava Pelcáka, Ph.D., samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 2. 5. 2021

---

Tomáš Seidel

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji vedoucímu této bakalářské práce, PhDr. Stanislavu Pelcákovi, Ph.D., za jeho vstřícný přístup, cenné rady a pomoc při zpracování zvoleného tématu. Také děkuji účastníkům výzkumného šetření za ochotu podílet se na této práci.

## **ANOTACE**

SEIDEL, Tomáš. *Prevence školních fobií u dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 101 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá prevencí školních fobií u dětí předškolního věku. Práce je členěna do čtyř kapitol, přičemž první tři kapitoly obsahují informace z odborné literatury, která se dané problematice věnuje. Čtvrtá kapitola představuje preventivní program pro děti předškolního věku, jehož součástí je také kvalitativní výzkumné šetření. Práce popisuje specifika předškolního a mladšího školního věku. Hlavní pozornost je věnována problematice úzkosti, trémy, sociální a školní fobie, která se u dětí v tomto věku může vyskytovat. Zmíněny jsou i dětská hra a rituál, jelikož hrají ve výchovném působení velkou roli. Pozornost je věnována také psychické odolnosti a vnímané osobní účinnosti dítěte, jejichž rozvoj může v prevenci školních fobií pomoci. V kvalitativním šetření, které zpřesňuje obsahovou náplň intervenčního programu, jsou s využitím polostrukturovaného rozhovoru zmapovány nejčastěji se vyskytující strachy, metody zvládnání strachů u dětí a postupy užívané pro rozvoj psychické odolnosti předškoláků. Cílem bakalářské práce je zpracování, realizace a dílčí zhodnocení skupinového intervenčního programu, zaměřeného na zvládnání strachů a školní fobie.

Klíčová slova: prevence, předškolní věk, strachy, fobie, psychická odolnost

## **ANNOTATION**

SEIDEL, Tomáš. *Prevention of school phobias in preschool age*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 101 s. Bachelor Thesis.

The bachelor thesis deals with the prevention of school phobias in preschool age. This thesis is divided into four sections, while the first three chapters contain information from the literature that deals with this specific issue. The last section is devoted to an investigative survey and also includes the implementation of the intervention program. The bachelor thesis describes the specifics of preschool and early school age. The issue of anxiety, stage-fright, social and school phobias, which can occur at this age, are also mentioned. There is also mention about children's game and ritual, which can play a big role in the educational work. Attention is also paid to psychological resilience and self-efficacy, because they can help to prevent school phobias. With the help of a semi-structured interview, the most common fears, methods of managing fears and procedures used for the development of psychological resilience are mapped. Based on these findings, an intervention program is created. The goal of the bachelor thesis is creation, implementation and partial evaluation of a group intervention program, focused on the prevention of fears and school phobias.

Keywords: prevention, preschool age, fears, phobias, psychological resilience

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: .....

Podpis studenta: .....

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>1 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>10</b>
1.1 Předškolní věk.....	10
1.2 Mladší školní věk .....	14
1.3 Úzkost, strach a fobie z pohledu ontogeneze .....	16
1.4 Tréma, sociální fobie a školní fobie .....	19
<b>2 DĚTSKÁ HRA, RITUÁL A POHÁDKA V PRIMÁRNÍ PREVENCI.....</b>	<b>23</b>
2.1 Dětská psychoterapie .....	28
2.2 Terapie hrou .....	29
2.3 Arteterapie.....	31
2.4 Relaxace a mindfulness .....	32
<b>3 PSYCHICKÁ ODOLNOST A VÝCHOVA K PSYCHICKÉ ODOLNOSTI .....</b>	<b>34</b>
3.1 Vývoj psychické odolnosti.....	35
3.2 Vnímaná osobní účinnost (self-efficacy) .....	37
3.3 Prevence dětských strachů a úzkostí .....	38
3.4 Zdravá Mateřská škola .....	39
<b>4 STRACHY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU A MOŽNOSTI JEJICH ZVLÁDÁNÍ .....</b>	<b>41</b>
4.1 Pilotní studie „Strachy v předškolním věku“ .....	41
4.2 Souhrn výzkumného šetření a diskuse .....	56
4.3 Obsah a realizace intervenčního programu .....	61
4.4 Zhodnocení intervenčního programu .....	90
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>94</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>96</b>
<b>SEZNAM ILUSTRACÍ.....</b>	<b>100</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>101</b>



## ÚVOD

Tématem bakalářské práce je prevence školních fobií u dětí předškolního věku. Toto zaměření jsem si zvolil z toho důvodu, že jsem zaměstnán jako učitel v mateřské škole a s dětmi předškolního věku pracuji od začátku své profesní kariéry. Předškolní věk je velmi důležitým obdobím v životě dětí a je třeba mu věnovat pozornost. U předškolních dětí je povinná docházka a v průběhu celého školního roku dochází k přípravě na školu. Rád bych vytvořil něco, co dětem přechod na základní školu usnadní a budou se tam cítit tak dobře, jako ve škole mateřské. Ze strany školního prostředí totiž budou na děti kladené velké nároky. Z tohoto důvodu je třeba podporovat jejich sebevědomí, rozvíjet psychickou odolnost a učit je, aby dokázaly správně odhadnout své možnosti a schopnosti. Cílem bakalářské práce je zpracování, realizace a dílčí zhodnocení skupinového intervenčního programu, zaměřeného na prevenci strachů a školní fobie.

Práce je rozdělena celkem do čtyř kapitol, přičemž první tři kapitoly jsou zaměřeny na teoretické přiblížení zvoleného tématu. První kapitola je věnována předškolnímu a mladšímu školnímu věku, jelikož se jedná o období, na které má být intervenční program zacílen. Také je zde zmíněna problematika úzkosti, fobií a trémy. Další kapitola je zaměřena na konkrétní metody, které jsou v primární prevenci využívány. Poslední kapitola teoretické části práce popisuje již zmíněnou psychickou odolnost. Mimo jiné je zde uvedeno také to, jak tuto odolnost můžeme rozvíjet. Zahrnuta je rovněž problematika vnímané osobní účinnosti.

Na zpracované teoretické poznatky navazuje výzkumné šetření. Tomuto šetření je věnována čtvrtá kapitola bakalářské práce. Realizace empirické části práce probíhala v několika fázích. První fází byla pilotní studie, jejímž cílem bylo zmapování nejčastějších objektů a zdrojů strachů. Snahou bylo také zmapování současného přístupu vybraných pedagogů v oblasti zvládnání úzkostí a strachů u dětí předškolního věku. V této fázi byl využit kvalitativní výzkum formou polostrukturovaného rozhovoru. Další fáze spočívala v tvorbě intervenčního programu, na základě získaných poznatků. Realizace skupinového intervenčního programu byla třetí a poslední fází výzkumného šetření. Následuje celkové zhodnocení realizovaného programu, shrnutí získaných poznatků a komparace získaných dat s výzkumy, které proběhly v minulosti a jsou zaměřeny na téma strachů u dětí.

# 1 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk je období, které hraje ve vývoji dítěte důležitou roli. Dochází k vývoji duševních funkcí a celé osobnosti. Dítě prochází mnoha změnami, jejichž správný vývoj může zaručit úspěch v budoucím životě. Je zde také mnoho zvláštností, o kterých bychom jako pedagogové a rodiče měli vědět. Nejčastěji se jako předškolní věk označuje období mezi třetím a šestým rokem života dítěte.

## 1.1 Předškolní věk

V odborné literatuře, která se tomuto téma věnuje, se můžeme setkat s mnoha pohledy na tento věk. Vymětal (2004) na toto období ve své knize nahlíží především z pohledu úzkostí a fobií. Jedná se fázi, ve které se dítě začíná samo pouštět do činností a dochází k postupnému osamostatňování. Ve výchově musí rodiče myslet na to, že dítě musí být připraveno na setkávání s novými lidmi. Nemělo by na nás tedy být příliš závislé. Pokud tomu tak bude, je zde riziko vzniku strachu a ztíženého získávání sebedůvěry. Dítě, které má dostatek prostoru pro spontánnost, není zbytečně omezováno a vyrůstá v pozitivním prostředí, které ho dokáže akceptovat, nemá problém se samostatností, důvěrou a průbojností. V tomto věku se ještě stále vyvíjí psychické obranné mechanismy. V krizových situacích tedy děti stále potřebují naši pomoc, jelikož jsou v nich nesamostatné. V předškolním věku se mohou objevovat neurotické reakce a stavy. Projevují se např. zadržáváním v řeči, pomočováním, dítě se začne stranit ostatních lidí, celkové nechutenství, problémy s usínáním a zvýšenou plačtivostí. Rada, jak těmto projevům předcházet, je u většiny autorů stejná. Pro dítě je nejlepší vyrovnané a milující rodinné prostředí, pevný vzájemný vztah rodičů, kteří mají dostatek času na to, aby se dítěti věnovali. Styl výchovy by měl být neautoritativní, ale důsledný. Rodiče by měli jít příkladem a o věcech s dětmi mluvit. To napomáhá i při tvorbě svědomí, díky kterému dítě ví, co se dělat smí a nesmí a co je dobré a co špatné.

Co se týče motorického vývoje, dochází především ke zdokonalování pohybové koordinace. Pohyby působí plynulejším dojmem, jsou přesnější a celkově se dítě stává obratnějším. Ze svých pracovních zkušeností vím, že v tomto období je také vhodné začít se sportováním, jelikož je dítě schopné lépe pozorovat a napodobovat různé sportovní aktivity. Tím se dostáváme ke hře. Hra, jakožto jeden z hlavních prvků v tomto období,

je velmi často spojována právě s pohybem. Zlepšuje se i sebeobsluha. Dítě v předškolním věku by postupně mělo dosáhnout toho, že se bude zcela samostatně oblékat a svlékat, skládat a uklízet věci na své místo a bude pečovat o svou hygienu. Mělo by se naučit i zavazování tkaniček. To je ovšem pro většinu problém. Dokonce i děti s odkladem školní docházky toto zvládají pouze s vynaložením maximálního úsilí.

Rozvíjí se také jemná motorika. Je důležité, aby děti mohly manipulovat a hrát si s různými předměty, jako je modelína, písek, látky, kameny, kostky apod. Mertin (2010) ve své knize uvádí, že k vyhranění laterality (to, jestli dítě bude pravák nebo levák), dochází kolem čtvrtého roku. Velmi důležitá je také kresba. Ta u dětí v tomto období prochází velkým vývojem. Z vlastní zkušenosti vím, že se u předškolních dětí očekává, že již zvládnou nakreslit plnohodnotnou lidskou postavu se všemi náležitostmi a nebude se jednat pouze o tzv. hlavonožce (postava bez těla, kde je hlava přímo napojena na nohy). Kresba předškoláků je velmi kreativní a může toho hodně prozradit. Proto bychom měli dětem poskytovat vhodné podmínky k jejich vyjadřování.

Další oblastí je kognitivní vývoj. Dítě vnímá celek jako souhrn detailů, ale není schopno rozeznat základní vztahy. K upoutání jejich pozornosti stačí výrazný detail. Dochází k rozvoji sluchové a zrakové diferenciaci. Bez té se dítě později neobejde v procesu analýzy a syntézy při čtení a psaní. Nemá ještě přesné vnímání času. Pokud tráví čas aktivitou, která je pro něj nezajímavá, přijde mu to jako věčnost. Pokud ale dělají věci, které je baví, čas pro ně ubíhá mnohem rychleji. Čas posuzují ve vztahu na konkrétní událost nebo činnost, např. kolikrát se ještě vyspí, než budou Vánoce. Představy předškoláků jsou barvitě a bohaté. Mezery mezi jevy, které děti vnímají, často vyplňují tzv. dětskou konfabulací. Jsou to výmysly, o kterých si ale děti myslí, že jsou pravdivé. Proto musíme být velmi opatrní při trestání dětí za lži. V tomto věku pro ně totiž není jednoduché odlišit realitu od smyšlenky. Představy, a to i ty fantazijní, jsou pro předškoláka nutné, jelikož pomáhají vyrovnat se s obtížnou, nebo pro něj nepochopitelnou realitou (Vágnerová, 2012).

Podle Mertina (2010) se mezi třetím a šestým rokem uzavírá fáze symbolického, předpojmového myšlení. Dítě již ví, že vše kolem nás má nějaké označení. Z velmi oblíbené otázky „Co je to?“ se stává otázka „Proč?“ Velmi důležitou roli hrají dospělí, se kterými je dítě v kontaktu, jelikož se dítě začíná zajímat o příčinné souvislosti světa kolem něj. Od dospělých se tedy očekává velká dávka trpělivosti, času, ale také znalostí, aby otázky dětem zodpověděli. Šimíčková-Čížková (2010) tvrdí, že v předškolním věku se

plně rozvíjí názorné intuitivní myšlení, které je typické pro tzv. předoperační stadium. To znamená, že dítě myslí na to, na co se právě dívá. Vidí podstatné podobnosti a na základě těchto podobností vznikají pojmy. Myšlení je tedy vázáno na vnímané, nebo představované a na konkrétní činnosti a aktivity dítěte. Dítě je egocentrické a tím pádem je středem vlastního světa a představ. Je po něj velmi těžké přijmout stanovisko druhé osoby.

Předškoláci také polidšťují předměty a převládá fantazijní přístup. Fantazie je tedy silnější než skutečnosti. Dochází také ke zdokonalování řečových dovedností a rozšiřuje se slovní zásoba. Dítě si začíná osvojovat gramatická pravidla a dokáže vymýšlet delší a komplexnější věty. Používá jednoduché časování, skloňování a stupňování. Celkově roste zájem o řeč. Dokáže se soustředit delší dobu na čtený text a mělo by být schopno ho poté převyprávět. Také by mělo dokázat sdělovat své nedávné zážitky. Zapamatování a uchování je spíše bezděčné, v záměrné začíná přecházet až kolem pátého roku. Převažuje paměť konkrétní a mechanická (Mertin, 2010).

V předškolním věku jsou děti velmi aktivní. Neustále si poposedávají, poskakují a pobíhají. Někteří tuto potřebu dávají najevo verbálně. Velmi často se na něco ptají, vyprávějí a komentují věci okolo sebe. Tak jako jsou děti aktivní, jsou i zvědavé. K tomu, aby se nebály objevovat a zkoušet nové věci, je důležité, aby měly pocit jistoty a bezpečí.

*„Dítě předškolního věku potřebuje více než kdy jindy stabilní zázemí, které mu dává energii a chuť do zkoumání, zvědavosti, do samostatného odpoutávání od této jistoty a zázemí. Odpoutávání však musí mít pod kontrolou dítě. Je zajímavé, že dítě, které vnímá své zázemí jako nejisté, přestává experimentovat, zkoumat, odpoutávat se, ale fixuje se v nejistém vztahu.“ (Mertin, 2010, s. 17)*

U předškolních dětí je velmi důležitá motivace. Ve třídě je využívána neustále. Vůle je však v tomto věku velice nestálá. Pro děti jsou podstatné jasně formulované a blízké cíle, které splní jejich potřebu nebo se vážou k určité činnosti. Může se tedy jednat o příslib nové hračky, pokud dítě pomůže s úklidem atp. Ovlivnit ji mohou i vrstevníci. Dle Mertina (2010) také dochází k vytváření základních citových projevů. Prožívání je sice krátkodobé a proměnlivé, nicméně dokáže být velmi intenzivní. Děti se učí, jak ovládat své citové projevy, zamýšlí se nad svým chováním, umí se politovat, ale také se samy na sebe rozzlobit. Mají většinou veselou náladu, s postupem času se vytrácí strach z neznáma a sociální city, jako je láska, nenávisť, sympatie atd. jsou stále důležitější. Učí se spolupracovat s ostatními a dochází k rozvoji empatie. Dokáže pomoci slabším,

vést druhé, akceptovat zájmy ostatních a podřídit se jim, vyřešit konflikt domluvou, ale také soupeřením. Jsou vytvářeny základy citového chování a prožívání a dítě velmi pozorně sleduje vztah matky a otce. Je tedy velmi důležité, jaký příklad dává rodina a lidé v prostředí, kde dítě vyrůstá. Ovlivní to jeho mezipartnerské vztahy, až dospěje.

Předškolák by měl vědět, co se smí dělat, co se naopak nesmí dělat, ale také co se sluší a nesluší. Mluvíme tedy o morálně-etickém vývoji. Pokud má toto alespoň částečně zakořeněné, není třeba přímé kontroly dospělého. Jak ale víme, děti rády experimentují a proto pokyny a pravidla porušují. Tím zjišťují, co se stane, když neposlechnou. Častým jevem je poté to, že se cítí provinile. Šimíčková-Čížková (2010) však uvádí, že to nemusí být pouze následkem porušení pravidla nebo pokynu. Dítě se může cítit špatně, protože se mu během aktivit něco nepovedlo, něco pokazilo, rozbilo nebo někomu ublížilo. Stává se, že dítě má tak přísné svědomí a pocit viny je natolik silný, že se jde dospělému samo přiznat a očekává trest. V tomto věku jsou totiž dospělí vnímáni jako nezpochybnitelná autorita, někdo, kdo nikdy neporušuje žádná pravidla. Proto bychom dětem měli jít příkladem a poskytovat jim vhodný vzor chování. Ve výchově být trpěliví, pečliví a usměrňovat jejich sebevědomí, jehož vývoj může být nepřiměřený a spojený s vychloubáním.

Ve spojitosti s vývojem dítěte v předškolním věku je také důležitý proces socializace. Vágnerová (2012) ve své knize popisuje vývoj socializace ve třech rovinách. Tou první je sociální reaktivita. Ta se zkvalitňuje a vyvíjí, přičemž tento vývoj probíhá již od narození. Až předškolní období ale dítěti nabízí jiné vztahy s vrstevníky. Ať už jsou starší, mladší, stejného nebo odlišného pohlaví a více nebo méně nadaní. Mění se také vztahy s rodiči, prarodiči a dalšími dospělými. Další rovinou je vývoj sociálních kontrol. Pod tím si můžeme představit to, že dítě přijímá normy společensky žádoucího chování. V této rovině jsou ale velké rozdíly, protože každá rodina má jiné výchovné přístupy a ne všechny rodiny prosazují sociálně žádoucí normy. Poslední rovinou je osvojování sociálních rolí. K tomu dochází uvnitř, ale i mimo rodinu. Dítě pozoruje, jaké chování patří k určitým rolím uvnitř rodiny – chlapec, dívka, otec, matka. Toto chování následně zkouší mimo rodinu, nejčastěji mezi vrstevníky a v mateřské škole. To nabízí možnost srovnávání a upravování získaných způsobů rolového chování.

Díky rozvoji řeči a myšlení, motoriky, ale také postupně získávanou schopností dětí oddělit se od dohledu dospělého, velmi roste význam vrstevníků. Předškolní děti jsou sice stále emočně vázané na rodiče a rodinné zázemí, ale rády ho opouští a sbližují se

s kamarády. Dle Mertina (2010) vrstevníky dítě využívá nejen ke hrám, ale zkouší s nimi i různé role a formy chování, které vyzorovalo v rodině. Podle reakcí okolí na tyto role a chování se učí, jak je upravovat. Dostává se do situací, kdy je do skupiny přijímáno a je obdivováno, ale také situací, kdy ho skupina odmítá. Je třeba, aby se dítě setkávalo s mladšími i staršími kamarády. Při kontaktu s jinak staršími dětmi se učí přijímat nové role. Pečovat o mladší a podřídit se staršímu. Dítě se učí vidět situace z hlediska druhé osoby a ujasňuje si, jaký je a jak ho vnímají ostatní. Začíná se tedy formovat sebepojetí a sebehodnocení.

Na začátku této kapitoly jsem zmínil, že hra je jeden z hlavních prvků v tomto období. To, jak moc budou hry spontánní a pestré, jestli se do nich dítě zapojí a jak velká bude jeho soustředěnost, závisí na mnoha faktorech. Jaké zrovna prožívá emoce, na množství a přiměřenosti podnětů, jestli má dostatek času a jestli jsou poblíž kamarádi, kteří mu s hrou pomohou a zapojí se do ní. Hra ovlivňuje učební a pracovní návyky a z toho, jaké dítě upřednostňuje hry, můžeme předpokládat, jaké bude jeho pozdější zaměření. To, jak si dítě hraje, nám může napovědět, jak se bude později učit a pracovat. Dospělí by se tedy měli dětem věnovat a pozorovat je, aby věděli, co je jejich talentem a jaké jsou jejich dispozice a mohli je dále rozvíjet. Samozřejmě je také třeba rozvíjet oblasti, kterým by se dítě samo spontánně nevěnovalo (Šimíčková-Čížková, 2010).

## **1.2 Mladší školní věk**

Vzhledem k zaměření této práce, bych se rád zmínil také o období mladšího školního věku. Je to z toho důvodu, že školní fobie u předškolních dětí souvisí zejména s jejich přechodem na základní školu. Proto považuji vhodné, alespoň v krátkosti, mladší školní věk přiblížit.

Mladší školní věk je nejčastěji definován jako období od 6 až 7 let do zhruba 11 až 12 let. Nástup do školy pro dítě představuje radikální změnu v jeho životě. Langmeier a Krejčířová (2006) vidí důvod této změny ve skutečnosti, že dítě má nové školní povinnosti, ale také přichází do nového kolektivu a musí si zvykat na nové učitele. Přesto, že se jedná o období spíše klidné, bez výrazných vývojových změn, vývoj stále pokračuje a dítě plynule dosahuje pokroků ve všech oblastech. Děti už nejsou tak závislé na tom, co chtějí ony, ale jsou plně zaměřeny na to, co a jak je. Chtějí pochopit okolní svět a porozumět mu. Tento realismus se promítá do jejich mluvy, kreseb, písemných projevů a her. Ptáček a Kuželová (2013) dodávají, že děti získávají nové znalosti, musí

plnit obtížnější úkoly a být více samostatné. V tomto věku se ještě stále vyvíjejí motorické schopnosti a je zde velká spontánní pohybová aktivita. Pro správný vývoj hrubé motoriky je třeba, aby dítě bylo podporováno v přirozeném pohybu a sportovních aktivitách. Tělesná síla a obratnost jsou velmi důležité v tom, jak bude dítě vnímáno v kolektivu.

Není vhodné, pokud dítě pouze pasivně přijímá informace. Langmeier a Krejčířová (2006) tvrdí, že děti mají rády, pokud se mohou všeho zúčastnit a pochopit, proč se věci dějí tak, jak se dějí. Jsou velmi zvědavé a vytrvalé. Vše je stále propojeno s citovou stránkou. Školáci objevují nové vztahy, souvislosti a vnímání začíná být cílevědomé s určitým zaměřením. Je zde přechod od vnímání všeobecného k vnímání konkrétnímu. Představitost je v tomto období na vrcholu a dítě je schopno rozlišovat realitu od fantazie. Svou fantazii však stále užívá při hrách a četbě. Díky školní práci dochází k rozvoji tzv. záměrné představitosti. Dítě tak dokáže, v danou chvíli, úmyslně vyvolat potřebné představy. Na začátku školní docházky u dětí převládá neúmyslná, mechanická paměť, která se však rychle zlepšuje. Autoři Ptáček a Kuželová (2013) ve své knize popisují paměť krátkodobou a dlouhodobou. Krátkodobá paměť se zlepšuje díky tomu, jak se dítě učí nové postupy na zapamatování informací. Také se učí to, jak si celý průběh učení zjednodušit. S přibývajícím věkem dětí jsou tyto postupy stále složitější. Dlouhodobá paměť se zdokonaluje s věkem a lepšími postupy pro zapamatování. Děti se učí, jak si informace třídit a přidávat body, které do souvislostí zapadají.

Další oblastí vývoje je pozornost. Ta je velmi důležitá v tom, jak bude dítě úspěšné v procesu učení. Už v předškolním věku můžeme pozorovat, že děti, které jsou nepozorné, mají s osvojováním informací problém. Je pro ně náročné udržet pozornost po delší dobu. Šimíčková-Čížková (2010) s tímto souhlasí a ve své knize uvádí, že především v nižších ročnících je třeba, aby úkoly netrvaly zbytečně dlouhou dobu a motivace k činnostem byla průběžná, nebo alespoň častěji obnovována. Je tedy vhodné střídat formy práce, chválit a povzbuzovat, zařazovat relaxační chvílky a hry. V myšlení je dítě postupně schopno logických operací, které musí být podpořeny konkrétními věci a jevy. Na počátku mladšího školního věku je tedy velmi vhodné využívat názorné pomůcky. Jak se vyvíjí myšlení, rozvíjí se také řeč. Dítě si ve škole osvojuje řeč psanou a čtenou, což může být zejména ze začátku velmi náročné. Postupem času se však rozvíjí slovní zásoba, dítě tvoří delší a složitější věty a celková větná stavba je kvalitnější.

Stejně jako u předškoláků, i v tomto období je hra velmi důležitá a oblíbená. Oproti předškolnímu věku je však složitější, se stále komplikovanějšími pravidly. Mezi oblíbené

hry patří pohybové, konstruktivní a společenské. Chlapci jsou při hrách tvořivější a originálnější, nicméně jejich hra je v porovnání s děvčaty hlasitější a agresivnější. Děvčata jsou u her klidnější a jejich hry mají sklon ke stereotypnosti. Hra v tomto období slouží především jako oprostění od školních povinností. Pokud je však učitel tvořivý, může ji velmi dobře využít i během výuky. Hra má význam také v diagnostice a terapii (Šimíčková-Čížková, 2010).

### 1.3 Úzkost, strach a fobie z pohledu ontogeneze

Úzkost, strach a fobie nás provázejí po celý život. Jsou velmi důležité při utváření osobnosti člověka a během procesu socializace. Pokud se ale u člověka vyskytnou ve větším a situaci neodpovídajícím množství, mohou nastat jisté problémy.

*„Strach se definuje jako nepříjemný zážitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení. Je tedy reakcí na poznané nebezpečí a má signální a obrannou funkci.“* (Vymětal, 2004, s. 12)

*„Úzkost je nepříjemný citový stav a na rozdíl od strachu si neuvědomujeme její bezprostřední příčinu, tedy určitou skutečnost, která ji vyvolává.“* (Vymětal, 2007, s. 22)

Jako poslední ještě uvádím definici fobie, která mi přijde nejvýstižnější.

*„Nadměrný, nereálný, nekontrolovatelný a chorobný strach z určitých osob, míst a situací, který zasahuje do každodenního života.“* (Hartl, 2004, s. 68)

Z definic uvedených výše jsme se dozvěděli, že strach je většinou vázaný pouze na jeden konkrétní objekt. Většina lidských strachů je reálná a jsou reakcí na opravdové nebezpečí. Lidé jej také snášejí lépe než úzkost. Na rozdíl od úzkosti si u strachu uvědomujeme, co v nás strach vyvolává. Úzkost je spojena spíše s neznámem. Rogge (1999) úzkost popisuje jako mnohoznačnost, která nás znejišťuje a představuje pro nás nebezpečný podnět. Je trvalejšího rázu a je spojena s pocity, které nás mohou ochromit nebo přimět k útěku. Má velmi blízko k bezmocnosti, která u nás vyvolává pocit, že situaci nemůžeme zvládnout. Fobii autor definuje jako úzkost, kterou máme spojenou s konkrétní představou. Tato představa nás nutí něco vykonat (např. umýt si ruce) nebo nás naopak nutí zamezit některým aktivitám (např. nepoužívat výtah).

Co všechno tedy ovlivňuje strach a úzkost u dětí v předškolním věku? Dle Paulíka (2010) v tomto období strach nejvíce ovlivňují bohaté fantazijní představy. Nicméně další autoři nabízejí i jiné faktory. Vymětal (2004) jako další faktor uvádí pocit viny. Dítě cítí,



že mělo něco udělat, jenže ve skutečnosti udělalo něco jiného. Z tohoto sporu pocit viny pramení. Pokud se tento pocit vyskytuje pouze v menší míře, je to pro správnou výchovu a socializaci nezbytné. Jestliže ovšem dítě začne vinu pociťovat ve větší míře, může to mít negativní dopad na jeho osobnostní vývoj. Spolu s vinou totiž působí úzkost a strach, které narušují vnitřní svět dítěte. Můžeme se také setkat s tím, že se dítě v předškolním věku snaží onanovat, případně jeví velký zájem a sexuální oblast. Některé rodiče toto děsí a podobné aktivity zakazují a trestají. To může vést k úzkostem a vyvolání pocitu provinění.

Vymětal (2004) dále uvádí, že zhruba od tří let se u dětí začínají objevovat strachy a úzkosti, které pramení z jejich představ a fantazie – duchové, příšery, různé postavy, které sebou odnášejí zlobivé děti atd. Pokud se ovšem dítě bojí a je při tom v bezpečném prostředí, může jít o zkoušku zvládnání obtížných situací. V těchto zkouškách se také pěstuje odolnost vůči situacím, které u nás může strach a úzkost vyvolat. Křivda a nejistota mají velmi blízko ke vzniku úzkosti. Dítě může tyto dva pocity zažívat, když na něj rodiče nemají čas a dostatečně se mu nevěnují. Na dítě spěchají a výchovné situace, které by si zasloužily klidné vyřešení a vysvětlení, se vyřeší ve spěchu a bez vysvětlení.

Tím, kdo může na dítě nejvíce působit v tom, aby se nebálo, je rodič. I v dnešní uspěchané době, kdy velký počet rodičů musí pracovat mnoho hodin, je třeba, aby si našli čas na své dítě. Aby se mu věnovali a situace, které je třeba důsledně vyřešit a dítěti tím pomoci v jeho vývoji, řešili tak, jak je to správné. Měli by jít příkladem, a být povzbuzujícím faktorem.

Jiný pohled na problematiku strachů v období předškolního věku nám ve své knize nabízí Michalčáková (2007). Ta tvrdí, že v tomto období strachy vychází především z prostředí dítěte. Také se stále objevuje strach z odloučení od rodiče. Tvrdí, že se v tomto věku velmi často objevuje strach ze tmy, tmavých prostorů a zvířat. Událostí, která může u dítěte vyvolat obavy a nejistoty je narození sourozence. Děti ve věku 3-4 let jsou více náchylné ke vzniku strachů a úzkostí pramenící z příchodu nového sourozence, nicméně ve věku pozdějším toto riziko klesá a roste zájem dítěte sourozence mít. Posledním strachem, který bych rád zmínil, je strach způsobený příchodem do institucionálního typu výchovy. Vzhledem k zaměření této práce jako příklad uvedu školu mateřskou. Předpoklad pro úspěšné zvládnutí této změny v životě dítěte je to, aby bylo dostatečně zralé a aby jeho citový vývoj do této doby probíhal bez vážnějšího narušení. U dětí

můžeme také pozorovat to, že se snaží vyhýbat aktivitám, ze kterých mají z nějakého důvodu strach. Skvělým příkladem, kde pozorují vyhýbání nejčastěji, jsou hry pohybové. Ve chvíli, kdy je čas na pohybové aktivity, si dítě sedne do rohu a tváří se, jako by ve třídě nebylo a ani přes opakované výzvy, které provází potřebná motivace, se do činnosti nechce zapojit. Do aktivity se tedy buď vůbec nezapojí, nebo se cvičení chvíli účastní a poté se nenápadně přesune pryč, aby si ho nikdo nevšiml. Praško (2017) tvrdí, že toto vyhýbání povede pouze k tomu, že si na něho dítě velmi snadno navykne. Vznikne tedy jakýsi začarovaný kruh – dítě cítí úzkost a určité aktivitě se straní. Čím více se jí ale snaží vyhýbat, tím větší je strach, které z této aktivity má. To dále vede k prohlubování nejistoty a ztrátě sebedůvěry.

Mezinárodní klasifikace nemocí (2019, online) uvádí tři diagnózy, které jsou věnovány nepřiměřeným dětským úzkostem a strachům. Jedná se o sociální úzkostnou poruchu, fobii a separační úzkostnou poruchu. Těmto diagnózám se ve své knize věnuje i Vymětal (2004). První z diagnóz je sociální úzkostná porucha. Objevuje se také u dětí předškolního věku a je specifická tím, že má dítě nadměrný strach z vrstevníků či neznámých dospělých a snaží se těmto lidem vyhýbat. To ovšem ovlivňuje jeho všední život a rozvoj. Jedná se o děti, které jsou na první pohled plaché a působí úzkostně, pokud jsou v prostředí cizím nebo i v prostředí známém, ale ve společnosti cizích osob. Velmi často se to týká dětí, jejichž rodiče jsou ve výchově přísní, nepůsobí jednotně a dítě straší. Tato porucha se častěji objevuje u děvčat a pokud se nezačne pracovat na jejím odstranění, může přetrvat až do školního věku. Pokud se u dítěte objeví strach, který je velmi silný a nemá žádné odůvodnění, mluvíme o fobii. Ta má původ v negativních zkušenostech, ale dítě ji může převzít i od ostatních. V předškolním věku je však fantazie velmi bohatá a většina těchto strachů je krátkodobá a postupně zmizí, protože se dítě usvědčí v tom, že jsou zbytečné. Jako poslední poruchu, kterou autor zmiňuje, je separační úzkostná porucha. U dětí předškolního věku se nejčastěji setkáváme právě s touto poruchou. Projevem může být velmi negativní reakce dítěte na to, že musí strávit čas bez své matky. Jako další můžeme u této poruchy pozorovat silnou úzkost, projevy zoufalství, obtíže se spánkem, ale také problémy se žaludkem, bolesti hlavy, zvýšenou teplotu atd. Dítě projevuje úzkost, pokud je zde riziko odloučení od matky již zhruba v půl roce. To je ovšem normální a přirozené. Teprve až kolem třetího roku je schopné snést odloučení od matky na více hodin. S nácvikem pobytu v MŠ, by se z toho důvodu

mělo začínat až po dosažení tří let. Alespoň tak je to doporučováno. Bohužel současná praxe ukazuje to, že někteří rodiče odkládají své děti do institucí před dosažením toho věku.

S výše uvedeným ve své knize souhlasí i Vágnerová (2012), která uvádí, že pro dětský věk jsou typické tři druhy fobií: separační úzkost, sociální a školní fobie. Šamalík (2006) přidává ještě fobickou úzkostnou poruchu. Tyto fobické poruchy se dle Paulíka (2010) dají charakterizovat jako nepřiměřeně silný strach z různých situací a podnětů. Ve spojitosti se strachy, úzkostmi a fobií v dětském věku ještě stojí za zmínku jeden osobnostní rys – tzv. úzkostnost. Vymětal (2007) ve své knize uvádí, že se jedná o dlouhodobější charakteristiku člověka. Jedná se o míru pohotovosti k bojácnému chování a prožívání.

#### **1.4 Tréma, sociální fobie a školní fobie**

Pokud uvažujeme o rizikových faktorech rozvoje školní fobie, nelze opomenout trému. Tréma je tedy dalším pojmem, který s fobiemi nepochybně souvisí. Vymětal (2004) trému popisuje jako stav, kdy se snažíme dosáhnout co nejlepšího výkonu, ale současně s tím na nás působí strach, že selžeme, nebo náš výkon nebude dostatečný. Pokud se jedná o lehkou trému, nemusí být vždy na obtíž. Taková tréma nás totiž může povzbudit a hnát za lepším výkonem. Příkladem mohou být zkoušky na vysoké škole. Problém ovšem nastává, pokud je tréma větší a je provázena dalšími psychickými projevy. Může se jednat o vnitřní chaos, myšlenkové bloky nebo přechodné výpadky paměti. Takováto tréma už žádoucí není a k lepšímu výkonu nás nepožene. Ba naopak, náš výkon se pod působením trémy zhorší a může vést k selhání. Trému ještě zhoršuje to, pokud učitel využívá autoritativní styl výchovného působení, ale také fakt, že nás druzí pozorují a hodnotí. Může na nás také působit tlak našeho okolí, na které chceme zapůsobit – nejčastěji se jedná o rodiče, prarodiče, ale i vrstevníky. Tréma obvykle vzniká v době sebepojetí, kdy dítě musí podat bezchybný výkon, aby bylo rodiči přijato. Pokud jeho výkon nesplní očekávání rodičů, je kritizováno, nebo dokonce odmítáno. Bezvýhradná akceptace ze strany rodičů však patří do základních vztahových potřeb dítěte a neměla by být podmiňována. Tréma u takto vychovávaných dětí je poté výsledkem snahy získat oblibu rodičů, jejichž výchova je ctižádostivá a zaměřená na výkon a výsledky. Děti trpící trémou se snaží být perfektní. Chtějí mít vše dokonalé, mají na sebe přehnané nároky, jsou velmi svědomité a mají velmi silný smysl pro povinnost.

Sociální fobie dle Malé (2011) představuje úzkost ze sociálního kontaktu a společenských situací. Jedná se o duševní poruchu, která zahrnuje i vyhýbavé chování. Je velmi často spojována s nízkým sebehodnocením a až ve 40 % se vznikem deprese. V předškolním věku dochází k velkému rozvoji fantazie a strach z lidí by měl u dětí ustupovat. Za patologické autorka považuje trvalý, nebo vracející se strach z cizích lidí, pokud je vztah k rodině či známým v normě. Pokud je dítě plaché, může se jednat o předvoj toho, že bude v dospělosti trpět sociální fobií a nebude schopné správně rozpoznat emoce v lidských tvářích. Mezi nejčastější příznaky sociální fobie u dětí patří úzkost, pláč, velká závislost na rodičích, vyhýbání se cizím lidem, odmítání verbální komunikace s cizím a poruchy spánku.

Další fobií, která se může u dětí vyskytovat, je školní fobie. Tato problematika se vyskytuje v knihách mnoha autorů. Každý ji ovšem definuje lehce rozdílným způsobem.

*„Školní fobie je chorobný strach ze školy a všeho, co ji představuje, včetně učení a učitelů.“* (Hartl, 2004, s. 271)

Podle Vymětala (2004) můžeme školní fobii chápat jako nepřekonatelný strach z učitele, kolektivu nebo školy jako celku. U dětí může vzniknout, pokud se ve škole setkají s něčím ošklivým, nebo s něčím, co jim způsobí trauma. Tato zkušenost může být jednorázová či opakovaná. Příkladem může být to, když dítěti v první třídě někdo ubližuje. Nemusí se však jednat pouze o děti, které jsou fyzicky slabší. Školní fobie se může objevit i u dětí, které se neumí bránit a mezi spolužáky nejsou dostatečně průbojné.

Školní fobie nemusí vznikat pouze ze špatných zkušeností získaných během školní docházky. Čačka (2000) je toho názoru, že tento druh fobie může vzniknout díky propojenosti mezi nedůslednou výchovou rodičů a úzkostí dětí. Spolu v kombinaci se vstupem do školy, tím spojenému zvýšení nároků na samostatnou adaptaci a odloučení od matky, je pak velmi blízko k projevům školní fobie.

Přechod na základní školu je velmi důležitým milníkem v životě dítěte. Je to období, během kterého se dítě musí přizpůsobit na nové prostředí, lidi a na zcela jiný režim dne. K tomu, aby tuto změnu dítě zvládlo bez větších problémů a nedocházelo k riziku vzniku školní fobie, je nutné, aby dosáhlo tzv. školní zralosti. Vymětal (2007) do školní zralosti zahrnuje tělesnou, intelektuální a vztahovou zralost. Teprve dítě, které dosáhlo zralosti ve všech těchto oblastech, je připraveno k přechodu na základní školu a na adaptaci na školní docházku.

Výše jsem tedy přiblížil problematiku školní fobie. Nyní bych se rád zaměřil na projevy, které umožňují tuto fobii identifikovat. Díky včasné identifikaci můžeme zakročit a začít pracovat na její eliminaci a budoucí prevenci. V tomto kontextu mi přijde vhodné zmínit knihu od Vágnerové (2005). Ta školní fobii definuje jako nepřiměřený strach ze školy. Někdy tato fobie souvisí se separační úzkostí a s problémem s odloučením. Dítě má tedy strach ze selhání, bojí se učitele, spolužáků, nebo určité osoby, která se ve škole vyskytuje. Strach může mít také ze špatné známky nebo z možné šikany. Často se jedná o děti, které k těmto obavám nemají důvod – jsou úspěšné a mají dobrý prospěch. Školní fobie se může projevovat tzv. vegetativními potížemi, které se objevují tehdy, když má jít dítě do školy. Jde o poruchy spánku (problémy s usínáním, noční buzení) a problémy s jídlem (odmítání snídaně, zvracení). Nicméně se nejedná pouze o tyto projevy. Strach ze školy může dítě omezit až do takové míry, že ve škole není schopné udělat to, co se po něm žádá. Jako příklad si můžeme uvést neschopnost odpovídat na otázky při ústním zkoušení i přesto, že odpovědi zná. Strach tedy omezuje jeho výkon a chování. Zajímavé je, že veškeré problémy mizí v době prázdnin a víkendů. Učitel tedy může tuto fobii přehlédnout a příznaky považovat za projev nezralosti nebo rozmazlenosti.

Pešová (2006) pak přidává ještě další příznaky jako bolesti břicha, nevolnost a bolesti hlavy, které se objevují ráno před odchodem do školy nebo večer před koncem volna. Jak jsme již zmínili výše, může souviset s učitelem, spolužáky, ale navíc i s některým vyučovaným předmětem. Pokud se dítě na předmět připravuje, nicméně stále nedosahuje uspokojivých výsledků, mohou se objevit obavy, které mohou přerůst až do fobie.

Autoři, kteří se tomuto problému věnují se tedy shodují v tom, že školní fobie pramení ze strachu z učitelů, spolužáků nebo školy jako celku. Objevují se i názory, že může pramenit ze strachu z odloučení nebo z konkrétního školního předmětu. Projevuje se snížením školní výkonnosti, poruchami spánku, problémů s jídlem a bolestmi břicha a hlavy. Shoda je také v tom, že veškeré projevy se minimalizují, nebo zcela vymizí, pokud dítě do školy nemusí.

Rozhodl jsem se začlenit i poznatky od Gradkové (in Balogová, Hamadej, 2018), která se ve svém článku zabývá propojením pedagogiky, sociální práce a školní sociální práce. Ta příčinu školní fobie nevidí ve strachu dítěte ze školy, ale ve strachu odejít z domu, aby se doma něco nestalo. Děti trpící touto fobií dle autorky pochází z úplných rodin, kde jsou vazby mezi dítětem velké, můžeme říct až těsné a trpí tzv. úzkostí

vazebných postav. U předškolních dětí se může projevit agresivní chování, které pramení z nejisté vztahové vazby. Tito jedinci mají tendenci vytvářet své vazby pomocí tělesných, nebo verbálních agresí. Důvodem této agrese je snaha získat blízkost k vazebným osobám. Tato snaha je ale problémem, jelikož jsou tyto děti označovány jako „problémové“ a kvůli jejich agresivnímu chování jsou v kolektivu odmítány a potřeba citové vazby zůstává nepochopená. Takovému chování je třeba věnovat pozornost a odlišovat jej od disociální poruchy chování. Děti s poruchou citové vazby mohou mít problémy s úspěšností ve škole a adaptací na školní podmínky, což může vést k rozvoji školní fobie.

## 2 DĚTSKÁ HRA, RITUÁL A POHÁDKA V PRIMÁRNÍ PREVENCI

Dětskou hru řadíme mezi aktivity, které pomáhají zbavovat se nadměrné úzkosti, strachu a pocitu méněcennosti. Zároveň také pomáhá při zpracování běžných konfliktů. Patří sem zejména hra volná a fantazijní. V těchto hrách se může dítě nepříjemných pocitů zbavit a zároveň se posiluje jeho sebevědomí. Nicméně díky velmi bohaté fantazii, kterou děti mají, je zde riziko toho, že během hry budou vznikat i negativní emoce. Proto při hrách neposilujeme fantazie o různých nebezpečích. V rámci hry a naší fantazie však můžeme nad strachem vítězit díky tomu, jak využijeme magické myšlení a budeme si svět proměňovat. To, co nám nahání strach, můžeme zahnat na útěk, zničit, nebo proměnit v něco nevinného (Vymětal, 2004).

Předškolák tráví v mateřské škole většinu dne hraním. Ve většině případů pak v hraní pokračuje i doma. Díky hře se dítě nejen připravuje na dospělý život (hra na maminky, tatínky, řidiče, prodavačky), ale poskytuje mu i pocit radosti a uspokojení. Smyslem hry je učení. Posiluje se vytrvalost, pozornost, odolnost vůči frustraci. Pomocí hry můžeme cvičit i emocionální složky osobnosti. Příkladem je úmyslné a stupňované vystavování strachu. Další smysl her můžeme pozorovat při nácvičku relaxace a uklidnění (Rezková, Kleinová, 2012).

Hra má mnoho podob a je s námi už velmi dlouho. Není jen záležitostí dětí, ale v různých formách se objevuje i v životě dospělého jedince. Je velmi důležitá pro formování a utváření osobnosti člověka a umožňuje nám lépe poznat sama sebe. Z tohoto důvodu je velmi důležitá pro děti. Jedna z možných definic zní takto:

*„Hrou rozumíme činnost, která je vnitřně motivovaná, činnost, v níž se seberealizujeme. Hra není primárně prostředkem k dosažení cíle, její smysl však může stát i mimo ni. Hra se projevuje určitými znaky, jako jsou spontánnost, vnitřní svoboda a svobodná volba, smysluplnost, samoučelnost, zaujetí, duševní pravidla, přijetí role, které ji od jiných praktických životních činností mohou odlišovat.“* (Suchánková, 2014, s. 9)

Jak jsem již zmínil výše, hra má určité znaky a vlastnosti, které ji mezi ostatními činnostmi člověka dělají jedinečnou. Čím více se tedy v činnosti objevují dané znaky, tím více se jedná o hru. Dle Suchánkové (2014) sem patří spontánnost, zaujetí, radost, fantazie, opakování, přijetí role, smysluplnost, řádovost, svoboda hry atd. Hra je tedy

činností spontánní. Víme, že vychází z naší vnitřní motivace a sami si volíme cíle a podmínky a provádíme ji nenuceně. Spontánnost pozorujeme zejména během volné hry dětí. V souvislosti se spontánností se uvádí pocit svobody. Svoboda dělá hru hrou. Každý si vybírá takovou hru, kterou chce, řídí ji, rozhoduje o tom, jak bude probíhat a rozhoduje i o svém chování během hry. To, že máme ve hře svobodu, poznáme i díky tomu, že ji můžeme kdykoli přerušit nebo přestat hrát. Pokud tato možnost svobodné volby chybí, nejedná se o opravdovou hru. Zejména děti jsou pro hru silně zaujatí. Zaujatost tak řadíme mezi další důležité znaky. Při hře jsme velice soustředění a okolí pro nás přestává existovat. Přijímat z něj podněty, které s hrou nemají nic společného, je velmi náročné. Přestáváme myslet na čas, nevnímáme únavu a pokud jsme nuceni činnost přerušit, může to vyvolat velmi negativní pocity. Hra má obvykle cíl, tedy určitý smysl, je činností smysluplnou. Smysl hry spočívá ve hře samotné a je realizován už od jejího zahájení.

Hry jsou sice nenucené a dobrovolné, přesto mají svá pravidla. Těmito pravidly se řídí. Pokud by se nedodržovala, nebyla by hra obvykle vůbec možná. Nejsou to jen pravidla, která jsou dána zvenku, ale i pravidla, která si během aktivity sami vytváříme. Akceptujeme je a chováme se tak, jak si myslíme, že je to správné. V případě, že se nám pravidla přestanou líbit, můžeme hru kdykoli opustit. Učíme se sebeovládání. Zajímavé je, že jsme všichni ochotni, se během hry podříditi takovým pravidlům a omezením, která jsou z hlediska reálného života nesmyslně limitující a omezující. Mezi další typické znaky patří opakování. Rádi se vracíme k aktivitám, které nás baví. Díky opakování můžeme znovu zažívat radost, napětí a zdokonalovat se v určitých dovednostech (Kotátková, 2008).

Zejména v předškolním věku je hra velmi důležitá a děti hrám věnují podstatnou část dne. Neposkytuje dětem pouze zábavu, ale využívá se i k učení, uspokojování potřeb a rozvoji fantazie. V tomto věku je to jedna z nejčastějších a nejpřirozenějších aktivit a rozvíjí celou osobnost dítěte. Suchánková (2014) poté uvádí jednotlivé funkce hry v souvislosti s rozvojem osobnosti dětí. Prvním z nich je aspekt poznávací. Poznávací procesy zahrnují vnímání, paměť, myšlení, učení atd. Pokud má hra poznávací aspekt, je to taková hra, kde dítě tyto procesy uplatňuje a rozvíjí. Procvičovací aspekt znamená, že dítě ve hře procvičuje dříve získané kompetence. Hra je také rekreační. Měla by tedy být zábavou, sloužit k uvolnění a relaxaci. Aspekt diagnostický má tehdy, pokud je využívána jako diagnostický nástroj. Během hry sledujeme úroveň dítěte v jednotlivých oblastech. Pomáhá nám zjistit, na co se při práci s dítětem zaměřit. Poslední aspekt, který bych rád



zmínil, je terapeutický. Jak již víme, hra má své místo i v terapii. Je tedy využívána při práci s dětmi, které mají poruchy učení, u dětí, které jsou nemocné nebo v tíživé životní situaci. Lze tedy říct, že hra má mnoho podob a může nám pomoci v mnoha různých oblastech.

Hra nám ovšem může pomoci i s rozvojem emocí. Pfefferová (2003) uvádí, že s dětmi můžeme hrát hry, které jsou zaměřené na poznávání, rozlišování a mohou být pomocníkem při vyjadřování různých emocí. Pomocí her také rozvíjíme sociální dovednosti a umožňují nám řešit problémy. Hry využíváme i při vyrovnávání se s neúspěchem a frustrací. Vymětal (2007) tvrdí, že hra má také velmi významnou roli při zvládnání úzkostí. Během her dětí můžeme být svědkem závažných, někdy až traumatických situací. Dítě se tyto situace ale snaží během hry pojmout a zpracovat tak, aby jim porozumělo.

Pomocí interakčních her můžeme v předškolním věku rozvíjet vzájemné vztahy dětí v souvislosti se socializačními mechanismy. Tyto hry mají širší využití, než se na první pohled může zdát. Nejsou realizovány pouze s jedním výchovným, či rozvojovým cílem. Můžeme s nimi rozvíjet určité sociální dovednosti nebo určité prožitky dětí. U interakčních her není vítěz ani poražený. Soustředí se na to, co se děje v průběhu her a ne na výsledek. Jako příklad si můžeme uvést situaci, kdy dáme dětem za úkol nakreslit obrázek. V tomto případě nás bude zajímat to, jak spolu děti pracují, jak probíhá jejich interakce, ale to, jak perfektně byl obrázek nakreslen, pro nás až tak důležité nebude. Proto je u tohoto typu aktivit důležitá komunikace s dětmi. Musíme s nimi mluvit, vést k vyjádření, jak se u hry cítily, jaké zažívaly emoce a co to pro ně znamenalo. Nehodnotíme, ale snažíme se jim porozumět a přijmout je. U her, které jsou sociálně-psychologicky zaměřené, se nejčastěji jedná o prožitkové učení, které je velmi efektivní. Pokud ho vhodně použijeme a vezmeme v potaz dítě i skupinu, ve které bude probíhat, může nám pomoci s rozvojem sociálních dovedností a vzájemných vztahů. Nicméně se někdy tyto prožitky mohou obrátit proti nám. Jako příklad si uvedeme pohybové, soupeřivé hry. Pokud bude pár dětí, které budou při každé této hře prohrávat, ať se budou snažit jakkoli, nejspíše jim nic prospěšného do dalšího života nepředáváme. Pravděpodobně budou z těchto her znechucené a může to mít negativní vliv na jejich sebepojetí (Mertin, 2010).

Stejně jako hra, i rituál je v mateřských školách velmi důležitý. Pravidelný rytmus dne dodává dětem pocit pravidelnosti a učí je dodržovat jistý řád. Rituál může být velkým pomocníkem dětem, které procházejí náročnou situací. To, že se věci opakují a děti tak dokáží předvídat, co se bude dít, jim dodává pocit bezpečí. Ať už se jedná o každodenní přivítání v ranním kruhu, nebo pravidelné chystání příborů a talířů ostatním dětem u oběda. Podle Mertina (2010) živé organismy fungují rytmicky, tedy i lidé. Pokud tyto přirozené rytmy dodržují, mohou se cítit lépe. Jsou i situace, kdy tyto rytmy dodržovat nejde a to na nás působí negativně. Člověk je vystresovaný a oslabený, jak psychicky, tak fyzicky. Mezi tyto situace patří například noční směny nebo časové posuny při cestování. Rituály mají mezi lidmi dlouhou historii. Bývaly a dodnes často jsou vázané na víru a náboženství. Pomáhají lidem překonávat náročná období jejich života. Není tedy výjimkou, že člověk, který si prochází krizí, se často vrací k nějakému rituálu z jeho dětství. Dodává mu totiž pocit jistoty a uklidňuje ho.

Rituálům se ve své knize věnuje i Kaufmann (1998). Podle něj jsou rituály v předškolním věku přínosné v několika věcech. První z nich je postupné odpoutávání od nejbližších osob a nacházení nových přátel. Rituály dítěti také pomáhají v lepším zvládnutí strachu a jsou přínosné v adaptaci na novou skupinu přátel. Jsou prospěšné i z hlediska rozvoje vnímání reality, která je důležitá pro nadcházející školní docházku.

V předškolním věku se vše odehrává pomocí motivace. Většina činností, která se s dětmi dělá, musí být vhodně motivovaná. Je to jakási síla, která nás přiměje, abychom něco vykonávali. Ve své knize Suchánková (2014) rozděluje motivaci na vnější a vnitřní. Vnitřní motivaci dnes považujeme jako nejdůležitější, pokud mluvíme o formování osobnosti jedince. Vychází totiž z našich potřeb a hodnot. Pokud něco děláme proto, že to sami opravdu chceme, uděláme pro to co nejvíce. A to přesto, že nás to bude stát velké úsilí. Oproti tomu vnější motivace znamená, že činnost probíhá pod tlakem vnější situace. Důležité je, pokud vidíme v dané činnosti smysl. Činnosti, které jsou motivované zvnějšku a ve kterých nevidíme smysl, vykonávat nechceme. Na vnější motivaci tedy můžeme nahlížet jako na nucení jedince udělat něco, ve jménu jeho vlastního dobra. Rozlišujeme ještě motivaci pozitivní – uplácení, odměny, pochvaly a motivaci negativní – napomínání, příkazování.

Je známo, že stejně jako má své místo v předškolním věku hra a rituál, musí ho mít i pohádka. Místo velmi důležité. Můžeme říct, že pohádka pomáhá vnést do života dětí jistý smysl a řád. Řád pro ně často nesrozumitelného, dalo by se říct až chaotického světa.

Je totiž plný změn, kterým děti nemusí porozumět a z tohoto důvodu je tu právě pohádka. Víme, že dětské myšlení a vnímání světa je jiné, než u dospělých. Proto mohou vznikat různá nedorozumění. Můžeme tedy říct, že úkolem pohádek je i to, aby tvořily jakési spojení mezi myšlením dětí a dospělých.

Černoušek (2019) uvádí, že pohádky kladně působí na základní psychické potřeby dětí. Jedná se o vztah k rodičům, sourozencům, ale i ostatním dětem atd. Působí také na potřebu lásky, důvěry a na potřebu rozvoje pocitu životního smyslu. Podněcují dětskou představivost, pomáhají s rozvojem inteligence a poznávacích schopností. Prospěšné jsou i v oblasti rozvoje citového prožívání a umožňují, aby děti lépe pochopily různé problémy a poučily se o způsobech jejich řešení. Rozvíjí také fantazii, která je pro vývoj dítěte velmi důležitá.

Děti předškolního věku ještě nemají jasně vymezené hranice toho, co je možné a nemožné. Myslí si, že existují mechanismy, které utváří věci a děje tak, jak by měly být. Tedy, že za dobré skutky díky těmto mechanismům přijde odměna a za ty špatné, přijde trest. Víra v tyto mechanismy vysvětluje zálibu v pohádkách. Říkáme, že předškolní děti mají tzv. magické myšlení (Helus, 2009).

Co je ale pro nás velmi důležité, v kontextu této práce je to, že pohádky působí kladně na zvládání strachů a problémů. Mohou tedy ovlivnit to, jakým způsobem se dítě vyrovnává se svými obavami a jak zvládá případné zátěžové situace. A to, jakým způsobem se dítě naučí k problémům přistupovat v dětství ovlivní to, jaký bude jeho celoživotní postoj k řešení problémů. Dle Černouška (2019) mohou tedy pohádky dětem ukázat, jak k problémům přistupovat. Podílejí se na utváření důrazného nebo bázlivého postoje při řešení problémů. Jako první autor uvádí příklad z pohádky Jeníčka a Mařenky, kdy děti uniknou díky sourozenecké spolupráci a tvořivému vyřešení problémové situace. Další příklad se týká převozníka, který je nucen až do konce života převážet pasažéry přes řeku. Díky náhlému nápadu však vystoupí a je vysvobozen. Dalším způsobem řešení problémů v pohádkách je pomoc od magických nebo zázračných postav, kterou si ale hrdina musí zasloužit. Zde se ukazuje, že hrdina musí být čestný, jednat spravedlivě, nikomu neublížovat a neničit přírodu. Také nikdy nepodvádí, protože v pohádkách se podvod vždy odhalí a následuje trest. Přináší tedy dětem i výchovnou hodnotu. Hádanky v pohádkách dítěti pomáhají s rozvojem vyjadřování, se schopností analogicky uvažovat a také pomáhají s rozvojem schopnosti obrazného vyjadřování.

## 2.1 Dětská psychoterapie

Práce s dětmi je jiná než s dospělými. Je to dáno jejich věkovými zvláštnostmi. Musíme tedy volit jiné postupy a metody, které tyto zvláštnosti berou v potaz a pomohou nám dosáhnout našeho cíle. Při psychoterapii se s dospělými hovoří. Obě strany se posadí a terapeut vyzve dospělého, aby začal hovořit. S dětmi by však toto nefungovalo. Musí se volit takové strategie, které nám umožní dostat z dětí co nejvíce informací a odpovědi na to, kde by mohl být problém.

Geldardová (2008) uvádí příklady toho, jak s dětmi pracovat, aby nám v rozhovoru prozradily věci důležité, neodbíhaly od těchto témat a aby je rozhovor po chvíli nezačal nudit. Děti je vhodné zapojovat do her, nebo využít různá média. Mezi ně můžeme zařadit například různé figurky zvířátek a hlínu na modelování. Také můžeme využít rozličné výtvarné formy. Díky využití terapeutických dovedností a médií, umožníme dětem zapojení do terapeutického procesu. Také tím poskytujeme prostředí, které je vhodné pro realizaci terapeutické změny. Terapeutická změna je výsledek, ve které terapeut doufá, když používá terapii ve spojení s médii. Cílů dětské psychoterapie je několik. Dítě by se mělo naučit zvládat situace, které pro něho mohou být bolestné a citlivé. Také by o sobě mělo získat dobré mínění, změnit chování, které může mít negativní následky. V neposlední řadě by psychoterapie měla dítěti pomoci, aby nemělo problém s přizpůsobováním se novým situacím. Jako příklad si můžeme uvést nové situace spojené s nástupem na základní školu.

Velmi důležitá je volba správných médií a činností. Je zřejmé, že každá věková skupina bude mít činnosti, které jsou pro ni vhodné více a méně. Podle Geldardové (2008), je pro předškolní věk nejvhodnější využívat knihy a příběhy, konstrukce, malbu prsty, imaginativní hru a maňásky. Naopak nejméně vhodné jsou pracovní listy a imaginativní putování.

V dětských knihách vystupuje mnoho osob, zvířat, věcí, vymyšlených tvorů a předmětů. Všem těmto prvkům se často v knihách přiřazují osobnosti rysy a vlastnosti lidských bytostí. Mají svá přesvědčení, myšlení, emoce a způsoby chování. Geldardová (2008) tvrdí, že tím, jak příběh postupuje a postavy a předměty musí reagovat na vzniklé situace, se objevují problematické záležitosti. Ty u postav mění jejich chování, zažívají nové emoce a změnou prochází i jejich uvažování. Když dítě takový příběh poslouchá, může se stát, že se ztotožní s nějakou postavou, předmětem, nebo dějem, který se v knize odehrává. To v něm může vyvolat úvahy o vlastních životních situacích. Díky tomu může

se svými emocemi lépe pracovat. Konstrukce řadíme na stejnou úroveň jako kreslení, malbu a tvoření koláže. Je při nich kladen důraz zejména na tvořivost. Snahou je u dětí povzbudit potřebu zkoumat, experimentovat a hrát si. V konstrukcích může zachytit své problémy a pocity. Vytváření konstrukcí je vhodné pro děti, které jsou neobratné a méně šikovné. Také se používají u dětí, které nejsou příliš úspěšné. Úkolem terapeuta je pozorovat dítě při tvoření – reakce na úspěch a neúspěch, rozhodování a způsoby, jakým přistupuje k řešení problémů.

Další činností je vytváření příběhu pomocí maňásků. Když dítě takový příběh vytváří, vkládá do maňásků své představy, vytváří z nich personality, určuje to, jak se budou chovat a mluví za ně. Obecně jsou maňásci a plyšové loutky u dětí velmi oblíbené, protože s nimi zvládnou bez problému manipulovat. Dítě na ně může přenášet přesvědčení, chování a osobností charakteristiky, které ono samo nemá. Díky tomu, že maňásky vnímá jako něco externího, může do nich bez obav a zábran tyto věci přenášet. Při hře s nimi je tvůrcem rozhovorů dítě. Také za ně mluví a pohybuje s nimi. V důsledky všech těchto faktů dochází k propojení emocí dítěte a emocí postav příběhu. Maňásci také mohou dítě poučovat a seznamovat s mravními zásadami (Geldardová, 2008).

## 2.2 Terapie hrou

V rámci dětské psychoterapie je často využívanou formou také terapie hrou.

*„Terapie hrou je dynamický proces mezi dítětem a herním terapeutem, ve kterém dítě prozkoumává svým vlastním tempem a svým vlastním přístupem ty minulé a současné události, které vědomě i nevědomě ovlivňují jeho současný život.“* (Rezková, Kleinová, 2012, s. 9)

Hra je pro dítě přirozeným prostředkem k jeho sebevyjádření. Dle Vymětala (2007) dítě při hře prožívá pocity úzkosti, strachu, frustrace a agrese. Učí se je rozpoznávat a ovládat je. Při hře také dochází ke snižování napětí a zmírnění úzkostných stavů a dítě získává schopnost lépe se adaptovat a být samostatnější. Tato terapie se může provádět individuálně či ve skupinách. Langmeier, Balcar a Špitz (2010) pak ještě doplňují, že hra při terapii poskytuje možnost k sebevyjádření, odreagování a zmírnění citového napětí. Je to díky tomu, že pomocí hry ztvárňujeme a řešíme problémy. Hra také dětem umožňuje porozumět vlastním prožitkům.

Dle Rezkové a Kleinové (2012) při terapii hrou pomáháme dítěti při vyrovnávání se s tíživými zážitky nebo problémy. Měli bychom nechat dítě a jeho volby, aby nás vedly. Právě dítě nám dá najevo, jaký smysl hry je pro něj v daný okamžik důležitý – relaxace, učení se něčemu novému nebo odžití negativního zážitku. Způsob, jakým si během terapie hraje, je pokaždé jedinečný. Můžeme se setkat s tím, že si dítě bude hrát stále se stejnou hračkou, ale může se stát, že bude hračky i styl hry neustále měnit.

Co se týče imaginativní hry, objevuje se již u malých dětí. Nejčastěji se setkáváme s tím, že předstírají, že jsou někým jiným – například doktorem, který se stará o pacienty nebo maminka, která vaří večeři. Děti se tak za danou osobu převlékají a užívají rekvizity. Pokud předstírají nákup v obchodě, budou mít různé krabice a napodobeniny jídla. Vágnerová (2012) popisuje, že dochází ke kombinaci činností, používání předmětů a konverzací. Tím nám vzniká dramatický děj. Děti kolem dvou až tří let tedy potřebují ke své hře reálné předměty. Změna přichází v předškolním věku. Děti už využívají i předměty, které s jejich hrou nesouvisí, mají za úkol nahradit nějaký jiný předmět. Například kus větve může představovat kouzelnou hůlku. Chybějící předměty mohou být nahrazeny také určitou činností. Jako příklad si můžeme uvést držení imaginárního hrnku a předstírání, že pijeme. Díky rozvoji abstraktního myšlení se děti vžívají do fantazijských postav. Nejoblíbenější jsou filmoví superhrdinové, příšery nebo princezny. Z dětí se tak stávají herci, jelikož jsou zcela ponořeni do ztvárňování postavy. Pokud dítě imaginární hry není schopné, může to mít několik důvodů. Mohou se projevovat řečové obtíže nebo kognitivní opožděnost, deprivace v důsledku absence stimulujícího herního prostředí nebo je zkrátka příliš plaché a opatrné. Imaginativní hra je však součástí přirozeného vývoje a její absence může vyústit v to, že dítě nebude schopno plně pracovat se svými emocemi.

Je však hra jako jeden z prostředků psychoterapie vhodná? Podle Tausche (in Vymětal, Rezková, 2001) tomu tak je a uvádí i pár důvodů. Hra je pro dítě přirozenou činností, která jim přináší radost a pozitivní zážitky. Její důležitost jsem přiblížil v předchozích kapitolách. Je faktem, že hru děti vyhledávají rády a dobrovolně, což je nutným předpokladem pro úspěšný průběh terapie. Jinak se totiž snižuje její účinnost. Při hře má dítě volnost ve svém jednání a může své zábrany a problémy přenášet do situace hry. Pomocí metody pokusu a omylu pak hledá nové způsoby zvládnání těchto situací.

Situace ve hře je také pro děti přehlednější. Důležité jsou dva cíle, které si psychoterapie hrou klade. Prvním cílem je změna vnitřního prožívání tím způsobem, aby dítě bylo spokojenější a šťastnější. Druhým cílem je změna vnějšího chování tak, aby bylo sociálně přijatelnější a méně rušivé.

### 2.3 Arteterapie

Způsob, jakým můžeme u dětí snižovat stres, napětí a pomáhat jim při překonávání strachu je arteterapie. Podle Vymětala (2007) můžeme na arteterapii nahlížet v užším, nebo širším pojetí. V užším pojetí se jedná o způsob terapie, při kterém se využívá výtvarné médium. V širším pojetí spadají do arteterapie všechny umělecké prostředky, prostřednictvím kterých se člověk může navenek vyjádřit. Řadili bychom sem tedy muzikoterapii, dramaterapii a biblioterapii. Během arteterapie je důležitý průběh, ale i samotný výsledek klientova snažení. Během tvoření se nám nabízí možnost nahlédnout do vědomého i nevědomého nitra pacienta. Vnitřní procesy přecházejí do materiální podoby a díky tomu, je můžeme objektivně zkoumat. Verbální komunikace může být pro pacienty těžká a složitá. Je pro ně jednodušší komunikovat přes umělecký objekt. Díky tomu se jejich výtvar stává centrem pozornosti a slouží k usnadnění komunikace. V tomto výtvaru je také zaznamenán celý terapeutický proces a není tedy možné, aby byl v průběhu času zapomenut.

Malování provází lidstvo už velmi dlouhou dobu. Už v pravěku lidé zanechávali na stěnách jeskyň malby. Vymětal (2007) o této skutečnosti mluví jako o „zanechávání vlastní stopy“. Pokud máme pocity, které jsou pro nás obtížně sdělitelné, je arteterapie proces, který nám může pomoci v tom, abychom jim dali konkrétní podobu. Během tohoto procesu by si klient měl uvědomit své potlačené vnitřní konflikty a nevědomé obsahy. Terapeut mu poté pomáhá sdílet pomocí výtvaru jeho těžko sdělitelné zkušenosti. Výtvarná činnost může být cesta, jak můžeme prezentovat svůj strach, nenávisť a agresi. Tyto pocity přeneseme do objektu, se kterým následně můžeme naložit tak, jak jen chceme. Můžeme ho uchovat, zničit nebo upravit. Díky výtvarné činnosti také uvolňujeme svalové i psychické napětí a snižujeme úzkost.

Malování prsty dětem přináší hmatové a pohybové zážitky. Může uklidňovat, nebo naopak podněcovat hůře ovladatelné způsoby vyjádření. Je to technika, která umožňuje tvořit obrázky a dělat na nich změny velmi rychle. Umožňuje i odstranění obrázku tím,

že se přes něho nanesou nové barvy. V podstatě jediným omezením, které dítě u malby prsty má, je velikost papíru. Díky tomu získává pocit svobody a možnost volného vyjádření. Jedná se o techniku, která se používá jako přípravné cvičení před malbou štětcem (Geldardová, 2008).

## 2.4 Relaxace a mindfulness

Relaxace může být velmi užitečným nástrojem, který nám může pomoci při odbourávání stresu, strachu a napětí. Uvolňujeme se při ní duševně i tělesně. Jak moc je relaxace přínosná u dětí? Dle Nadeauové (2003) relaxace u dětí přináší uvolnění organismu a snižuje svalový, ale i mentální stres. Autorka tvrdí, že děti jsou po relaxaci pozornější, vnímají podněty s větším zájmem a lépe se zapojují do her. Relaxace je také přínosná z pohledu zvyšování sebedůvěry, zlepšování paměti a soustředění. Výsledkem je zlepšení kvality procesu učení. Autorka také odkazuje na studie, které prokázaly, že pravidelná relaxace pomáhá překonávat nespěšnost a velmi mírní příznaky úzkosti. V rámci adaptačního programu se tedy zaměřím na relaxační hry, které si s dětmi vyzkoušíme.

Další zajímavou formou relaxace, kterou plánuji realizovat v rámci empirické části, je tzv. autogenní trénink. Jedná se o samostatný psychoterapeutický postup. Může sloužit k prevenci, psychohygieně i k léčbě. Ve své knize, která je na tento trénink zaměřena, Müllerová (2016) uvádí, že při správném používání může autogenní trénink pomáhat při odbourávání stresu a při řešení konfliktních situací. V podstatě se jedná o postup sloužící k uvolňování napětí a zklidňování, který se může naučit každý. Pomocí vhodně zvolených formulací a autosugesce u dětí navozujeme stav tíhy, který vyjadřuje hluboký stav uvolnění. Dosahujeme prožitků tepla v jednotlivých končetinách a částech těla. Autogenní trénink také učí děti lépe se soustředit a zaměřit svou pozornost na jeden úkol, bez toho, aniž by se rozptylovaly. Terapeutický účinek toho tréninku spočívá v identifikaci dítěte s hlavní postavou příběhu. Dítě má na svém těle cítit to, co postava v příběhu – tíhu, klid.

Specifickou metodou zvládnutí emocí, zlepšení sociálních dovedností, zvýšení sebevědomí a snižování úzkostí a deprese je mindfulness. Používá se, jelikož dokáže zlepšit život nejen dětí, ale i dospělých. Co ale vlastně tento pojem znamená?

*„Věnování pozornosti tomu, co se děje právě tady, právě teď uvnitř nás nebo v okolí.“* (Burdicková, 2019, s. 29)



Tuto definici si tedy můžeme vyložit tak, že se pomocí techniky mindfulness učíme plně si uvědomovat to, co prožíváme v přítomném okamžiku. Další výklad může být takový, že vědomě vnímáme přítomný okamžik. Hána (2018, online) uvádí, že mindfulness se dá volně přeložit jako všímavost či duchapřítomnost. Jedná se o stav, kdy si uvědomujeme, co a z jakého důvodu děláme. Také dané činnosti věnujeme veškerou pozornost. Tento stav ale neznamena, že se uzavřeme před ostatními vjemy. Právě naopak, vjemům zůstáváme stále otevřeni, ale nenecháme je, aby nás rušily. Víme o nich, ale pozornost stále obracíme ke zvolené činnosti. Burdicková (2019) ve své knize uvádí, že mindfulness můžeme chápat i jako odpočinek pro naši mysl. Jelikož je naše mysl stále zaměstnaná, mindfulness nám poskytne krátkou pauzu, která nám jasnost mysli zvýší. Abychom to, co to mindfulness je a co nám přináší vysvětlili i dětem, nabízí nám autorka mnoho technik a nástrojů. Některé z nich jsem se rozhodl vyzkoušet v empirické části této práce.

### 3 PSYCHICKÁ ODOLNOST A VÝCHOVA K PSYCHICKÉ ODOLNOSTI

Pohled na definici psychické odolnosti se u autorů liší. Pokud budeme procházet knihy, které se této problematice věnují, setkáme se s mnohými vysvětleními. Hoskovcová (2009) využívá pojmy jako nezdolnost, resilience či vnitřní soudržnost. Obecně ale můžeme říct, že psychická odolnost je rys, dovednost nebo schopnost. Říká se, že ten, kdo je psychicky odolný, má život snazší. Dokáže lépe zvládat překážky všedního života, nezaskočí ho ani krize a jeho život je klidný a vyrovnaný. Nicméně musíme brát v potaz, že psychická odolnost je propojená s odolností fyzickou a svou roli hrají také vlivy prostředí.

Psychická odolnost se obecně buduje prostřednictvím těchto psychických jevů:

1. Pocit kontroly – dítě potřebuje mít tento pocit. Nabízíme mu účast na všech aktivitách, které nám to umožní. Dáváme mu možnost výběru, zapojujeme ho do rozhodování.
2. Porozumění situaci – je důležité, aby dítě rozumělo situaci, ve které se nachází. S ohledem na věk mu tedy popisujeme, co se právě děje.
3. Smysl činností – musíme dítě seznámit s tím, jaký je smysl činností, ke kterým ho vedeme.
4. Zažívání úspěchu – je důležité, aby dítě vědělo, jaké to je, zažít úspěch (Hoskovcová, 2009).

Všechny tyto prostředky jsou tedy nutné k tomu, abychom u dítěte mohli postupně rozvíjet jeho psychickou odolnost. Existují ovšem i rizika, která naše snažení mohou ohrozit. Prvním druhem jsou dle Hoskovcové (2009) rizika, která jsou podmíněna geneticky. Mluvíme o vnitřních rizikových faktorech nebo zranitelnosti. Jsou děti, které už od útlého věku pláčou více, než ostatní a jsou citlivější na změny a podněty z jejich prostředí. Mezi rizika řadíme také vrozenou charakteristiku, tedy temperament. Ten se s vývojem dítěte moc nemění a pokud ho rodiče nedokáží přijmout, může to být rizikem. Schopnost řešit problémy je důležitá a může být omezena dalším rizikem – sníženou inteligencí. Další skupinou jsou vnější rizikové faktory. Mezi ně můžeme zařadit nepříjemné situace, které se vyskytují v prostředí dítěte. Mohou nastat, pokud rodiče neplní svou výchovnou funkci tak, jak mají. Může jít o psychickou poruchu rodiče, alkoholismus nebo dítě zanedbávají. Nicméně se nemusí jednat pouze o problémy

v rodině. Dítě může zažít rozvod rodičů, nemoc, nebo může navštěvovat mateřskou školu, která pro něj není z nějakého důvodu vhodná. I tyto skutečnosti řadíme mezi rizika, která nám mohou být překážkou na cestě k úspěšnému rozvoji psychické odolnosti u dětí.

Jak tedy dítě chránit před těmito riziky? Některé tyto faktory je možné mírnit, nebo do jisté míry odstranit. Pokud tento způsob řešení není možný, můžeme se rizikové faktory snažit vyrovnávat a převažovat je tzv. ochrannými faktory, které se dále člení na vnitřní a vnější. Šolcová (2009) mezi vnitřní faktory řadí například příznivý temperament. Ten je takový, že ho vychovatelé dokáží snadno akceptovat. Dalším faktorem je blízký vztah k jedné osobě. Nejčastěji se jedná o vztah s matkou. Nicméně pokud rodina nefunguje, může být tento vztah i s osobou, která pomůže místo rodičů. Řadíme sem i schopnost předvídat a řešit problémy, tedy intelektová výbava. Odolná osobnost by také měla mít zdravé sebevědomí a znát svou hodnotu. Mezi vnější ochranné faktory patří zejména kvalitní rodinné zázemí, které nám pomáhá překonávat překážky a náročné situace. Jedná se o sociální oporu, která k nám může přicházet nejen ze strany rodinné, ale také od přátel a kolegů.

### **3.1 Vývoj psychické odolnosti**

Vzhledem k orientaci této práce, se zaměříme především na vývoj psychické odolnosti u dětí v předškolním věku. V předchozích kapitolách už jsme zmínili, že se jedná o období od tří do zhruba šesti let. Můžeme říct, že hlavním úkolem v tomto období je to, aby se dítě naučilo fungovat ve společnosti mimo rodinu. Od předškoláků se chce, aby se začali chovat tak, aby to bylo prospěšné soužití s ostatními lidmi.

Hoskovcová (2009) ve své knize uvádí, že zájem o společnost dalších dětí, se u dítěte začíná objevovat kolem třetího roku. Specifické je také to, že dítě už je schopné si hrát s dalšími dětmi a ne pouze vedle nich. Čas strávený s nimi je velmi přínosný i v mnoha dalších věcech. Dítě se učí kontrolovat vlastní impulzy, učí se poznávat, jak se cítí ten druhý a rozvíjí se schopnost přiměřeně reagovat. Hra, která je v tomto období velmi důležitá, je u těchto dětí často zaměřená na sociální role. Hrají si na matku, otce, prodavačky, policisty atp. Nejdůležitější je role mužská a ženská.

Pro děti do sedmi let věku je nejvíce přínosný kontakt s přírodou a lidmi. Vzhledem k vývoji a čím dál větší dostupnosti technologií, se však děti stále častěji dostávají do kontaktu s médii, jako je televize, mobilní telefon a internet. Stále více dětí tráví svůj volný čas na tabletu. Hoskovcová (2009) tvrdí, že tento kontakt s médii nemusí být na

škodu, ale může být přínosný a využít ke kultivaci dítěte. Rodič však nesmí podcenit působení obsahu, se kterým se dítě může setkat. Dítě v předškolním věku už dokáže soustředěně sledovat, co se v televizi děje a porozumět tomu. Můžeme tedy říct, že ho tento obsah ovlivňuje. Podobně je to i u počítačů a PC her. Dítě také pozoruje a může přebírat modely chování, které se objevují u herců, nebo animovaných postav.

Pro fungování mimo rodinu je důležité, aby se dítě osamostatnilo a mezi ostatními se projevovalo jako samostatné a sebevědomé. Pokud k tomu má dojít, musí být vybaveno určitými dovednostmi. Hoskovcová (2009) tyto dovednosti nazývá jako praktické dovednosti. Jde o zvládnání základní sebeobsluhy – být schopen dojít si na toaletu, zcela samostatně se obléknout, svléknout, najíst se atd. Velmi důležitá je také schopnost komunikace, tedy aby dítě bylo schopné se s ostatními domluvit. Pokud má totiž problémy s komunikací, nebo jsou jeho komunikační dovednosti opožděné, dochází často k agresivním projevům. Děti pomocí nich řeší neschopnost se domluvit.

Další vlastnost, která se rozvíjí v předškolním věku a je důležitá pro psychickou odolnost, je sebekontrola. Zejména rodiče, ale i my, učitelé, musíme najít správnou míru svého působení na dítě. Pokud budeme příliš přísní, budeme dítěti bránit v přirozeném projevu, projevování emocí a tím u něj rozvíjet pocity viny. Dítě chce svým rodičům vyhovět, nicméně pokud budou nároky na jeho sebekontrolu příliš vysoké, nebude je schopno splnit. To vede k pocitům selhání a psychickému oslabení. Je ale důležité, aby se děti naučily respektovat hranice a omezovat některé potřeby ve prospěch druhých. Během života se totiž mohou dostat do prostředí, které jejich bezohlednost tolerovat nebudou a mohou se vyskytnout další problémy (Hoskovcová, 2009).

Mějme také na paměti to, že jednotlivé příkazy a zákazy, které po dětech vyžadujeme, se přetvářejí v systém hodnot a svědomí. Předškoláci rádi rozdělují lidi na hodné a zlé a velký význam přikládají různým činům. Pokud tedy po dětech něco vyžadujeme (např. zdravení pana učitele při příchodu do MŠ), měli bychom jako rodiče jít příkladem a zdravit také. Nejasnost a rozpolcené zkušenosti totiž u dětí mohou způsobit nejistotu a tím negativně ovlivnit psychickou odolnost. Dle Hoskovcové (2009) je v souvislosti s odolností důležitý způsob hodnocení a srovnávání s vrstevníky. To, jakým způsobem dítě hodnotíme v předškolním věku, je základem pro to, jak bude v budoucnu přemýšlet o svých úspěších a neúspěších. Co se týče srovnávání s vrstevníky, je důležité, aby se dítě srovnávalo s někým, kdo je na podobné úrovni. Pokud se totiž dítě bude srovnávat s někým, kdo je v dané oblasti lepší, povede to jen k jeho trvalé nespokojenosti.

### 3.2 Vnímaná osobní účinnost (self-efficacy)

V rámci psychické odolnosti je dle mého názoru vhodné zmínit i tzv. vnímanou osobní účinnost. Dovolím si zde použít krátkou, ale výstižnou definici:

*„Vnímaná osobní účinnost znamená vnímání nebo mínění o schopnosti provést úspěšně nějakou akci.“* (Wulfert in Hoskovcová, 2006, s. 57)

Tuto definici si tedy můžeme vyložit tak, že osobní účinnost značí to, jak velká je sebedůvěra dítěte v to, že něco zvládne úspěšně splnit – např. nějaký úkol. Další definice přímo od autorky se lehce liší:

*„Vnímaná osobní účinnost se vztahuje k přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi, nebo že může ovlivňovat svůj život.“* (Hoskovcová, 2006, s. 63)

Z této definice vyplývá, že osobní účinnost značí nejen sebedůvěru ve vykonání určitého úkolu, ale také to, že je náš život plně pod naší kontrolou. Výhodou je však to, že pokud má člověk tento pocit, velmi pozitivně to ovlivní jeho život. Pokud se člověk domnívá, že dokáže řídit chod věcí, může to mít zcela nepochybně vliv na jeho emoce a zvládání překážek a stresu v životě. Musíme ale brát v úvahu i to, že vnímaná osobní účinnost může být i nízká. Hoskovcová (2006) uvádí, že lidé s tímto problémem jsou náchylnější k depresím a snadněji podléhají stresu. Velmi často také trpí sebeobviňováním a velmi lehce vše vzdávají. K posilování osobní účinnosti je vhodné povzbuzování, poskytování pozitivního vzoru a také péče o vlastní tělo, pohyb a relaxace. Podle autorky je předškolní věk klíčový k vývoji vnímané osobní účinnosti. Děti samotné totiž začínají chápat, že tato účinnost nezáleží pouze na kvalitách prostředí, ale i na kvalitách osobních. Děti by se měly učit, jak bojovat s určitým problémem a přitom komunikovat o tom, jak s tímto problémem zacházejí a jak ho zvládají. Také bychom měli dítě trénovat pomocí řešení obtížných situací. Není dobré dítě vychovávat tak, že má všechno ihned a beze snahy. Hrozí totiž to, že si navykne, že všechno přichází samo a zdarma. Pokud se takové dítě dostane do problematkové situace, kterou musí vyřešit, bude výsledkem pravděpodobně selhání. Velmi důležitou zkušeností při rozvoji osobní účinnosti je zkušenost se zvládnutím úkolu. Během vývoje osobní účinnosti se vyvíjí také sebepojetí a sebekontrola. Se sebepojetím se člověk nerodí, vyvíjí se spolu s námi na základě toho, jak nás vidí ostatní. Součástí sebepojetí je i odolnost vůči stresům. Sebekontrola nám pomáhá v tom, že srovnáváme, jestli naše chování odpovídá očekávaným standardům.

Obecně můžeme říct, že děti předškolního věku mají velkou chuť podnikat a zkoušet různé věci, což nám dává skvělou příležitost k tomu, abychom u nich vnímanou osobní účinnost co nejvíce rozvíjeli. Také je netrápí neúspěchy, neberou to zatím jako něco, pro co by bylo nutné se trápit.

### **3.3 Prevence dětských strachů a úzkostí**

Jelikož jsou strachy a úzkosti něčím, čemu chceme u dětí předcházet, měli bychom vědět, jaké máme v těchto případech možnosti. Je velmi důležité, aby u dítěte bylo podporováno zdravé sebevědomí a sebepojetí. Je to totiž cesta k prevenci vzniku úzkosti a strachu z pohledu vnitřní a emoční stability. Obecně také platí, že pokud chceme dětem pomoci při překonávání jejich strachů a úzkostí, musíme brát v potaz to, na jaké vývojové úrovni se nachází. Důležité by pro nás mělo být především rozumové chápání a úroveň vnímání.

Vymětal (2004) uvádí, že klidné domácí prostředí je primární prevencí strachů a úzkostí u dětí. Velmi důležité je taky vztah rodičů, který by měl být harmonický. Rodiče by měli jít dítěti příkladem. Musí mít na výchovu dítěte dostatek času a vést jej důsledně, ale ne zcela autoritativně. Využívat pochvalu a domluvu. Rodinná atmosféra je otevřená, všichni se vzájemně akceptují. Můžeme pozorovat vřelost, trpělivost a shovívavost. Rovněž bychom měli u dětí od malička rozvíjet zdravou sebedůvěru a využívat povzbuzování a pochvaly vždy, když si to dítě zaslouží. Pozvolna také dítě motivovat k samostatnosti, odvaze a nebojácnosti. Zde je ovšem třeba postupovat opravdu pozvolna, jinak riskujeme to, že dítě svými nároky vystrašíme.

Na to, jak konkrétně dětem pomoci při překonávání úzkostí a strachů, nám přináší bližší pohled i Matějček (in Vymětal, 2004). V knize jsou zmíněny dva principy. První z nich je princip poznání a druhý princip konání. Princip poznání značí to, že se s dítětem snažíme zjistit, co u něj úzkost a strach způsobuje a zvyšuje. V tomto případě nám tedy dítě jeho obavy popisuje a pojmenovává. Může nám je i nakreslit. Tím, že emoci pojmenuje nebo nakreslí, ji zeslabuje a dostává pod kontrolu. Identifikace strachů je jednodušší, jelikož, jak je již zmíněno v kapitolách, které se strachu a úzkostem věnují, je strach konkrétní. Úzkost je oproti tomu neurčitá. Druhým principem je konání, což si můžeme vyložit jako aktivitu. V tomto případě se jedná o aktivitu dítěte. Nejlepším způsobem, jak se vyrovnat s úzkostí a strachem je to, že se těmito emocím postavíme. Vyhýbáním se strach a úzkost pouze zvyšují. Princip konání je tedy o tom, že je dítě za asistence dospělého vystavováno svým strachům a zahání je, nebo alespoň zvyšuje svou

vnitřní odolnost. Jako poslední část této podkapitoly se ještě zaměřím na strategie, pomocí kterých se můžeme s výše uvedenými emocemi vyrovnávat.

1. Přímá konfrontace – používána v případech, kdy jsou obavy a strachy menší. Dítě je vystaveno svým obavám přímo a bez přípravy, nutná přítomnost dospělého. Používá se například při strachu ze zvířat, který vznikl po špatné zkušenosti.
2. Konfrontace po malých krocích – při závažnějších obavách. Zátěž je zvyšována postupně a to pouze v případě, že tu předchozí dítě zvládlo. Možno použít při obavách vázaných na školu, které ale ještě nepřerostly do fobie.
3. Nápodoba – pozorováním a zkoušením si dítě osvojuje určitý způsob chování. Vidí ostatní děti, jak se vyrovnávají s podobnými strachy.
4. Dětská hra – zbavuje úzkosti, strachu a pocitu méněcennosti. Vhodná je volná a fantazijní hra, díky níž má dítě možnost zbavit se nepříjemných pocitů a posilovat sebevědomí (Vymětal, 2004).

### **3.4 Zdravá Mateřská škola**

Jedná se o projekt, který může jistým způsobem pomoci v prevenci fobií a strachů u dětí. Z předchozích kapitol je zřejmé, že předškolní věk je velmi důležitý. Dochází k utváření návyků, způsobů chování a utvářejí se základy životního stylu. Projekt Zdravé MŠ se snaží o to, aby byl život prožíván zdravě a radostně.

Havlíková (1995) ve své knize uvádí několik myšlenek, ze kterých projekt vychází. První myšlenkou je to, že lidé žijí ve spojení s okolním světem a jsou ve vzájemném působení s prostředím společenským i přírodním. To se děje bez ohledu na to, jestli si to jedinec uvědomuje či nikoli. Další myšlenka tvrdí, že zdraví je jedna z nejdůležitějších hodnot, které tvoří kvalitu lidského života. Podle další myšlenky si musíme naše zdraví aktivně chránit a posilovat. Čtvrtá myšlenka popisuje, že zdraví je rozděleno na tři části (tělesné, duševní a sociální). Všechny tyto části jsou vzájemně provázány a to znamená, že chceme-li posilovat naše zdraví, musíme to dělat komplexně. Naše zdraví je také ovlivněno prostředím, ve kterém žijeme. Náš zdravotní stav velmi závisí na tom, jaký vedeme životní styl. Životní styl u dětí je závislý na způsobu života rodiny. Autorka ve své knize uvádí, že návyky a postoje všeho druhu, se nejlépe upevňují v předškolním věku. To tedy znamená, že pokud chceme u dětí posilovat návyky zdravého životního stylu a zdraví podporujícího chování, měli bychom tak činit právě v tomto období.

Nyní, když jsme si přiblížili základní myšlenky, ze kterých projekt Zdravé MŠ vychází, bychom se měli zaměřit i na cíle, které si tento projekt klade. Tyto cíle jsou dva:

1. Chce přispívat k vytvoření podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu pro dítě během pobytu v MŠ.
2. Chce vést ke zdravému životnímu stylu, který mimo návyků a dovedností s ním spojených, zahrnuje i odolnost vůči stresům a vlivům, které mohou být pro zdraví škodlivé Havlínová (1995).

Víme, že dítě předškolního věku se nejvíce naučí při hře (experimentováním, prožitkem). Hra je v tomto období hlavní činností dítěte a je významná v učení. Tyto skutečnosti bere projekt v úvahu a řídí se několika zásadami. Dle Havlínové (1995) projekt chápe pohodu jako subjektivní pocit zdraví. Se zdravím jsou ve vzájemné interakci a pokud se člověk cítí zdravý, je to dáno jeho tělesnou, duševní a společenskou pohodou. Zdravá MŠ také uspokojuje a respektuje individuální potřeby dítěte a pečuje i o spokojenost dospělých. Vytváří možnosti a prostor pro spontánní hru dítěte, přičemž vychází z jeho potřeb a zájmů. Poskytuje dostatečný prostor k volnému pohybu a snaží se o ideální denní režim. Také musí respektovat a pomáhat duševnímu vývoji. Zejména posiluje sebedůvěru a vytváří kladné emoční stavy a citové vztahy. Pomáhá při utváření ideálního třídního klimatu na základě důvěry, úcty a empatie.

Pohodu tedy tento projekt vnímá jako subjektivní pocit zdraví, přičemž pohoda a zdraví jsou spolu ve vzájemné interakci. Pokud zažíváme pohodu, cítíme se pozitivně naladěni, v bezpečí a v harmonii. Pokud ale zažíváme opak, tedy nepohodu, jsme naopak nespokojeni a bez nálady. Tématem pohody se ve své knize zabývá Havlínová (2008), která tvrdí, že pocit pohody je důležitý pro každého. Ještě více důležitý je pro děti ve vývoji. Pokud bude dítě prožívat pohodu, tím lépe budou fungovat funkce, které jsou u něj zatěžovány – např. při učení nebo práci. Díky provázanosti funkčních oblastí může pocit pohody a dobrá nálada zlepšit vnímavost a vybavení zapamatovaných informací. Je také důležité si uvědomit, že pohodě nejvíce škodí stres. Vzhledem k tomu, že je v předškolním věku organismus dítěte nezralý a převládají emoce nad intelektem, stres škodí nejvíce právě v tomto věku. Je tedy třeba poskytovat takové podmínky, aby své dětství trávil v pohodě. Díky tomu se u nich totiž vyvine odolnost vůči stresu, která přetrvává až do dospělosti.



## 4 STRACHY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU A MOŽNOSTI JEJICH ZVLÁDÁNÍ

Tato kapitola představuje intervenční skupinový program pro děti předškolního věku. Empirická část práce byla realizována ve 3 navazujících fázích. 1. fáze spočívala v uskutečnění pilotní studie, která v podmínkách konkrétního předškolního zařízení mapovala výskyt a závažnost strachů u předškolních dětí a stávající formy a metody práce využívané v primární prevenci fobií.

Pro získání dat byl využit kvalitativní způsob zkoumání, realizovaný formou polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřské školy (podkapitola 4.1). Sběr dat sloužil ke zpřesnění obsahové náplně programu. 2. fáze spočívala v tvorbě intervenčního programu pro děti předškolního věku, zaměřeného na prevenci strachů a školních fobií. Tvorba programu vycházela z reálných potřeb MŠ, z aplikované literatury a závazné obsahové náplně Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jako RVP PV). 3. fáze spočívala v dílčí realizaci a zhodnocení intervenčního programu. Intervenční program zahrnoval prvky experimentu.

### 4.1 Pilotní studie „Strachy v předškolním věku“

#### Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Výzkumný problém reflektuje dlouhodobý výskyt úzkosti a strachů u dětí předškolního a mladšího školního věku. Řada autorů se napříč vědními obory shoduje v názoru, že v kombinaci se školním stresem, mohou spoluovlivňovat výskyt a závažnost sociální a školní fobie v pozdějším věku. Možným řešením je včasná primární prevence již u dětí předškolního věku. Na základě prostudované literatury byl formulován tento výzkumný problém: **Jaká je současná praxe prevence fobií a zvládání strachů u dětí předškolního věku?**

Shodně s výzkumným problémem byly stanoveny tyto cíle:

1. **Zjistit, jaké jsou typické objekty strachů u dětí předškolního věku.**
2. **Zmapovat stávající pedagogickou praxi při zvládání úzkosti a strachů u předškoláků.**
3. **Zjistit, jaké metody jsou užívané pro rozvoj psychické odolnosti u předškolních dětí.**

S uvedenými cíli korespondují výzkumné otázky:

**VO1: Jaké objekty strachů jsou u předškoláků nejčastější?**

**VO2: Jaké formy práce, metody a techniky využívají učitelky MŠ při zvládání úzkosti a strachů?**

**VO3: Jakým způsobem je posilována psychická odolnost u dětí předškolního věku?**

### **Výzkumná metoda**

Vzhledem k tématu bakalářské práce a cílové skupině bylo zvoleno kvalitativní šetření. Gavora (2010) uvádí, že na rozdíl od kvantitativního výzkumu, se během kvalitativního výzkumu snažíme o větší sblížení se zkoumanými osobami. Snahou je porozumět jim a pochopit jejich pohled na věc. Výběr respondentů je záměrný. Je to z toho důvodu, aby respondenti měli potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. U kvalitativního výzkumu se také zaměřujeme na konkrétního žáka nebo skupinu žáků (v mém případě). Snažíme se o podrobný popis a hledání souvislostí, které by nám hromadný výzkum neumožnil. Pronikáme do jejich situací, abychom jim lépe porozuměli a mohli je popsat.

Jako metodu získávání dat jsem zvolil interview. Konkrétně se jednalo o interview polostrukturované. Jeho specifikem je, že je částečně připravené. Výzkumník má připravené rámcové otázky, kterých se ale nemusí striktně držet a může je upravovat dle aktuální situace a vývoje. Běžným postupem je, že se interview nahrává. Je to především z toho důvodu, aby výzkumník nemusel své odpovědi zaznamenávat ručně, což by znamenalo větší námahu, nutnost rozdělení pozornosti na probíhající rozhovor a provádění záznamu. Také by mohly nastat prostoje mezi otázkami. To může na zkoumanou osobu působit negativně a ovlivnit odpovědi. Je tedy lepší, požádat o povolení k nahrávání rozhovoru a tento záznam si poté přepsat (Gavora, 2010).

Vzhledem k tomu, že jsem rozhovory prováděl v mateřské škole, ve které sám působím jako učitel, jsem měl možnost předejít nevýhodě, která je s poskytováním těchto rozhovorů spojena. Touto nevýhodou může být nutnost bezprostřední, okamžité odpovědi. Jelikož jsem chtěl, aby odpovědi respondentek byly pro mě a můj výzkum co nejpřínosnější, poskytl jsem jim otázky pro rozhovor předem. Díky tomu, že se jedná o mé kolegyně, jsem je mohl, i přes ztíženou možnost setkávání z důvodu pandemie, pečlivě s jednotlivými otázkami seznámit a ujasnit veškeré nejasnosti, které se objevily. Respondentky tedy měly dostatek času se nad otázkami zamyslet a ujasnit si své

odpovědi. Domnívám se, že pokud bych jim tuto možnost přípravy nedal, byly by jejich odpovědi méně vypovídající a tím pádem by pro mě a můj výzkum nebyly tolik přínosné. S otázkami jsem je tedy seznámil v časovém předstihu a veškeré nejasnosti jsem jim upřesnil.

### **Výzkumný vzorek**

Výběr účastníků výzkumného šetření byl záměrný, také bývá označován jako účelový. Dle Miovského (2006) se jedná o výběr, který je v kvalitativním přístupu nejrozšířenější. Označuje proces, kdy jsou účastníci vybíráni záměrně, podle určitých vlastností. Je tedy stanoveno kritérium, podle kterého jsou jedinci vyhledáváni a pokud jsou ochotni se výzkumu účastnit, jsou do něj zapojeni. Může se jednat například o kritérium určité profese.

Výzkumným vzorkem pilotní studie mapující nejčastěji se vyskytující strachy a fobie u dětí předškolního věku, byly učitelky MŠ Brožíkova v Pardubicích. Celkem se jednalo o pět respondentek. Vzhledem k zaměření této práce, která se týká dětí předškolního věku, bylo hlavním kritériem při výběru respondentek délka jejich praxe ve třídě předškolních dětí.

Svůj záměr realizovat rozhovory s učitelkami MŠ a následně intervenční program, jsem také konzultoval s paní ředitelkou, která mi dala svolení. Respondentky jsem oslovil osobně, seznámil je s cílem své bakalářské práce a požádal je, zda by se rozhovoru zúčastnily. Všechny mé žádosti vyhověly a nemusel jsem tedy oslovovat respondentky z jiných mateřských škol. Všem byla přislíbena anonymita. Jednotlivé respondentky jsem označil písmenem R a přiřadil jim pořadové číslo. Toto označení je používáno při interpretaci dat získaných z rozhovorů v následující části práce. Bližší přehled je k dispozici v Tabulce 1. Všechny respondentky také podepsaly informovaný souhlas ke zpracování získaných dat.

**Tabulka 1 – Přehled respondentů**

<b>Respondent</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Celková doba praxe</b>	<b>Praxe u předškoláků</b>
R1	žena	21 let	7 let
R2	žena	40 let	20 let
R3	žena	42 let	30 let
R4	žena	31 let	18 let
R5	žena	20 let	6 let

### **Výsledky pilotní studie**

Analýza výsledků pilotní studie je shodně s výzkumným problémem a výzkumnými otázkami rozčleněna do dílčích tematických bloků. Cílem pilotní studie bylo zpřesnit obsahovou náplň skupinového intervenčního programu pro potřeby cílové skupiny i MŠ.

### **VO1: Jaké objekty strachů jsou u předškoláků nejčastější?**

#### **Strachy u předškolních dětí**

První tazatelská otázka (dále TO) byla zaměřená na to, s jakými strachy se můžeme u dětí v předškolním věku setkat nejčastěji. Všechny respondentky nezávisle na sobě uvedly strach ze tmy, zvířat, lékaře a věcí spojených s lékařem (např. injekce). Jedna z respondentek uvedla, že se dítě bálo koronaviru. Je tedy vidět, že i děti vnímají současnou situaci a je velmi důležité, jak jim nejenom rodiče, ale i učitelé podávají informace, které se této nemoci týkají. Částečná shoda panovala na tom, že se děti mohou bát svých „spolužáků“, se kterými jsou ve třídě. Jedná se o to, že dvě respondentky měly přímou zkušenost s tím, že se jedno z dětí bálo silnějšího a fyzicky vyspělejšího kamaráda a to i přesto, že mezi dětmi nedocházelo k šikaně.

*„Jinak se mi i přihodilo, že se dítě bálo většího kamaráda, protože byl fyzicky vyspělý a ten tělesný rozdíl, ten konstituční, byl hodně markantní.“ (R4)*

Dalšími, velmi opakovanými strachy, jsou dle mnou oslovených respondentek strach z čertů, nadpřirozených bytostí a různých masek. Zde se projevuje skutečnost, že zejména čerti jsou rodiči velmi často užíváni jako prostředek k tomu, aby dítě bylo poslušné a nezlobilo. I já jsem byl svědkem toho, jak rodič v období před Mikulášem své dítě strašil tím, že jestli nepřestane brečet a nezačne se rychle oblékat, určitě si ho odnese

čert. Z tohoto důvodu je nutné mít na paměti to, že u dítěte tímto strašením můžeme vyvolat strach, který může ve výjimečných případech přetrvat až do dospělosti. Ve všech rozhovorech také zaznělo to, že se často objevuje strach z neznámého prostředí, odloučení od rodičů a neúspěchu. Strach z toho, že dítě nebude schopné zvládnout přidělený úkol a nedostatečného uznání a oceňování úsilí či úspěchu dítěte. Separáční úzkostí jsem se zabýval v teoretické části, stejně jako důležitostí správné motivace při práci s dětmi. Vidíme tedy, jak jsou motivace a správný přístup k dětem důležité z hlediska prevence strachů a fobií. Ve spojitosti s touto oblastí respondentky uváděly i strach z vystupování před kolektivem, bázlivost a strach z projevování vlastních citů, dojmů a prožitků. Dalším strachem, který uvedla paní učitelka a pomohla mi si uvědomit, že i já jsem se s ním u předškolních dětí setkal, je strach z toalety.

*„Ve školce může mít i strach z toalety – s tím se docela setkávám, že dítě se bojí dojít si na záchod. Pokud tráví ve školce celý den, může to být opravdu problém. Problém i proto, že takové dítě třeba skoro vůbec nepije, aby nemuselo toaletu používat.“ (R4)*

Strach z toalety může tedy ohrožovat i zdraví dítěte. Je to z toho důvodu, že dítě nedodrží pitný režim a kvůli svému strachu tak nekonzumuje během svého pobytu v mateřské škole žádné tekutiny. Pokud tedy máme podezření, že se tento strach u dítěte objevuje, musíme co nejdříve přikročit k řešení.

Následující strachy už se ve výpovědích respondentek objevovaly individuálně, setkala se s ním vždy pouze jedna z mnou dotazovaných. Jednalo se o strachy z přírodních živlů (bouřka, vítr), fobie z plavání, křiku, dopravního prostředku, ze ztráty člověka, zloděje a také strach z narození sourozence. V tomto případě nejspíše spojený s následným rizikem nedostatku pozornosti.

Z odpovědí tedy můžeme pozorovat, že strachy v předškolním věku jsou opravdu rozmanité, postihují mnoho oblastí a je tedy třeba se na jejich prevenci a řešení zaměřit.

### **Přístup k dětem s neadekvátními reakcemi**

Druhá TO byla zaměřena na přístup, který respondentky v MŠ aplikují u dětí, u kterých se objevují neadekvátní reakce na určité situace a podněty. Všechny se shodují na tom, že je důležité, aby v ně mělo dítě důvěru. Díky tomu je totiž snazší, aby se paním učitelkám svěřilo a také to usnadní další práci s ním.

Z odpovědí vyplynulo, že se respondentky snaží s takovými dětmi především mluvit. Je také důležité, aby dospělý, který neadekvátní reakci dítěte řeší, tuto situaci nezlehčoval, ale dítě vyslechnul, uklidnil a vytvořil pocit vzájemné důvěry. Dítě by mělo své pocity pojmenovat. Jedna z respondentek také zastává názor, že by učitel měl s takovým dítětem trávit více času a zjišťovat, jak reaguje v různých situacích. Otázkou nicméně zůstává to, zdali je toto možné aplikovat v situaci, kdy je běžně ve třídě 26 dětí.

V rámci této otázky paní učitelky samovolně popisovaly i to, jak těmto reakcím můžeme předcházet.

*„Snažíme se strach překonávat pozvolna, pomocí malých kroků, které vedou k dalšímu úspěchu. A hlavně chválit a chválit, hodnotit každý sebemenší úspěch.“ (R2)*

Výše uvedená replika víceméně shrnuje postoj všech mnou oslovených respondentek. Je tedy vhodné v rámci práce s dětmi, posilovat jejich sebevědomí a zvyšovat sebedůvěru. Pochvala je také vhodným nástrojem v rámci motivace, navíc její efekt můžeme zvýšit tím, pokud dítě budeme chválit i před kolektivem. U dětí bychom se měli snažit rozvíjet i jejich schopnost pochválit se mezi sebou. Jedna respondentka uvedla, že možností prevence neadekvátních reakcí je to, zcela se vyhýbat situacím a věcem, které dané strachy u dítěte vzbuzují. S tímto názorem se nicméně zcela neztotožňuji, jelikož, jak jsem uváděl i v teoretické části, je vhodné dítě v rozumném množství a kontrolovaně těmto nepříjemným situacím vystavovat. Tímto působením totiž rozvíjíme i vlastní vnímanou účinnost a sebepojetí. Dítě se tak naučí řešit problémové situace a bude odolnější vůči stresům, což mu v budoucím životě rozhodně prospěje.

Odpovědi na tuto otázku nám tedy ukázaly, že respondentky z mého šetření přistupují k dětem ohleduplně, snaží se o vybudování vzájemné důvěry a dítěti naslouchají. Snaží se ho v nepříjemných situacích uklidnit a zkusit s ním jeho pocity pojmenovat.

## **VO2: Jaké formy práce, metody a techniky využívají učitelky MŠ při zvládnání úzkosti a strachů?**

### **Používané metody a techniky zvládnání strachů**

TO3 hledala odpověď na to, jaké postupy a metody respondentky nejčastěji volí, aby úspěšně zvládaly kontrolovat strach u dětí. Zde už se od sebe odpovědi respondentek liší, jelikož každá k řešení strachů přistupuje jinak. I přes tuto skutečnost však můžeme najít několik postupů a technik, na kterých panuje shoda. Všechny respondentky vypověděly, že je v těchto situacích velmi důležitý individuální přístup. Velká shoda také panuje v názoru, že je nutné děti správně a často motivovat, povzbuzovat, chválit a upevňovat sebevědomí.

*„U dětí je potřeba vytvářet pocit jistoty, to znamená dát jim důvěru, že to dokážeme zvládnout a že to dokážeme překonat. Nepodceňovat, ale zároveň ani nedramatizovat, naslouchat a snažit se o rozumové vysvětlení, projevit zájem ale projevit i porozumění pro to dítě. Dítě by v nás mělo získat oporu.“ (R4)*

Výše uvedená replika zdůrazňuje význam pocitu jistoty, který děti potřebují. S tímto názorem souhlasí také dvě další respondentky, které rovněž v rozhovorech zdůraznily potřebu, znalost a dodržování pravidel na třídě. Ta jim totiž dodávají pocit jistoty a dle názoru další respondentky je také velmi důležité vytvářet s dětmi rituály. Jak jsem uvedl v teoretické části, i rituál sehrává ve správném vývoji dítěte svou důležitou roli.

Podle odpovědí většiny respondentek, je předpokladem pro efektivní zvládnání strachů rozvoj kooperativních vztahů ve školní třídě. Tedy to, aby se dítě bez problémů zapojovalo do činností ve skupině. Jedna respondentka uvedla, že pokud dítě uvidí, že ho ostatní vrstevníci akceptují, odrazí se to kladně na jeho sebedůvěře. Poslední shodu v odpovědích jsem našel v tom, že je třeba strach pojmenovat, zjistit, z čeho vychází a nalézt řešení. Opět je prý důležitá spolupráce s dítětem, které se na všech technikách podílí a spolu s učitelkou se snaží svůj strach překonat.

*„...vybírám si něco veselého. Humor totiž také odlehčuje strach. Prostě se snažím dětem přiblížit to, že se každý občas bojíme, což je ale zbytečné, protože vždycky to nějak jde vyřešit.“ (R1)*

Dále už se metody, postupy a techniky respondentek lišily. Některá užívá písniček, humoru, pohádek nebo také hraček a plyšáků. Setkal jsem se i s postupem, kdy dítě, které bojuje s nějakým strachem (vzhledem k odpovědi respondentky nejspíše se strachem z neschopnosti splnit požadovaný úkol) dostává zpočátku lehčí úkoly než ostatní děti. Postupem času, se zvyšováním sebedůvěry prý dochází k postupnému růstu obtížnosti. U dětí se údajně zvyšuje sebedůvěra a osobní vnímaná účinnost.

Existuje tedy mnoho postupů, metod a technik, jak zvládat strach u dětí. Zřejmě si každý z nás, během své praxe, musí najít ten, který mu bude nejvíce vyhovovat, ale zároveň bude přínosný pro dítě a pomůže mu při překonání jeho strachu.

### **Techniky zvládnání trémy u dětí**

V pořadí čtvrtá TO měla za cíl zjistit, jakými způsoby respondentky řeší trému u dětí. Odpovědi ukázaly, že způsoby, jakými je tréma řešena, jsou velmi rozdílné. Úplná shoda není v ničem, pouze dvě respondentky se v některých způsobech shodovaly. Jednalo se o oporu učitele. Jejich názor byl takový, že by pedagog měl být vstřícný, empatický a naslouchající. Také by neměl šetřit pochvalou a povzbuzením. Vyzdvihovaly důležitost komunikace, která by podle jejich názoru měla být přímá a otevřená.

Dvě respondentky jsou hudebně velmi nadané a ve výuce často používají písniček za doprovodu kytary a klavíru. Podle nich je tedy vhodným způsobem zvládnání trémy zpívání ve skupině, přičemž jedna z respondentek působila i v pěveckém kroužku. Zkušenosti zde získané přenesla i do mateřské školy. V její odpovědi zaznělo, že v pěveckém kroužku byla tréma velmi častá. Z tohoto důvodu, se vždy před začátkem zpívání pokusila trému u sebe i dětí zbavit tím, že se společně rozezpívali. Následně se trému pomocí pohybových aktivit pokusili vyhnat pohybem. Začali dělat poskoky a různé tanečky. Zároveň také dodává:

*„Ještě jsem dětem vždycky říkala, že já mám malinko trému taky, že je to zdravé mít malou trému. Díky tomu měly děti pocit, že jsme všichni na jedné lodi. Že když má malinkou trému i paní učitelka, tak je to vlastně úplně normální a v pořádku.“ (R1)*

Je tedy vhodné dětem ukázat, že i my, dospělí, někdy máme trému a že se nejedná o nic špatného. Poté už se objevovaly pouze individuální názory na vhodné postupy zvládnání trémy. Důležitý je pocit jistoty a bezpečí, objasňování neznámého. I zde se opět ukazuje důležitost stanovování pravidel a rituálů, které jsou pro děti v tomto věku velmi



důležité. Jedna z respondentek také uvedla, že má velmi dobrou zkušenost s modelovými situacemi a s využitím prožitkového učení. Jako poslední byl zmíněn fyzický kontakt a povzbuzování.

*„Myslím si, že fyzický kontakt ho zklidní a to nás zase vede k tomu povzbuzování, dát mu najevo, že se nemá čeho bát, že se vůbec nic neděje, pokud daný úkol nesplní. Že se příště pokusíme úkol zvládnout jinak.“ (R2)*

I to, že dítěti dáme možnost splnit úkol, který mu z nějakého důvodu činí problém, později, může být vhodným způsobem k tomu, abychom mu pomohli s potlačením trémy.

### **Pohádka jako prostředek v prevenci fobií**

Pátá TO se snažila zjistit, jestli a jakým způsobem respondentky využívají v prevenci fobií pohádku. Vzhledem k tomu, že jsem se pohádkou a její významnou rolí v předškolní výchově zabýval v teoretické části, dalo se očekávat, že pohádka bude mít své místo i ve výuce mnou zvolených respondentek. Všechny tedy s pohádkou nějakým způsobem pracují.

*„Pohádky používám hodně ráda, ale jestli to má někdy dopady na nějaké konkrétní strachy nebo fobie u dětí, tím si nejsem moc jistá.“ (R1)*

*„Za svojí pedagogickou praxi jsem se ještě nesetkala s takovým strachem, že by to hraničilo ve fobii, tak pohádky používám hlavně k rozvinutí poznání po všech stránkách, k motivacím a zařazuji je do TVP v souvislosti s ročním obdobím, nebo ve spojitosti se svátky.“ (R5)*

Jedna z respondentek uvedla, že nevyužívá přímo pohádek, ale příběhů. Jedná se o příběhy, které se hodí k aktuální situaci. Pokud je tedy nějaký výchovný problém, který je třeba ve třídě řešit, snaží se tato respondentka vyprávět vybraný příběh. Navíc se snaží o to, aby ho co nejvíce převedla na aktuální problematiku třídy. Tvrdí, že tento způsob pomáhá hledat optimální řešení a ukazuje dětem, co je a není správné.

Respondentka č. 4 potvrdila, že děti pohádky milují. Ona osobně velmi ráda pracuje s knížkou „Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě“ od Miloše Kratochvíla. Uvádí, že v této knize najdeme základ etikety a podporu nejen pravidel chování, ale i určitých rituálů a společenských hodnot. Knížka obsahuje návod, jak s jednotlivými příběhy pracovat a také otázky nejen pro pedagoga, ale i pro rodiče. Dle slov respondentky je tedy velmi přínosná pro rozvoj dítěte. Jako poslední bych se rád zaměřil na odpovědi

respondentky č. 3. Ta ve své výpovědi uvedla i konkrétní příklady toho, na jaké problémy se pohádky mohou zaměřit.

*„ ... když jsme s dětmi zpívali s dětmi Karkulku, ten muzikálek od Svěráka, tak jsme bořili mýty toho zlého vlka, jít do tmavého lesa. Také je známá pohádka o Nebojsovi. Tam taky je vlastně těm dětem ukazováno, že není potřeba mít strach. Ten Nebojsa byl takový, že strach neměl vůbec a byl z toho smutný. Ukazuje se tam, že je to normální a zdravé mít z něčeho trošku strach. Že zase úplně se nebát není dobře a zbytečně se bát všeho je špatně. (R3)*

### **Spolupráce s rodiči**

TO6 jsem zaměřil na to, zda respondentky spolupracují při zvládání strachů u dětí s rodiči. Všechny respondentky se shodují v tom, že s rodiči spolupracují, nicméně dvě z nich nikdy nemusely řešit to, že by se u dítěte objevoval až takový strach, že by byla nutná spolupráce s rodiči.

Jedna respondentka uvedla zajímavou situaci, která se projevila v důsledku přijímaných opatření v důsledku probíhající epidemie. Vzhledem k nutným zvýšeným hygienickým opatřením, byl rodičům během ranního předávání dětí, omezen přístup do šaten.

*„Tato změna na holčičku působila velmi negativně a i přesto, že za normální situace ranní příchody zvládala bez pláče, po této změně byla každé ráno velká scéna a dítě od rodičů nechťelo. Odpoledne už bylo opět vše v pořádku. Zřejmě to bylo způsobenou změnou v ranním rituálu dítěte.“ (R5)*

Respondentka se domnívá, že tato reakce dítěte byla způsobena narušením ranního rituálu při předávání. Bylo i podezření, jestli dítě netrpí separační fobií a strachem z toho, že se pro ni rodiče nevrátí. To se ovšem nepotvrdilo.

Respondentky se shodují, že při komunikaci a řešení problémů s rodiči je třeba oboustranné důvěry, otevřenosti, vstřícnosti a porozumění. S rodiči je řešen společný postup, jak nejlépe zvládnout a případně odbourat nežádoucí strach. Je pravdou, že právě rodič může poskytnout nejlepší informace o tom, jestli se dítěti nepříhodilo něco, co mohlo nežádoucí chování způsobit. Respondentka č. 4 uvedla, že získání důvěry rodiče není vždy jednoduché. V případě výskytu problému je její postup takový, že se pokusí sjednat schůzku a začne tuto důvěru budovat.

*„Nechám toho rodiče povídat, ptám se, čím můžu pomoci, že vidím, že se něco děje, a nevím jak to uchopit. Že bych ráda pomohla, ale potřebuju pomoc toho rodiče, jestli je schopen mi pomoci. Jestli má zájem v tom se mnou spolupracovat.“ (R4)*

Respondentka č. 1 uvádí, že využívá svých osobních zkušeností, které získala při výchově svých dětí. Dle jejich slov je možné dosáhnout spousty pokroků, ale klíčová je důvěra a otevřenost v komunikaci s rodiči. Nicméně spolupráci s rodiči vnímá jako velice prioritní, nejen při zvládání strachů.

### **VO3: Jakým způsobem je posilována psychická odolnost u dětí předškolního věku?**

#### **Posilování psychické odolnosti**

Sedmá TO zjišťovala to, jakým způsobem, je ve vybrané mateřské škole posilována psychická odolnost. Ani zde neexistuje jednotný postup, na kterém by se všechny respondentky shodly. Jedna z odpovědí, kterou však uvedly tři z pěti dotazovaných, souvisí s tím, že i zde je důležité, aby děti měly řád a jistotu.

*„Volím kolektivní hry, písničky a hlavně rituály. Dítě se stává psychicky odolnějším díky rituálům.“ (R1)*

I v tomto případě tedy vidíme důležitost rituálu. Psychická odolnost by se podle nich měla rozvíjet již od nástupu do MŠ. Dále je třeba mít na paměti, že děti potřebují pocit bezpečí, jistoty, opory. Jsou vedeny k samostatnosti, jsou oceňovány, vhodně motivovány, což se odráží na jejich sebevědomí. V souvislosti s řádem bych rád uvedl ještě jednu repliku.

*„V denním programu respektuji individuální potřebu aktivity, spánku a odpočinku. Děti nejsou neúměrně zatěžovány či neurotizovány spěchem a chvatem ani nadměrnou náročností prováděných činností.“ (R3)*

Přesto, že je naším cílem, jakožto pedagogů, dítě rozvíjet a pomáhat mu v přípravě na jeho budoucí život, musíme brát v potaz to, že nesmíme děti nadměrně zatěžovat. Musí mít prostor i pro spontánní hru s kamarády. Třída by pro ně měla být, dle odpovědí dvou respondentek, především kamarádským společenstvím. U těchto dvou respondentek jsem také našel prvky sebereflexe, jelikož uvedly, že pedagog by měl prvotně začínat u sebe. Měli bychom být pro děti vzorem a modelem chování a poskytovat jim vhodný vzor. Také bychom měli volit empatický, klidný a individuální přístup. Poslední, alespoň

částečnou shodu jsem našel v důležitosti prostředí. Respondentky jsou toho názoru, že psychická odolnost dítěte může být ohrožena v případě, pokud se dítě necítí v nějakém prostředí dobře. Pokud tedy toto zpozorujeme, je vhodné dítěti nalézt bezpečný prostor, kde se cítí dobře a může se s psychickou zátěží lépe vyrovnat.

Další odpovědi už byly individuální, vycházející ze zkušeností respondentek. Objevovaly se následující způsoby rozvoje psychické odolnosti:

- Používání emočních kartiček – dítě s jejich pomocí může vyjádřit, jakou má náladu a pocity;
- práce s dechem – umožní dítěti, aby se zklidnilo;
- podporovat děti v tom, aby situace a činnosti, které jim přijdou náročné, zkoušely samy;
- rozvíjet schopnost sebehodnocení – zamýšlení se nad svými aktivitami, jednáním, chováním;
- umět přijmout kritiku;
- seznamovat dítě s možnými důsledky jeho chování v reálném životě.

### **Rozvoj kladného sebepojetí dítěte**

Tazatelská otázka 8 zjišťovala, jakým způsobem vybrané respondentky rozvíjejí kladné sebepojetí dítěte. Ani zde jsem v jejich výpovědích nenašel jednoznačnou odpověď, na které by se všechny respondentky shodly. Jejich odpovědi se velmi lišily. Jediné shody jsem našel u dvou respondentek, které spolu pracují na jedné třídě. Možná proto zde panuje, v některých ohledech, stejný přístup, nicméně pouze v pár věcech.

Tyto dvě respondentky vidí základ pro rozvoj kladného sebepojetí v důvěře, emoční stabilitě a sebeúctě. Velkou váhu přikládají také tělesné a psychické podpoře. Obě se shodují na tom, že je nutné dítě povzbuzovat v tom, aby se přijímalo takové, jaké je.

*„Nemít strach vyjádřit se a nestydět se za to, jaké je. Aby samo sebe vnímalo jako perfektní osobnost. Když má to dítě dobrý vztah samo k sobě, když se vnímá jako osobu, která je v pohodě, jako človíčka, který do té školky prostě patří, když se vnímá jako človíčka, který má v té třídě svoje důležité místo, tak potom to všechno klapne.“ (R1)*

Respondentka č. 4 tuto repliku doplňuje tím, že dítě by mělo přijmout své tzv. sociálně. Mělo by se přijmout jako sociální bytost, která má lásku, spokojenost, sebedůvěru a sebevědomí. Dle jejich slov jsou právě tyto vlastnosti často narušené u dětí,

kteře zažívají nějaký strach, deprivaci či fobii. Poslední shodu těchto dvou respondentek spatřuji v tom, že velmi důležitou roli hraje otevřená komunikace a prostor pro sebevyjádření dítěte. Je třeba využít veškerých komunikačních dovedností a najít si čas pro vyslechnutí dítěte a jeho případných problémů.

Dále už každá respondentka uváděla své způsoby, které využívá při rozvoji sebepojetí. Jednalo se o povzbuzování, poskytování morální podpory, dostatek chválení a motivace, která má vést k tomu, aby se dítě nebálo projevovat a mělo odvalu zkoušet nové úkoly a výzvy. Objevuje se i způsob s využitím maňášků:

*„Také je dobré využívat situací které se během dne stanou a ty převést do maňáskové scény. Prostřednictvím toho vystoupení ukážeme dětem, že i takhle je to v pořádku. Že i když se jim to chování dítěte nelíbí, tak i přesto si s ním můžou hrát. To těm dětem pomáhá i během adaptace a cítí se ve třídě líp. Dávat najevo, že mezi nás takové dítě patří ať je, jaké je, protože to je to, co to dítě strašně potřebuje.“ (R3)*

U dětí je také důležitý rozvoj sebehodnocení. Především by se mělo jednat o sebehodnocení pozitivní. Pedagog by měl také hlídat to, zda se u dítěte neobjevuje pocit méněcennosti. V takovém případě je dle slov respondentky nutné dělat vše pro rozvoj jeho sebedůvěry. Ve spojitosti se sebehodnocením jsem objevil další zajímavý poznatek. Respondentka má zkušenost s tím, že se některé děti začaly srovnávat s druhými. Vnímají rozdíly, úspěchy, ale samozřejmě i neúspěchy. Takové děti je třeba opět podpořit, aby jejich sebehodnocení neklesalo. Dětem by měly být nabízeny aktivity, které počítají s jejich aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. V rámci rozhovorů se objevila i problematika rodičů:

*„A pak, co samozřejmě není pro dítě úplně jednoduché, je ten postoj rodičů, protože děti jsou ovlivňovány postoji rodičů. Takže někdy se stane, že rodiče mají přehnaný tlak na požadavky a přání dětí a ty pak vedou právě k takovému počátku těch určitých úzkostí. To dítě si přestane věřit a začíná ten začarovaný kruh.“ (R4)*

Je tedy nutná spolupráce a komunikace s rodiči. Nicméně tato problematika je také součástí mé pilotní studie.

## Využívání metod mindfulness, autogenního tréninku a relaxace

TO9 byla zaměřena na využívání relaxačních metod v prevenci (např. mindfulness, autogenního tréninku nebo relaxace). Odpovědi ukazují, že metodu mindfulness nevyužívá žádná z nich. Respondentka č. 1 nevyužívá ani autogenní trénink. Jako důvod uvedla to, že ji to připomíná psychoterapeutické metody a vzhledem k tomu, že je předškolní pedagog a ne psychoterapeut, nemá zájem ani určité prvky využít. Respondentka č. 2 uvedla, že ani ona tyto metody nevyužívá, jelikož se jedná o metody nové. Měla nicméně určité povědomí o tom, co je jejich obsahem. Respondentka č. 5 tyto metody také nevyužívá. Respondentka č. 4 uvedla, že se jí realizace autogenního tréninku a metody mindfulness zdá složitě uplatnitelná za současných podmínek v MŠ. Ve třídách jsou totiž děti v počtu 26 nebo 27, tedy ve velkých skupinách. Je toho názoru, že pokud mají být tyto metody pro děti prospěšné a pomoci jim, musí být realizovány v menších skupinách. U autogenního tréninku by preferovala, aby byla s dítětem sama. Pouze respondentka č. 3 uvedla, že autogenní trénink užívá. Přínos vidí v tom, že se děti dokáží soustředit samy na sebe, zklidní se, cítí se spokojeně, jistě a bezpečně. Metodu mindfulness rovněž nevyužívá.

Jedinou metodou, kterou využívají všechny respondentky, je relaxace. Využívají hru na kytaru a relaxační nástroje. Během odpočinku po obědě, některé respondentky pouští dětem CD s relaxační hudbou a zvuky. Velmi často je relaxace zařazována po cvičení. To u dětí probíhá tak, že nejdříve probíhá tzv. „rušná část“, během které se děti rozpohybují a připraví na cvičení. Následují zdravotní cviky, které je vhodné náležitě motivovat, např. dle týdenního tématu. Součástí může být i dechové cvičení. Poté následuje pohybová hra, která může být opět tematicky zaměřená. Abychom děti po tomto pohybu zklidnili, zařazujeme relaxaci.

*„Základem je po rušném pohybu, po tom ventilu, pohybovém uvolnění, aby prostě následovalo to zklidnění. Aby se uklidnily nejenom ty svaly, aby se stihlo snížit svalové napětí a psychické napětí toho dítěte.“ (R5)*

Respondentky využívají relaxaci prostřednictvím pohádky nebo hudby. Některé z nich využívají i prvky z muzikoterapie.

*„Děti si dají ruce na břicho, nadechnou se a uvědomují si svůj dech a kam to všechno směřuje. Také jsme si říkali, jaké u toho mají pocity. Pak jim pustíme relaxační hudbu a necháme je chvíli v klidu, aby si samy ležely a chvíli relaxovaly.“ (R2)*

## **Pohybová aktivita jako prevence fobií**

Desátá TO řešila tematiku pravidelné pohybové aktivity a její možný přínos v prevenci fobií. Všechny respondentky se shodují v tom, že pohyb je pro děti opravdu důležitý. Díky pohybu se snižuje napětí a stres, podle jedné respondentky se i zvyšuje odolnost vůči stresu.

*„Dítě, které má radost z pohybu, dítě, které se rádo hýbe, tak nemá ani čas se nad něčím zbytečně strachovat.“ (R5)*

Dle odpovědí respondentek pohyb dětem umožní to, aby odvedly pozornost od svých problémů. Upevňuje sebeovládání, přizpůsobivost a podporuje zdraví těla a osobní bezpečí dítěte. Dvě respondentky se shodují v tom, že pohyb může pomoci ve zvyšování sebevědomí. Dle jejich názoru je to způsobeno tím, že pokud se dítě v pohybu zlepšuje, začne být výkonnější a tím dochází ke zvýšení jeho sebevědomí a zlepšení nálady.

*„Uvědomila jsem si, že pohybová aktivita je vlastně nejdůležitější pilíř zdraví, je součástí zdravého životního stylu.“ (R4)*

Ve výpovědích respondentek se také často objevoval názor, že pravidelná pohybová aktivita přispívá k rozvoji tělesné výkonnosti a psychického zdraví. Svým způsobem dětem přináší pocity radosti a libosti. Pohyb můžeme také vnímat jako způsob, kterým se udržují sociální a přátelské vztahy. Dítě se prý stává součástí skupiny, která ho může pozitivně ovlivnit.

*„Myslím si, že dítě, které má dostatek pravidelného pohybu, které má normální výchovu v rodině i ve školce, partu kamarádů, se kterými ty pohybové aktivity může plnit, tak tam není místo pro nějaké zbytečné strachy, natož fobie.“ (R1)*

Poslední zmiňovanou věcí, která s pohybovou aktivitou souvisí, je relaxace. Tu však respondentky zmínily pouze ve dvou případech. Připisují jí také velký význam, jelikož i ona přispívá ke snižování napětí a stresu. Při relaxaci a dechových cvičeních, se dítě učí správně dýchat. To vede k lepšímu zvládnutí úzkosti, protože dokáže zklidnit svůj dech. Relaxace tedy rozhodně k pohybu patří a dle respondentky č. 5 je jednou z metod, která se používá při řešení strachů a fobií.

## 4.2 Souhrn výzkumného šetření a diskuse

Kvalitativní výzkumné šetření 1. identifikovalo typické spouštěče strachů u dětí předškolního věku, 2. zmapovalo metody a techniky, které využívají učitelky MŠ při zvládání úzkosti a strachů u dětí předškolního věku a 3. zmapovalo metody posilování psychické odolnosti u dětí předškolního věku.

Typickým spouštěčům strachů se budeme věnovat v další části textu, kdy provedu komparaci mých výsledků s dostupnou literaturou. Co se týče metod a technik, které respondentky využívají, se nejčastěji objevoval individuální přístup. Ten je pro děti velmi důležitý a měl by být využíván v co největší míře. Dále také pocit jistoty a podpory. Dítě bychom měli podporovat a pečlivě mu naslouchat. To nám umožní lépe vnímat jeho problémy, obavy a strachy. Děti také potřebují jasný řád, pravidla a velmi přínosné jsou pro ně rituály. Při zvládání strachů a úzkostí je také důležitá spolupráce mezi dětmi a zapojování do společných aktivit. V poslední řadě lze využívat i pohádek, písniček a rozhodně pohybových aktivit. Tento fakt se pokusím promítnout do metodických listů.

Při posilování psychické odolnosti je důležitý řád a jistota. Opět se nám ukazuje důležitost rituálu. Svou roli hrají také kolektivní hry, písničky, vhodná motivace a oceňování dítěte. Dětem bychom ale měli dát i prostor pro spontánní hru. Podíl spontánních a řízených aktivit by měl být vyrovnaný. Psychickou odolnost můžeme dále rozvíjet pomocí práce s dechem a vystavování nepříjemným situacím. Také u dětí rozvíjíme schopnost hodnocení sebe, ale i druhých. Zajímavé poznatky se promítnou v metodických listech.

Výzkumná studie dále ukázala, že pohybová aktivita hraje v životě dětí velkou roli. Snižuje stres a napětí a dítě celkově posiluje. Umožňuje jim, alespoň na krátkou chvíli, oprostít se od svých problémů a jak se dá očekávat, působí velmi pozitivně na zdraví. Posiluje kladné sebepojetí a je spojena s osobní vnímanou účinností. Zvyšuje sebevědomí a zlepšuje náladu. Ve spojitosti s pohybovou aktivitou nesmíme opomenout relaxaci. Pomáhá při snižování napětí, stresu a je prospěšná při zvládání úzkostí.

Nyní bych se rád pokusil o srovnání výzkumu, který provedli autoři Brummer a Valentová (2019) s výsledky, které jsem získal v rámci kvalitativního šetření (1. fáze intervenčního programu). Respondentky se u dětí nejčastěji setkávají se strachy ze tmy, zvířat, lékaře a věcí s lékařem spojených. Při pohledu do výzkumu od Brummera (2019) můžeme vidět, že strach z nebezpečného zvířete je na prvním místě.



Vidím tedy shodu v tom, že se u dětí v předškolním věku tento strach často vyskytuje. Mé respondentky se ale také často setkávají se strachy ze tmy a lékaře, které jsou zde až na osmém a tma dokonce až na jedenáctém místě. Zde už tedy můžeme pozorovat rozdíly a projevy toho, jak mohou být strachy u dětí individuální. Co se týče strachu z fyzicky vyspělejšího kamaráda, toho Brummer (2019) ve svých výsledcích neuvádí. Strach z čertů, nadpřirozených bytostí a různých masek, který uvádělo několik respondentek, může být přiřazen ke strachu ze strašidel, který v tabulce figuruje na třetím místě. Zde se tedy opět potvrdilo, že se jedná o častý strach i dle výzkumu. Během své praxe, se oslovené respondentky často setkávají s tím, že se děti bojí neznámého prostředí a neúspěchu. Zajímavé je, že Brummer ani jeden z těchto strachů neuvádí a jím zkoumané děti, těmito strachy zřejmě netrpí. Častý je také strach z odloučení od rodičů, který můžeme připodobnit k pobytu sám doma, který je ovšem až na patnáctém místě. I zde je velká odchylka v tom, jaké mají zkušenosti mé respondentky a jaké výsledky překládá Brummer a Valentová. Ani strach z toalety se v tabulce neobjevuje. Podobnost ještě spatřuji ve strachu z přírodních živlů a plavání, kterou přirovnávám ke strachu z vody, která je v tabulce na desátém místě. Zajímavé je, že zkušenost se strachem ze zloděje uvedla pouze jedna respondentka, nicméně ve výzkumu, který realizoval Brummer, je lupič už na čtvrtém místě.

Celkově však můžeme říct, že se získané výsledky v mnoha směrech shodují s šetřením Brummera a Valentové (2019). U dětí předškolního věku v naší MŠ se tedy objevují typické strachy, charakteristické pro tuto věkovou skupinu.

**Tabulka 2 – Nejčastější strachy u dětí v MŠ**

<b>Strach</b>	<b>Pořadí</b>
Nebezpečné zvíře	1.
Ztracení se	2.
Strašidlo	3.
Lupič	4.
Bubák pod postelí	5.
Zbraň	6.
Ostrý předmět	7.
Lékař	8.
Divný člověk	9.
Voda	10.
Tma	11.
Oheň	12.
Velká výška	13.
Strašidelný film	14.
Odpor budící zvíře	15.
Pobyť sám doma	16.
Pavouk pod postelí	17.

Zdroj: Brummer, Valentová, 2019, s. 16

Rád bych také zmínil výzkum, který provedla R. Michalčáková (2007) u dětí mladšího školního věku (konkrétně 11 let). Dle výsledků, které publikovala, patří mezi nejčastější strachy v tomto věku tma, známky a vysvědčení, pavouci, hadi, psi, písemka a test, smrt, zloději, špatní a zlí lidé a jako poslední je nemoc.

Dále také poznatky Beidellové (in Drtílková, 2001), která zjišťovala nejčastější zdroje strachů ve školním věku. V jejích výsledcích se objevuje strach z vystupování před třídou, hudební nebo sportovní výkon před ostatními, zahájení konverzace, mluvení s dospělými, účast na tanci a zábavě, odpovídání a ptaní se před třídou, práce a hra s dětmi, požádání učitele o pomoc a užití školní toalety.

Můžeme pozorovat postupný vývoj strachu, na který poukazoval J. Vymětal (2004). Tento vývoj vidíme v obou výzkumech. Výsledky Michalčákové (2007) jsou zajímavé v tom, že se stále objevují strachy ze zvířat, v tomto případě zastoupené strachem z pavouků, hadů a psů. Vzhledem k vývoji strachu, představivosti dítěte a jeho celkového rozvoje, však můžeme pozorovat, že dochází ke změnám. Tma, která byla v předškolním věku až na spodnějších příčkách, se v tomto výzkumu objevuje jako první. Nově se nám také objevují strachy spojené s přechodem do školního prostředí. Je to strach ze známek,

vysvědčení a písemných testů. Potvrzuje se, že školní prostředí může být pro dítě intenzivním zdrojem objektů strachů a fobií. Proto se v rámci své bakalářské práce snažím o rozvoj schopností, které pomohou dětem tento přechod lépe zvládnout a snižují riziko vzniku školních fobií. Dále se ve výzkumu ukázalo, že s rostoucím věkem dětí klesá jejich strach ze zlodějů a nově se objevuje strach z nemoci. Zkušenost se strachem z nemoci u předškolních dětí měla i jedna respondentka z mého výzkumu – dítě se bálo koronaviru.

Výzkum, který provedla Beidellová, byl realizován u dětí školního věku a výsledky jsou opět vcelku odlišné. Ve výsledcích tohoto konkrétního výzkumu spatřuji velký vliv školního prostředí a proměnu dítěte. Na prvních dvou příčkách je strach z vystupování před třídou a hudební nebo sportovní výkon před ostatními. I v předškolním věku se můžeme setkat s tím, že dítě odmítá sdělovat své názory před ostatními dětmi, projevovat se a zpívat – ať už sólo nebo sborově. Jedná se spíše o individuální případy v rámci třídy. Společné aktivity, zpěv a pohyb jsou totiž v předškolním věku velice hojně využívány a děti je ve většině případů mají velmi rády. Ve školním věku nicméně tyto strachy evidentně rostou a děti ovlivňují. Třetí a čtvrté místo představují strachy ze zahájení konverzace a mluvení s dospělými. I tyto strachy se v předškolním věku objevují minimálně. Děti bývají velmi otevřené, sdělují své zážitky a chtějí komunikovat. Samozřejmě se objeví i výjimky, nicméně pokud se podíváme do výsledků předchozích výzkumů, tak strach z komunikace se neobjevil ani v předškolním, ani v mladším školním věku. To souvisí i s dalším strachem – odpovídání a ptaní se před třídou. I tento strach se u dětí objevuje spíše až ve školním věku. Strachem, který mě velice překvapil, je práce a hra s dětmi. Zřejmě se objevuje u jedinců, kteří nejsou v kolektivu příliš oblíbení a jsou spíše samotáři. Také strach z požádání učitele o pomoc se objevuje až ve školním věku. Opět souvisí s vývojem dítěte. Strachem, který můžeme pozorovat už v předškolním věku a zřejmě přetrvává až do věku školního, je strach z použití školní toalety. Tento strach zmiňovala i jedna z respondentek, která s ním měla zkušenost u dítěte, které navštěvovalo její třídu. Vidíme, že některé strachy přetrvávají od věku předškolního až do věku školního.

Velmi zajímavým faktem je zjištění, že se v žádném výzkumu neobjevuje strach z fyzicky silnějšího kamaráda, respektive strach ze šikany. Zřejmě se šikany bojí pouze malé procento dětí a z tohoto důvodu, není šikana uváděna.

V této kapitole bych ještě rád zmínil nejčastější strachy, které jsem získal přímo od dětí, během realizace intervenčního programu. Celkem tři metodické listy jsou zaměřené i na konkrétní otázku strachu u dětí. Mezi nejčastější objekty strachů, které děti uvedly, patří: čerti, tma, strašidla, výšky, postavy z filmů, pavouci ve sklepech, klekánice a příšery. Ojediněle se objevil strach z pobytu sám doma a strašidelných filmů. Objevila se i odpověď, že se dítě bojí „klauna z kanálů“. Tato postava pochází z hororového filmu, který rozhodně není určený pro děti v předškolním věku. Můžeme zde tedy pozorovat to, jak filmy, které jsou určené pro dospělé, mohou dítě ovlivnit. Je třeba velmi důkladně zvážit, jaké filmy dětem umožňujeme sledovat. Další zajímavou odpovědí bylo to, když dítě popsalo strach z toho, že půjde večer spát, ale v posteli bude mít bombu a ono zemře. I v tomto případě mám pocit, že se jedná o strach, který pramení ze sledování nevhodných filmů.

Zajímavé je, že strach ze zvířat, nebo z toho, že se dítě ztratí, které jsou ve výzkumu z roku 2019 na prvních příčkách, se v odpovědích dětí v mé třídě neobjevuje. Stejně tak ani strach z vody, ohně, lékaře atd.

S dětmi jsme řešili i to, co jim nejvíce pomáhá, když se bojí. Velmi často se objevovala odpověď, že jim pomáhají rodiče. Objevovaly se ale i odpovědi typu schování se pod peřinu, plyšák, zavření očí, přivolání zvířete (např. pes). Také se mi osvědčilo, že pokud dítě nechtělo odpovídat, nechal jsem ho pouze poslouchat ostatní. Postupem času totiž zjistilo, že říct, z čeho má strach, není nic špatného a projevilo se. Toto se mi stalo ve dvou případech, kdy dítě nejdříve nechtělo svůj strach ostatním sdělit, nicméně po určité chvíli se samo přihlásilo a svůj strach všem řeklo.

Během zjišťování strachů u dětí, se mi tedy několik strachů, které jsou součástí výsledků výzkumů zmíněných v této kapitole, potvrdilo. Nicméně je stále mnoho strachů, se kterými jsem se u dětí ještě nesešel. To je ale ovlivněno tím, že ve školství působím krátkou dobu. Pokud se podívám na odpovědi od mých kolegů, které mají dlouholetou praxi, můžeme pozorovat, že mají zkušenost s větším množstvím strachů, které jsou pro předškoláky charakteristické.

### 4.3 Obsah a realizace intervenčního programu

Tematické zaměření intervenčního programu reflektuje dlouhodobý výskyt úzkostí a strachů u dětí předškolního a mladšího školního věku. S tím je spojeno riziko rozvoje školní fobie u žáků mladšího školního věku po nástupu na základní školu. Možná rizika rozvoje úzkosti, sociální fobie, příp. školní fobie můžeme, ve shodě s RVP PV, snižovat v rámci nespecifické primární prevence. Skupinový intervenční program byl realizován s využitím těchto metod:

- skupinové interakční učení,
- nácvik autogenního tréninku a technik mindfulness,
- nedirektivní psychoterapie hrou,
- dramaterapie,
- individuální práce s dítětem,
- arteterapie a tvorba,
- řízená pohybová aktivita.

Účastníky intervenčního programu byly předškolní děti ve věku 5–7 let z jednoho předškolního zařízení. Tyto děti byly vybrány záměrně, jelikož v „posledním ročníku“ probíhá, mimo jiné, také příprava na školní práci. Třídou, pro kterou byl intervenční program sestavován a následně realizován, navštěvuje celkem 27 dětí. Všechny děti jsou předškolního, nebo mladšího školního věku a následující školní rok by měly nastoupit do první třídy ZŠ. Třídou také navštěvují děti, které mají odklad povinné školní docházky. Intervenční program byl tvořen pro celou třídu, nicméně vzhledem k probíhající epidemii, nebyly všechny děti přítomny všem realizovaným aktivitám. Fotografie z vybraných realizovaných aktivit jsou k nahlédnutí v přílohách. Rodiče dětí podepsali souhlas se zveřejněním a použitím fotografií v rámci této bakalářské práce.

Skupinový intervenční program pro děti předškolního věku se skládá z celkem třinácti metodických listů, které jsem vytvořil s pomocí prakticky zaměřené literatury. Metodické listy pokrývají různé oblasti, které je možné rozvíjet v souvislosti se strachy a fobiemi v předškolním věku. Rád bych uvedl, že metodické listy uvedené v této bakalářské práci, slouží jako ukázky toho, jak můžeme s dětmi pracovat. Výčet možných aktivit je samozřejmě mnohem větší. Z tohoto důvodu uvádím i další, obdobnou literaturu, která může být použita při tvorbě dalších aktivit.

- AMIROVÁ, Alžběta, FIEDLEROVÁ, Michaela a REJCHRTOVÁ, Andrea. *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2019. 123 s. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-430-5.
- BOŘKOVCOVÁ, Magdalena. *Děti spolu: kreslené příběhy pro rozvoj sociálních dovedností*. Praha: Pasparta, 2019. 4 nečíslované strany, 10 nečíslovaných volných listů. ISBN 978-80-88290-41-4.
- GALUSOVÁ, Veronika. *Sandtray: život jako na dlani: praktický manuál pro aplikaci terapie hrou v pískovišti*. První vydání. Praha: Pointa, 2020. 191 s. ISBN 978-80-7650-018-1.
- KROLUPPEROVÁ, Daniela a KRATOCHVÍL, Miloš. *Draka je lepší pozdravit, aneb, O etiketě*. Druhé, upravené vydání. Praha: Mladá fronta, 2016. 173 s. ISBN 978-80-204-3846-1.
- PAŠTIKOVÁ, Jaroslava. *Jak se rodí bráškové, aneb, Ze života předškoláka*. Olomouc: Rubico, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7346-076-1.
- PLUMMER, Deborah. *Hry pro rozvoj všímavosti u dětí: mindfulness pro děti 5-12 let*. Překlad Pavla Le Roch. Praha: Portál, 2018. 166 s. ISBN 978-80-262-1308-6.
- PLUMMER, Deborah. *Hry pro zvládnutí hněvu: cvičení a hry pro děti 5-12 let*. Překlad Miroslava Kopicová. Praha: Portál, 2019. 141 s. ISBN 978-80-262-1507-3.
- ROJOVÁ, Věra. *Jóga, hry a pohádky*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2016. 115 s. ISBN 978-80-262-1161-7.
- SNEL, Eline. *Klidně a pozorně jako žabka: cvičení mindfulness pro děti a jejich rodiče*. Překlad Romana Hegedusová. Brno: BizBooks, 2016. 112 s. ISBN 978-80-265-0510-5.
- VALENTA, Milan a kol. *Hra v terapii*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 254 s. ISBN 978-80-262-1190-7.

<b>I.</b>	<b>Aktivita: „Od strachu k odvaze“</b>
<b>Cíl:</b>	Uvědomění si svých schopností a správná reakce na strach.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí,</li> <li>• rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování),</li> <li>• poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě,</li> <li>• získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci,</li> <li>• rozvoj schopnosti sebeovládání.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí; chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých,</li> <li>• vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách,</li> <li>• vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se),</li> <li>• popsat situaci (skutečnou, podle obrázku),</li> <li>• přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje.</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	Tato aktivita probíhá na koberci, během diskusního kruhu. Je nutné si nachystat seznam otázek, které budeme dětem pokládat.
<b>Postup:</b>	S dětmi se sejdeme na koberci a řekneme jim, aby se pokusily vybavit si situaci, která jim dříve naháněla strach, ale teď už v této situaci strach nemají. Pomocí otázek uvedených níže, dětem pomáháme v tom, aby se nebály mluvit o svém strachu a úzkostech. Je třeba počítat s tím, že ne všechny děti budou ochotné se s námi o své strachy podělit. Takové děti do ničeho nenutíme.

	<p>Už jen fakt, že poslouchají ostatní, jim může přinést ponaučení a pomoci jim s jejich strachy.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Co pro tebe znamená strach? Z čeho jsi měl strach?</li> <li>• Kdy nebo kde máš strach?</li> <li>• Jak se cítíš, když máš strach?</li> <li>• Co potřebuješ, když máš strach?</li> <li>• Jak se ti zase vrátila odvaha?</li> <li>• Jak se to stalo, že teď nemáš strach? Co jsi udělal?</li> <li>• Máš nějaký nápad, jak by se dalo pomoci jinému dítěti, které má také takový strach, jako jsi měl ty?</li> <li>• K čemu může být strach dobrý?</li> </ul> <p><i>Pozn.: Není nutné pokládat všechny otázky.</i></p>
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	20-25 minut
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	koberec ve třídě
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: sociální učení, situační učení. Forma: skupinová.
<b>Potřeby a materiál:</b>	---
<b>Rozvoj klíčových kompetencí (dále jako KK):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK komunikativní,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	<p>PFEFFER, Simone. <i>Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy</i>. Praha: Portál, 2003. 106 s.</p> <p>ISBN 80-7178-764-7.</p> <p>- s. 59</p>



<b>II.</b>	<b>Aktivita: „O strachu z nového“</b>
<b>Cíl:</b>	Pomocí práce s příběhem a dílčími úkoly přiblížit problematiku strachu z nových věcí.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí,</li> <li>• rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování),</li> <li>• rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu,</li> <li>• rozvoj tvořivosti,</li> <li>• získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc,</li> <li>• vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity,</li> <li>• sledovat a vyprávět příběh, pohádku,</li> <li>• přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje,</li> <li>• řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“.</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	Tento metodický list bude mít více částí, které je vhodné rozdělit do více dnů. Obsahuje čtení příběhu dětem, práci s textem, doplňující rozhovory, úkoly a hru.
<b>Postup:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dětem přečteme příběh „Tobogán aneb jde to i bez krunýře“ (příloha C).</li> <li>2. Otázky pro děti: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Měl jsi někdy tak velký strach jako Ferda z tobogánu? Z čeho? A jak to dopadlo?</li> <li>• Přestal se Ferda bát jízdy na tobogánu hned? Jak překonával svůj strach?</li> </ul> </li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je něco, čeho se stále bojíš?</li> <li>• Máš nějaký nápad, jak poradit a pomoci kamarádovi, který má velký strach z pavouků, z výšky, z vody?</li> </ul> <p>3. Pokuste se společně nacvičit pár relaxačních technik, které pomáhají překonat největší strach (všechno, co vede k uvolnění – zhluboka dýchat, zpívat, ...)</p> <p>4. Vyrobte s dítětem krabičku starostí a obav – nakreslete obavy dítěte na papírky a zavřete je do nějaké krabičky. Čas od času se do krabičky společně podívejte a společně vymýšlejte, jak problémy vyřešit.</p> <p>5. Povídejte si o různých situacích, ve kterých mohou mít lidé strach. Děti by se měly snažit vymýšlet způsoby, jak se zachovat.</p>
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	Individuální, možno rozplánovat do více dnů.
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	na koberci, u stolu
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: situační učení, sociální učení, kooperativní učení, prožitkové učení Forma: skupinová, individuální, hromadná.
<b>Potřeby a materiál:</b>	Plyšový Ferda, plyšová moucha „Strach“, papíry, pastelky, krabička
<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK komunikativní,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia a VLČKOVÁ, Helena. <i>Ferda a jeho mouchy: emušáci</i> . Praha: Scio, 2013. 137 s. ISBN 978-80-7430-113-1. - s. 70-77

<b>III.</b>	<b>Aktivita: „O strachu ze strašidel“</b>
<b>Cíl:</b>	Pomocí práce s příběhem a dílčími úkoly přiblížit problematiku strachu ze strašidel.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví,</li> <li>• rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování),</li> <li>• rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu,</li> <li>• rozvoj tvořivosti,</li> <li>• získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc,</li> <li>• vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity,</li> <li>• sledovat a vyprávět příběh, pohádku,</li> <li>• přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje,</li> <li>• řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“.</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	Tento metodický list bude mít několik částí, které je vhodné rozdělit do více dnů. Obsahuje čtení příběhu dětem, práci s textem, doplňující rozhovory, úkoly, hru a výtvarnou činnost.
<b>Postup:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dětem přečteme příběh „Tajemná postava – aneb když strach má velké oči“ (příloha D).</li> <li>2. Otázky pro děti: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Míváš také z něčeho strach? Z čeho? Bojiš se nějaké příšery z pohádky? <i>(Pokud děti budou říkat, že se ničeho nebojí, jdeme jim příkladem. Vyprávíme o svém strachu, čeho jsme se báli a jak jsme tento náš strach překonali.)</i></li> </ul> </li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poradíš si se strachem sám/sama, nebo někoho požádáš o pomoc? Koho?</li> <li>• Co ti nejvíce pomáhá, když máš strach?</li> <li>• Myslíš, že má každý nějaký strach? Mají všichni lidé strach ze stejných věcí?</li> <li>• Co se stane, když přemýšlíš o svém strachu moc dlouho nebo příliš často? Je ten strach poté větší, nebo menší?</li> </ul> <p>3. Děti nám vyberou příklady toho, co se s nimi děje a co dělají, když mají strach. Možnosti pro děti: bolí mě břicho, přestanu mluvit, mluvím potichu, křičím, vezmu si oblíbeného plyšáka, uteču, bolí mě hlava, nemůžu spát, zavřu oči, je mi do pláče, rychle dýchám atd.</p> <p>4. Najdeme obrázky různých zvířat, rozložíme je na koberec a na některé z nich hodíme mouchu „Strach“. Poté mluvíme o zvířeti, na které moucha sedla. Čeho by se mohlo bát? V házení mouchy se mohou střídat i děti.</p> <p>5. Poprosíme děti, aby nám pomohly uklidnit Ferdu, který má strach. Dětem neradíme, necháme je, aby přemýšlely a přicházely s nápady samy. Často se projeví to, jak jejich strach řeší rodiče.</p> <p>6. Výtvarná činnost – poprosíme děti, aby namalovaly něco, z čeho mají pocit štěstí nebo radosti. Poté je necháme namalovat něco, z čeho mají strach. Společně hledáme způsoby, jak obrázek upravit, aby nebyl tak strašidelný – příšeře domalujeme legrační čepici, nebo domalujeme hrdinu, který ji přemůže. Dětem vysvětlíme, že stejné představy si mohou vytvořit i ve své mysli.</p>
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	Individuální, možno rozplánovat do více dnů.
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	na koberci, u stolu

<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: situační učení, sociální učení, kooperativní učení, prožitkové učení. Forma: skupinová, individuální, hromadná.
<b>Potřeby a materiál:</b>	Plyšový Ferda, plyšová moucha „Strach“, obrázky zvířat, papír A4, barvy, štětce, voda
<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK komunikativní,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia a VLČKOVÁ, Helena. <i>Ferda a jeho mouchy: emušáci</i> . Praha: Scio, 2013. 137 s. ISBN 978-80-7430-113-1. - s. 30-35

<b>IV.</b>	<b>Aktivita: „Zážitky s emocemi“</b>
<b>Cíl:</b>	Prohloubení tématu emocí a propojení s vlastní zkušeností dětí.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování),</li> <li>• rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu,</li> <li>• rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření),</li> <li>• rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat,</li> <li>• rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí; chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých,</li> <li>• mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc (kam se obrátit, koho přivolat, jakým způsobem apod.),</li> <li>• vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách,</li> <li>• popsat situaci,</li> <li>• uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky (lásku, soucítění, radost, spokojenost i strach, smutek, odmítání).</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	<p>Nejdříve musíme vyrobit kostku emocí. To provedeme tak, že najdeme šest obrázků, z nichž každý bude vyjadřovat jednu emoci – zlost, smutek, radost, štěstí, strach, úžas. Hledat můžeme na internetu, nebo použít připravené obrázky z knížky.</p> <p>Tyto obrázky následně vystříháme a nalepíme na velkou hrací kostku (obrázek 10).</p>

<b>Postup:</b>	<p>Děti nejdříve seznámíme s vyrobenou kostkou a popíšeme si všechny emoce, které se na ni nachází. Poté vybereme náhodné dítě. Zvolené dítě si hodí vyrobenou „kostkou emocí“. Následně vypráví o nějakém zážitku, který souvisí s emoci, která se mu objevila na kostce. Pokud tedy hodí například smutek, mělo by hovořit o nějakém svém zážitku, při kterém se cítilo smutně.</p> <p>Pokud se dítě stydí, nebo potřebuje naši podporu, aby začalo mluvit, můžeme mu pomoci vhodnými otázkami:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vzpomínáš si na situaci, kdy jsi byl opravdu moc smutný?</li> <li>• Kdy se ti naposledy stalo, že jsi byl smutný?</li> <li>• Už jsi viděl někoho, kdo byl smutný? Co dělal? Jak při tom vypadal?</li> <li>• Je někdy smutná i tvoje maminka? Kvůli čemu?</li> <li>• Jak můžeme pomoci někomu, kdo je smutný?</li> </ul>
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	15–20 minut
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	koberec ve třídě
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: prožitkové učení, situační učení, sociální učení. Forma: skupinová.
<b>Potřeby a materiál:</b>	Hrací kostka, obrázky emocí.
<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK komunikativní,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	<p>PFEFFER, Simone. <i>Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy</i>. Praha: Portál, 2003. 106 s.</p> <p>ISBN 80-7178-764-7.</p> <p>- s. 35</p>

<b>V.</b>	<b>Aktivita: „Rozvoj sebehodnocení“</b>
<b>Cíl:</b>	Rozvoj sebehodnocení a sebevědomí dítěte. Rozšíření vědomí o svých slabých a silných stránkách.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností,</li> <li>• rozvoj komunikativních dovedností,</li> <li>• poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě,</li> <li>• posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem,</li> <li>• vytváření prosociálních postojů.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění,</li> <li>• porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj),</li> <li>• řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“,</li> <li>• uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je,</li> <li>• uvědomovat si své možnosti i limity (své silné i slabé stránky).</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	Tento metodický list je vhodné zpracovat během jednoho dopoledne.
<b>Postup:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dětem přečteme pohádku „O ošklivém káčátku“ (příloha E).</li> <li>2. Otázky k příběhu: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je důležité, jak vypadáme nebo jací jsme?</li> <li>• Kdy se káčátko začalo mít rádo?</li> <li>• Podle čeho se posuzovalo předtím?</li> <li>• Co je pěkného na tobě?</li> <li>• Co je pěkného na tvém kamarádovi?</li> <li>• Je něco, co umíš a jsi na to hrdý?</li> <li>• Co by si někdy chtěl umět, ale zatím to neumíš?</li> </ul> </li> <li>3. Výtvarná činnost – „Co už umím“ – jako první si dítě obkreslí jednu ruku na připravený papír. Následně do obkreslené ruky, případně kolem ní, nakreslí to, co si myslí, že umí dobře dělat.</li> </ol>



	<p>Může také nakreslit to, co by chtělo umět. Jako další krok si obkreslí svou druhou ruku. Tam nakreslí to, co umí dělat, ale není to příjemné (např. boří stavby kamarádům – nakreslí rozbourané kostky).</p> <p>Po dokončení s dětmi provedeme reflexi. Sdělují nám a ostatním dětem, proč nakreslily to, co nakreslily, jaké během kreslení měly pocity a jak chtějí vyřešit věci, které dělají, ale dělat by neměly.</p> <p>4. S dětmi se posadíme do kroužku na koberci. Tato aktivita spočívá v tom, že učitel bude říkat dovednosti, které se u dětí objevují. Děti, kterých se daná dovednost bude týkat, se postaví a ostatní děti jim zatleskají. Je důležité, aby každé dítě alespoň jednou „vyhrálo“ a bylo odměněno potleskem. Příklady vět, které může učitel říkat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kdo si po sobě vždy uklidí hračky.</li> <li>• Kdo pomáhá s úklidem ostatním kamarádům.</li> <li>• Kdo si po sobě vždy zastrčí židličku.</li> <li>• Kdo umí malovat.</li> <li>• Kdo pomůže kamarádovi, který je smutný.</li> </ul>
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	1 den
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	na koberci, u stolu
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: situační učení, sociální učení, prožitkové učení. Forma: skupinová, individuální.
<b>Potřeby a materiál:</b>	Čtvrťka formátu A4, nůžky, pastelky.
<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK komunikativní,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	Ošklivé káčátko. <i>Pohádkozem</i> [online]. 2019 [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <a href="https://www.pohadkozem.cz/osklive-kacatko/">https://www.pohadkozem.cz/osklive-kacatko/</a>

<b>VI.</b>	<b>Aktivita: „Chválím, chváliš, chválí“</b>
<b>Cíl:</b>	Upevňování sebevědomí dítěte a jeho víry ve vlastní síly. Rozlišování dobrých a špatných činů, umění rozpoznat hezké chování.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému,</li> <li>• posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem,</li> <li>• vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu),</li> <li>• rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit,</li> <li>• rozvoj komunikativních dovedností.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách,</li> <li>• přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje,</li> <li>• přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním,</li> <li>• uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky,</li> <li>• uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi.</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	Hru hrajeme s menší skupinkou, ideálně do deseti dětí. Potřebujeme žetony, obrázky nebo jiné předměty, které budou sloužit jako symbolická odměna.
<b>Postup:</b>	<p>S dětmi si sedneme do kroužku. Seznámíme je s tím, že si zahrajeme hru, ve které si budeme říkat, co se nám dnes na chování našich kamarádů líbilo a zaslouží si pochvalu.</p> <p>Učitel začne jako první, např. „Líbilo se mi, že si Pepík po svačině uklidil své místo. Zaslouhoval by pochvalu?“ Děti se vyjádří, zda si tento skutek pochvalu zaslouží. Pokud většina dětí uzná, že ano, dostane vypravěč žeton/obrázek. Další dítě pokračuje ve vyprávění. „Líbilo se mi, že Elinka pomáhala uklízet hračky i ostatním dětem.“ Děti opět posuzují, jestli si tento skutek odměnu zaslouží a zda má</p>

	být pochváleno. Pokud ano, dostane dítě, které vyprávělo, žeton. Je důležité, aby se vystřídaly všechny děti.
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	10-15 minut
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	na koberci
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: situační učení, sociální učení, kooperativní učení. Forma: skupinová.
<b>Potřeby a materiál:</b>	Žetony, obrázky, popřípadě jiná možná drobná odměna.
<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK komunikativní,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	HOSKOVCOVÁ, Simona. Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha: Grada, 2006. 160 s. Psyché. ISBN 80-247-1424-8. - s. 136

<b>VII.</b>	<b>Aktivita: „Společné kreslení“</b>
<b>Cíl:</b>	Vést děti ke spolupráci ve skupině.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvoj komunikativních dovedností,</li> <li>• rozvoj tvořivosti,</li> <li>• rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání,</li> <li>• posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem,</li> <li>• rozvoj kooperativních dovedností.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přirozeně a bez zábrán komunikovat s druhým dítětem,</li> <li>• uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému,</li> <li>• uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého,</li> <li>• spolupracovat s ostatními,</li> <li>• pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli.</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	Je třeba zvolit takový formát papíru, aby si děti během práce nepřekážely. Barvy musí být použitelné na velké ploše – vodové, plakátové nebo prstové. Je možné použít i zvýrazňovače nebo silné fixy.
<b>Postup:</b>	<p>Rozdělíme děti do skupin – počet záleží na formátu papíru. Seznámíme je s náplní úkolu. Cílem skupiny bude nakreslit obrázek podle vybraného tématu. Možná témata pro výběr:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dům, ve kterém bych chtěl bydlet.</li> <li>• Krajina, ve které bychom chtěli žít.</li> <li>• Školka, jaká by mohla být.</li> </ul> <p>Během práce dětí pozorujeme, kdo byl během malování nejvíce aktivní, kdo se držel zpátky, kdo byl izolován, jak se prosazovaly návrhy a kdo práci ničil a kazil. Pokud dochází k výraznému narušování práce (začmárání kresby druhého, agresivní projevy), můžeme do činnosti dětí vstoupit a pedagogicky je usměrnit a zasáhnout.</p>

	Velmi důležitou roli hraje rozhovor, který provedeme po ukončení malování. Jednotlivé skupinky ostatním popíší, co kreslily, jak se jim dařilo a jak probíhala domluva.
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	20-30 minut
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	u stolu
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: prožitkové učení, kooperativní učení, sociální učení, situační učení. Forma: skupinová.
<b>Potřeby a materiál:</b>	Vhodná velikost papíru, barvy vhodné pro velký formát (dle volby), štětce, voda.
<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK komunikativní,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	HOSKOVCOVÁ, Simona. <i>Psychická odolnost předškolního dítěte</i> . Praha: Grada, 2006. 160 s. Psyché. ISBN 80-247-1424-8. - s. 131

<b>VIII.</b>	<b>Aktivita: „Srdce“</b>
<b>Cíl:</b>	Navodit u dětí stav odpočinku, pomocí změn v jejich pohybu – užíváním velmi energických, ale také pomalých pohybů. Děti se naučí naslouchat tomu, jak tluče jejich srdce. Zjistí, že tlukot je závislý na množství tělesné námahy.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvědomění si vlastního těla,</li> <li>• rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky,</li> <li>• osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví,</li> <li>• rozvoj fyzické zdatnosti,</li> <li>• rozvoj kooperativních dovedností.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí,</li> <li>• ovládat dechové svalstvo,</li> <li>• pojmenovat části těla, některé orgány, znát jejich funkce, mít povědomí o těle a jeho vývoji,</li> <li>• porozumět slyšenému,</li> <li>• záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost.</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	Zajistit dostatečně velký prostor, aby děti mohly pobíhat bez omezení. V případě menšího počtu dětí je možno provádět ve třídě, pokud je dětí více jak 15, je lepší použít tělocvičnu, školní zahradu nebo hřiště.
<b>Postup:</b>	<p>Dětem nejdříve vysvětlíme, jakou hru budeme hrát. Řekneme jim, že se jedná o hru „srdce“, kdy budeme zkoumat, jak rychle nám naše srdce tluče. Poté vysvětlíme pravidla. Když učitel řekne „hrajeme“, všichni se rozeběhnete po koberci / hřišti / zahradě. Ve chvíli, kdy třikrát tlesknu, se musíte všichni zastavit. Až řeknu „srdce“, všichni si lehnete a položíte si ruku na srdce. Potom budete moc pozorně sledovat a poslouchat, jak se tlukot vašeho srdíčka mění.</p> <p>Po vysvětlení pravidel přecházíme k samotné hře. Děti bychom nejprve měli nechat běžat alespoň třicet vteřin, poté jim říct, ať si lehnou a poslouchají.</p>

	<p>Následně je nechat běhat dalších třicet vteřin a opět položit. Tentokrát necháme pauzu delší, aby děti cítily rozdíl, jak se jejich tlukot při odpočinku zpomaluje. Po této pauze děti necháme, aby se proběhly, zatleskáme a nařídíme zhruba dvacetivteřinové chození. Následně se ptáme na rozdíl v tlukotu, když po běhu následovalo ještě krátké zklidnění pomocí chůze.</p> <p>Děti už pouze leží, dýchají do břicha a odpočívají. Následně hru zhodnotíme a ukončíme.</p>
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	10 minut
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	koberec ve třídě, školní zahrada, hřiště na školní zahradě
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: prožitkové učení, situační učení. Forma: hromadná.
<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK komunikativní,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	<p>NADEAU, Micheline. <i>Relaxační hry s dětmi</i>. Praha: Portál, 2003. 136 s. ISBN 80-7178-712-4.</p> <p>- s. 41</p>

<b>IX.</b>	<b>Aktivita: „Zaměstnaná versus klidná mysl“ (technika Mindfulness)</b>
<b>Cíl:</b>	Seznámení dětí s technikou mindfulness. Oslabení pocitu hněvu, obavy, strachu a smutku.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí,</li> <li>• poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě,</li> <li>• rozvoj schopnosti sebeovládání,</li> <li>• získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci,</li> <li>• rozvoj a kultivace citění a prožívání.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ovládat dechové svalstvo,</li> <li>• rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí,</li> <li>• správně ovládat dech,</li> <li>• záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost,</li> <li>• těšit se z hezkých a příjemných zážitků.</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	<p>Seznámení s touto technikou je lepší dělat s dětmi individuálně. Můžeme tedy tuto činnost zařadit do nabídky klidových činností během odpočinku, nebo využít přítomnosti druhé učitelky na třídě a děti s touto technikou seznamovat postupně.</p> <p>V rámci přípravy si pouze nachystáme potřebné pomůcky a najdeme vhodný prostor.</p>
<b>Postup:</b>	<p>Nejdříve nalijeme vodu do skleněné mísy, popřípadě průhledné plastové lahve. Vyzveme dítě, aby se podívalo skrze nádobu a do výhledu mu umístíme malou hračku. Zeptáme se, zda hračku vidí. Jako další krok do vody nasypeme jedlou sodu nebo třpytky. V rámci možnosti opakování, je v našem případě lepší použít větší třpytky, které můžeme přecedit a znovu použít s dalším dítětem. Pro větší zapojení do aktivity, může třpytky do vody vysypat dítě. Následně vodu i s třpytkami zamícháme, což způsobí to, že se voda „zakalí“ a nebude přes ní tak dobře vidět. Dítě vyzveme, aby se znovu podívalo a řeklo nám, jestli stále vidí hračku tak jasně,</p>



	<p>jako na začátku. Vysvětlíme, že přesně toto se děje i v jeho mysli, když má z něčeho strach, zlobí se a nesoustředí se. Poté s mícháním přestaneme. Dítě by mělo pozorovat, jak třpytky klesají ke dnu a voda se opět projasňuje. V tomto kroku dítě seznámíme s tím, jak je důležité správně dýchání, když se cítíme ve stresu, nebo máme z něčeho strach. Že když budeme správně dýchat, tak se i naše mysl uklidní a bude opět stejně průzračná, jako voda.</p> <p>Poté dítěti řekneme, aby se začalo různě „vrtět“ a zároveň začneme míchat vodu. Můžeme přidat více třpytek. Dítěti ukážeme, jak se voda opět zakalila, když přestalo dávat pozor a budeme pozorovat, jak se po jeho zklidnění a ukončení míchání vše projasní. Požádáme ho, aby zvedlo ruku, až bude skrze vodu opět krásně vidět. Řekneme mu, aby během pozorování vody dýchal pomalu. Seznámíme ho s tím, že pomocí pomalého a pravidelného dýchání se zklidňují naše myšlenky a strach odchází pryč.</p>
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	15 minut
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	u stolu
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: prožitkové učení, situační učení, sociální učení. Forma: individuální.
<b>Potřeby a materiál:</b>	Skleněná mísa, průhledná láhev, voda, třpytky, jedlá soda, vařečka.
<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK k učení,</li> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK činnostní a občanské.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	BURDICK, Debra E. <i>Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit</i> . Praha: Grada Publishing, 2019. 291 s. ISBN 978-80-271-0852-7. - s. 31

<b>X.</b>	<b>Aktivita: „Nácvik správného dýchání“ (technika Mindfulness)</b>
<b>Cíl:</b>	<p>Procvičování schopnosti úmyslného zaměření pozornosti.</p> <p>Rozvoj správného dýchání u dětí.</p> <p>Nácvik dýchání do břicha.</p>
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvědomění si vlastního těla,</li> <li>• osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě,</li> <li>• rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu,</li> <li>• rozvoj schopnosti sebeovládání,</li> <li>• získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ovládat dechové svalstvo,</li> <li>• ovládat dech,</li> <li>• vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky,</li> <li>• záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost,</li> <li>• postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí.</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	<p>Uvědomování dechu je jedním ze základních cvičení mindfulness. Je totiž velmi přínosné. Než děti seznámíme přímo s technikou pro uvolnění pomocí dýchání, je vhodné, abychom je nejdříve seznámili s tím, jak se správně dýchá. Toto cvičení tedy bude kombinací skupinového dialogu a praktické ukázky dýchání.</p>
<b>Postup:</b>	<p>S dětmi se sejdeme na koberci, nejdříve je poprosíme, aby si sedly do kroužku. Začneme tím, že jim budeme pokládat otázky. U některých otázek děti necháme, aby nám dýchání předvedly.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Víte, jak se dýchá?</li> <li>• Jak jste se to naučily?</li> <li>• Musíme o dýchání přemýšlet?</li> <li>• Umíte zadržet dech?</li> <li>• Umíte dýchat rychle? (+ kdy tak dýcháme)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umíte dýchat pomalu? (+ kdy tak dýcháme)</li> <li>• Umíte dýchat nosem?</li> <li>• Umíte se nadechovat přes pusou?</li> <li>• Jak nafukujete žvýkačku?</li> <li>• Co se stane, když ji nafoukneme moc rychle?</li> <li>• Jak uděláme co největší bublinu?</li> </ul> <p>Po těchto otázkách si s dětmi lehneme na záda. Ukážeme jim, ať si dají ruku na břicho a představí si, že v něm mají balonek. Nadechujeme se nosem, dokud nenapočítáme do čtyř, naplníme balonek v břichu vzduchem. Jemně vydechujeme pusou, dokud nenapočítáme do osmi, jako bychom nafukovali velkou bublinu ze žvýkačky. Tím úplně vyfoukneme náš balonek v břichu. Dále dětem řekneme, ať to udělají znovu, ale tentokrát je kontrolujeme, zda provádí cvičení správně.</p>
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	15 minut
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	koberec ve třídě
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: prožitkové učení, situační učení. Forma: hromadná.
<b>Potřeby a materiál:</b>	---
<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK komunikativní,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	BURDICK, Debra E. <i>Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit</i> . Praha: Grada Publishing, 2019. 291 s. ISBN 978-80-271-0852-7. - s. 100

<b>XI.</b>	<b>Aktivita: „Základní relaxační dýchání“ (technika Mindfulness)</b>
<b>Cíl:</b>	Seznámit děti s technikou, která jim pomůže se zklidněním. Snížení stresu a úzkosti.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvědomění si vlastního těla,</li> <li>• osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě,</li> <li>• osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví,</li> <li>• rozvoj schopnosti sebeovládání,</li> <li>• získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ovládat dechové svalstvo,</li> <li>• ovládat dech,</li> <li>• rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí,</li> <li>• záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost,</li> <li>• postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí.</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	<p>Dětem nejdříve vysvětlíme, že nadechování nás nabuzuje a vydechování naopak zklidňuje. Řekneme jim, že dýchání, které se spolu naučíme, mohou použít, když se budou zlobit nebo bát, pokud budou ve stresu nebo rozrušené. Ještě jim ujasníme, co znamená nadechnout se na čtyři doby a vydechnout na osm dob. Poté můžeme přikročit k samotnému cvičení.</p> <p><i>Pozn.: Dle slov autorky je tato metoda velmi účinná při zklidňování těla i mozku. Po správném nácviku se děti již během dvou až tří nádechů a výdechů uklidní a opustí je úzkost. Také přispívá ke snižování úzkosti a stresu – z tohoto důvodu jsem se rozhodl, ji zařadit do metodických listů.</i></p>
<b>Postup:</b>	Tato technika se skládá z nádechu nosem na čtyři doby a výdechů nosem na osm dob. Díky tomu aktivujeme parasymptikus (= zodpovědný za odpočinek a trávení během uvolnění) na dvakrát delší dobu, než sympatikus (= zvyšuje tep, ovlivňuje pocení,

	<p>zpomaluje trávicí systém). To vede ke zklidnění našeho těla a snížení stresu.</p> <p>Dýchání provádíme společně s dětmi a dáváme jim instrukce:  „Nadechni se nosem na čtyři doby a vydechni pusou na osm dob. Když budeš vydechovat, sevři rty a jemně přes ně vydechuj, jako když foukáš bublinu. Pomůže ti to zpomalit výdech.</p> <p>Nadechni se nosem: 1-2-3-4.  A vydechni pusou se sevřenými rty, jako bys foukal bublinu: 1-2-3-4-5-6-7-8.“</p> <p>Tento postup opakujeme třikrát až čtyřikrát.</p> <p><i>Pozn.: Je vhodné využít přítomnosti druhé učitelky na třídě, aby při nácviku tohoto dýchání pomáhala s kontrolou správnosti u dětí. Děti se často nadechují zprudka, aby mohly hodně vydechnout. To ale není účinné, jelikož se díky tomu může spustit stresová reakce namísto toho, aby se snížila.</i></p>
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	10 minut
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	koberec ve třídě
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: prožitkové učení, sociální učení, situační učení. Forma: hromadná.
<b>Potřeby a materiál:</b>	---
<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	<p>BURDICK, Debra E. <i>Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit.</i> Praha: Grada Publishing, 2019. 291 s. ISBN 978-80-271-0852-7.</p> <p>- s. 106</p>

<b>XII.</b>	<b>Aktivita: „Skřítek Velikášek a obr Malíček“ (autogenní trénink)</b>
<b>Cíl:</b>	Nácvik autogenního tréninku u dětí pomocí příběhu.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvědomění si vlastního těla,</li> <li>• rozvoj psychické zdatnosti,</li> <li>• osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí,</li> <li>• poznávání sebe sama,</li> <li>• rozvoj schopnosti sebeovládání.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ovládat dechové svalstvo,</li> <li>• mít povědomí o významu péče o čistotu a zdraví,</li> <li>• sledovat a vyprávět příběh, pohádku,</li> <li>• vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušenosti k učení,</li> <li>• postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí.</li> </ul>
<b>Postup:</b>	Před odpočinkem na lehátku dětem přečteme příběh z knihy „Příběhy z měsíční houpačky.“ Děti tak mohou relaxovat pomocí příběhu, což vede k jejich zklidnění a uvolnění. Do tohoto příběhu jsou navíc včleněny standartní formule a cvičení autogenního tréninku. Dochází ke cvičení klidu, tíhy a tepla, zklidnění dechu a posílení sebedůvěry. Díky účinkům tohoto tréninku lze regenerovat celý organismus, normalizuje se dýchání a uvolňují se vnitřní tenze. To vše má dlouhodobý vliv na imunitní systém organismu a na negativní vliv stresu. Text příběhu, včetně nutných „formulí“ je k dispozici jako příloha F.
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	10 minut
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	dětské lehátko
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: prožitkové učení, situační učení. Forma: hromadná.
<b>Potřeby a materiál:</b>	Příběh „Skřítek Velikášek a obr Malíček“

<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	<p>MÜLLER, Else. <i>Příběhy z měsíční houpačky: autogenní trénink pro děti od 4 let</i>. Překlad Eliška Závodná. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2016. 111 s. ISBN 978-80-262-1160-0.</p> <p>- s. 32-34</p>

<b>XIII.</b>	<b>Aktivita: „Jak si zvířátka povídají o strachu“ (dramatizace pohádky)</b>
<b>Cíl:</b>	Seznámení dětí s možnými strachy, které mohou prožívat. Poskytnout vysvětlení, že mít strach je běžné a požádat o pomoc, není nic špatného.
<b>Dílčí vzdělávací cíle (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí,</li> <li>• rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností,</li> <li>• poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě,</li> <li>• rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit,</li> <li>• rozvoj kooperativních dovedností.</li> </ul>
<b>Očekávané výstupy (dle RVP PV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc,</li> <li>• vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách,</li> <li>• učit se z paměti krátké texty,</li> <li>• přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje,</li> <li>• vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech.</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	Pro seznámení dětí s příběhem je vhodné mít rekvizity zvířat – maňásky, plyšové hračky nebo alespoň obrázky. Po seznámení dětí s příběhem a jeho rozboru, můžeme s dětmi příběh nacvičit a zdramatizovat.
<b>Postup:</b>	Text pohádky je k dispozici jako příloha G. Po seznámení s příběhem můžeme provést jeho rozbor. Děti se můžeme ptát, jestli i ony mají podobný strach, jako některé ze zvířátek v pohádce. Případně jak se dá tento strach řešit, nebo jak bychom mohli danému zvířátku pomoci.  Po úvodním seznámení můžeme rozdělit jednotlivé role a pohádku nacvičit a zahrát.



	Děti také mohou své oblíbené zvířata namalovat. Rovněž můžeme využít zvuků zvířat na CD nebo internetu a nechat děti, aby hádaly, o jaké zvíře se jedná. Tím rozvíjíme jejich sluchové vnímání.
<b>Předpokládaná časová dotace:</b>	Individuální, podle množství dalších rozvíjejících aktivit.
<b>Cílová skupina:</b>	předškolní děti
<b>Místo:</b>	koberec ve třídě, práce u stolečku
<b>Metody a formy práce (dle RVP PV):</b>	Metody: prožitkové učení, kooperativní učení, sociální učení, situační učení. Forma: individuální, skupinová, hromadná.
<b>Potřeby a materiál:</b>	Text pohádky „Jak si zvířátka povídají o strachu“, maňásci, plyšové hračky, zvířecí masky, obrázky zvířat, CD se zvuky zvířat, papír, barvy.
<b>Rozvoj KK:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KK řešení problémů,</li> <li>• KK komunikativní,</li> <li>• KK činnostní a občanské,</li> <li>• KK sociální a personální,</li> <li>• KK k učení.</li> </ul>
<b>Poznámky:</b>	Zdroj: vlastní

#### 4.4 Zhodnocení intervenčního programu

Před začátkem intervenčního programu, jsem provedl orientační měření pomocí škálování u vybraných dětí. Děti používaly měřítko (mnou vyrobené) a měření prováděly samy. To jim umožnilo, aby strach dostaly pod kontrolu. Měření pomocí škálování se používá v kognitivně-behaviorální terapii. Po tomto měření jsem přešel k realizaci samotného programu. Aktivity jsem realizoval zhruba od začátku října. V září totiž probíhala adaptace po prázdninách. Původně jsem plánoval program realizovat až do dubna. Vzhledem k uzavření mateřských škol, to nebylo možné. Druhé měření, které bylo plánované na začátek dubna, nebylo rovněž realizovatelné. Výsledky by totiž mohly být kvůli tomuto uzavření ovlivněny, jelikož intervenční program nebylo možné plně realizovat. Případný posun v osobní vnímané účinnosti dětí, tak lze pouze odhadovat. Z mého pohledu však i přes výše uvedené komplikace, došlo u dětí ke zlepšení, které je pozorovatelné. Děti, které byly ze začátku školního roku velmi ostýchavé, zdrženlivé a k úkolům přistupovaly velmi bojácně, se během realizace zapojovaly stále aktivněji a já osobně jsem pozoroval posun v jejich chování.

Vývoj je samozřejmě individuální. U některých dětí s náročností klesal strach vázaný na úkolovou situaci nebo překonávání překážky. To se projevovalo i v průběžných úkolech. Z toho důvodu by měl být i náš přístup vždy individuální, přestože můžeme děti z hlediska nespecifické primární prevence plošně vystavovat těmto „příkořím“. Jedná se o expozici „in vivo“ – viz Vymětal (2004). Ostatně i provedené měření bylo ve své podstatě expozicí in vivo. Je to díky tomu, že dítě samo provádí „měření“ své osobní vnímané účinnosti. Výsledky tohoto měření mohou být pro pedagogy zajímavým poznatkem, který může být využit pro rozvoj psychické odolnosti konkrétního dítěte. Měření využívá také S. Hoskovcová (2009). Pomůcka, kterou jsem použil, je k nahlédnutí v přílohách – obrázek 11 a obrázek 12. Bohužel, vzhledem k epidemii mi nebylo umožněno měření opakovat. Z tohoto důvodu nebudu uvádět ani prvotní hodnoty, jelikož je nemám s čím porovnat. Tento pokus považuji za neúspěšný. Plánuji tedy realizaci intervenčního programu a měření osobní vnímané účinnosti zopakovat v nadcházejícím školním roce.

Nyní bych rád přikročil ke zhodnocení intervenčního programu. S realizací jsem spokojený. I přes ztíženou situaci, která je způsobena pandemií, se mi povedlo realizovat většinu plánovaných aktivit. Jak jsem již uváděl na začátku programu, je zde možnost realizovat i jiné aktivity, které nejsou v metodických listech. To jsem provedl například

v případě autogenního tréninku, jelikož knížka „Příběhy z měsíční houpačky“ si mezi dětmi získala velkou oblibu. Stejně tak kniha „Ferda a jeho Mouchy“, kterou jsme s dětmi přečetli celou a nezůstali jsme jen u příběhů, které se týkají strachů. Děti se většinou do aktivit zapojovaly rády, byly zvědavé a velmi sdílné. Nicméně se našlo pár případů, kdy se děti zapojit nechtěly. Zde jsem tedy mohl pozorovat to, že některé děti jsou úzkostnější. Tento fakt se projevuje zejména při pohybových hrách (dítě se pohybu vyhýbá, schovává se) a při sdělování svých zážitků a názorů.

Během sdělování strachů jsem pozoroval také to, že u některých chlapců dochází ke zvyšování agresivity. Součástí aktivit byl i rozhovor o tom, jak se vyrovnat se svým strachem. U většiny dětí se objevovaly standardní odpovědi typu, že se obrátí na dospělého, na svého kamaráda, nebo se například schovají pod peřinu. Nicméně v pár případech se objevila odpověď, že by dítě vzalo zbraň a na strašidlo by zaútočilo, fyzicky ho napadlo nebo dokonce usmrtilo. Co je ještě více znepokojivé je to, že po této odpovědi se s ní některé děti ztotožnily a poté tvrdily, že by postupovaly stejně. Myslím si, že tématu agresivity u předškolních dětí je třeba se věnovat. Osobně by mě velice zajímaly příčiny, které k tomuto chování u dětí vedou.

Zajímavé poznatky mám taky z činností, které zahrnovaly skupinovou práci dětí. Mohl jsem pozorovat to, jak určité děti nemají sebemenší problém se skupinovou prací, okamžitě našly shodu na tématu, s kamarády komunikovaly a radily se ohledně dalších kroků. Pozoroval jsem ale i případy, kdy dítě skupinovou práci zcela ignorovalo. S kamarády nekomunikovalo, kreslilo si ve svém rohu papíru, a i na mé otázky odpovídalo stylem, že se ostatním přizpůsobovat nebude. Na žádosti dětí o spolupráci a zapojení se nereagoval, rady učitele také ignoroval. Od práce odešel dřív, ani ji nedokončil. V ostatních případech jsem pozoroval skutečnost, že komunikace mezi dětmi v průběhu práce rostla. Některé děti ihned na začátku činnosti převzaly vůdčí roli a ostatním dávaly rady a příkazy, jak obrázek tvořit. Některé děti tuto skutečnost zcela přijaly a zaujaly podřízenou roli. V jedné skupině ke komunikaci nedocházelo vůbec, stále zde byla tendence obracet se na dospělého ohledně rad a ujištění se o správnosti postupu.

Některé děti měly problém při seznamování s technikou mindfulness, jelikož šlo o něco nového pro nás všechny. Zde se ale projevila variabilita nastavení dětí ke změně, jelikož nácvik probíhal stále snadněji. Z počátku měly děti, které jsou více aktivní (především chlapci), problémy se zklidněním během nácviku relaxace. To se ovšem

s každým dalším nácvikem zlepšovalo, a i tyto děti se na každou další relaxaci začaly těšit. Dokonce si některé dny, během zdravotně preventivně pohybové aktivity, samy měřily tep (metodický list „Srdce“) a upozorňovaly mě, jak rychle jim srdce tluče.

Problém, který může nastat při realizaci některých aktivit je, pokud je třeba pracovat s menší skupinkou dětí. Standartně třídy mateřských škol navštěvuje 26 dětí. V mé třídě je jich 27. Pokud je paní učitelka na ranní spontánní a řízené činnosti na děti sama, dovedu si představit, že jejich rozdělení a práce s vybranou skupinkou může být obtížná, ba dokonce nereálná. V mém případě jsem měl situaci snazší v tom směru, že mám na třídě asistentku pedagoga, která se mohla zbytku dětí věnovat, zatímco já prováděl práci s první skupinou. Další problém, se kterým se ale setkávám pravidelně, nejen ve spojitosti s realizací intervenčního programu, je prostorové omezení. V teoretické části i v rozhovorech s respondentkami zaznělo, jak je pravidelná pohybová aktivita pro děti důležitá. Bohužel, pokud chceme do hry zapojit všechny děti, projeví se prostorová omezení třídy. Řešením tedy je přesunout cvičení ven, což je v některých měsících zcela jistě možné, nebo děti rozdělit. Zde se ale opět dostáváme k problému dělení.

To, co hodnotím velmi pozitivně a to, co pomohlo k hladkému průběhu programu, je to, že mě děti znají. Jelikož jsem program realizoval ve své třídě, kde jsou stejné děti už druhým rokem (dětí s odkladem školní docházky třetím), tak se projevuje náš vztah a znalost prostředí. Díky tomu si ani neuvědomovaly, že probíhá nějaký intervenční program. Neostýchaly se a pozorování nebylo zkrácené. Jsem totiž toho názoru, že pokud by do třídy přišla cizí osoba, která by s dětmi prováděla stejné aktivity z metodických listů, mohly by některé děti být zdrženlivé, bály by se mluvit a celkově by jejich projev nebyl tak otevřený, jako v mé přítomnosti. Tuto skutečnost tedy hodnotím velmi pozitivně a myslím si, že takovýto intervenční program by měla vždy vykonávat osoba, kterou děti dobře znají, jsou na ni zvyklé a nebudou se před ní ostýchat.

Tato skutečnost mě přivedla k myšlence ohledně využití pozorování. Během studia literatury jsem objevil knihu Švaříčka (2007), ve které je zmíněno plné zúčastněné pozorování. Jako příklad autor uvádí výzkum, kdy je studováno prostředí, jehož běžnou součástí je i pozorovatel. Domnívám se, že během některých aktivit, jsem využil i tohoto pozorování, mimo dalších, již zmíněných výzkumných metod. Zúčastněné pozorování je tak nazýváno proto, že je zde interakce mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky.

V průběhu vybraných aktivit jsem děti nejen pozoroval, ale probíhala mezi námi i interakce. Pozorování také z mého pohledu sloužilo jako prostředek dílčího zhodnocení možného efektu intervence.

## ZÁVĚR

Po zpracování teoretických poznatků došlo na realizaci výzkumného šetření, kterého se zúčastnilo celkem 5 vybraných učitelek z mateřské školy. Výzkumný problém byl formulován takto: Jaká je současná praxe prevence fobií a zvládnání strachů u dětí předškolního věku? Shodně s výzkumným problémem byly stanoveny výzkumné cíle, které byly zaměřeny na strachy u dětí předškolního věku, zvládnání těchto strachů a na způsoby rozvoje psychické odolnosti. K objasnění stanovených výzkumných otázek, které měly posloužit při vytváření intervenčního programu, byly použity vytvořené tazatelské otázky.

Dle mnou zjištěných skutečností, se u dětí předškolního věku, nejčastěji objevují strachy ze tmy, zvířat, strašidel, lékaře, odloučení od rodičů a neúspěchu. Toto zjištění vychází z rozhovorů s respondentkami a s provedenými výzkumy různých autorů. Mezi nejčastějšími metodami a technikami, které vybrané učitelky mateřské školy používají, jsou individuální přístup, naslouchání a zapojování do společných aktivit. Samozřejmostí jsou rituály, hry a pohádky, jejichž důležitost jsem zmiňoval v teoretické části této práce. Šetření ukázalo, že pro rozvoj psychické odolnosti je důležitý řád, jistota a kolektivní aktivity. Mimo jiné také vhodně zvolená motivace a práce s dechem. Jednou z nejdůležitějších věcí je však pravidelná pohybová aktivita.

Na základě těchto faktů, byl vypracován intervenční program, jenž měl podobu celkem třinácti metodických listů. Během tohoto sestavování byly využívány také poznatky z teoretické části práce a další literatury. Zmíněné metodické listy slouží pouze jako ukázka toho, jak je možné s dětmi pracovat. V každém metodickém listu je uveden zdroj, kde může případný zájemce nalézt další aktivity. Rovněž v seznámení s intervenčním programem uvádím další literaturu, která může pedagogům pomoci v prevenci školních fobií.

Vzhledem ke složité epidemiologické situaci, která komplikuje život nám všem, neproběhl můj intervenční program zcela dle mých představ. Nestihl jsem realizovat všechny aktivity, se kterými jsem chtěl děti seznámit. Také mi nebylo umožněno dokončit plánované měření osobní vnímané účinnosti, kterým jsem chtěl svoje výzkumné šetření ještě obohatit. I přes různá omezení a dříve uvedené skutečnosti, jsem však s realizací spokojen a dovolím si tvrdit, že u dětí došlo, alespoň k částečnému posunu v osobní vnímané účinnosti. Tento případný posun však lze pouze odhadovat z pozorování,

jenž s kolegyní na třídě provádíme. Z toho důvodu tedy plánuji další zkoumání osobní vnímané účinnosti v příštím školním roce, přičemž bych rád aplikoval stejné metodické listy.

Všechny stanovené cíle, které jsem si v průběhu práce stanovil, jsou dle mého názoru splněny. Při zpracovávání tohoto tématu jsem si uvědomil, jak moc důležité je sebevědomí, sebehodnocení a jak obezřetně musíme k dětem přistupovat. Zjistil jsem, jak velmi jsou všechny oblasti propojené a co vše může vést k prevenci strachů. Přínos práce vidím nejen v osobním rozvoji, seznámení s novými technikami a metodami práce, ale také v tom, že vytvořené metodické listy mohou využívat i další pedagogové a usnadnit tak dětem nejen přechod na základní školu, ale také je podporovat v tom, aby žily svůj život naplno a bez zbytečných strachů.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BURDICK, Debra E. *Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit*. Praha: Grada Publishing, 2019. 291 s. ISBN 978-80-271-0852-7.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál, 2019. 198 s. ISBN 978-80-262-1434-2.

DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia a VLČKOVÁ, Helena. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio, 2013. 137 s. ISBN 978-80-7430-113-1.

DRTÍLKOVÁ, Ivana. Sociální fobie/sociálně úzkostná porucha u dětí a adolescentů. (Social Phobia/Social Anxiety Disorder in Children and Adolescents). *Psychiatrie*. Praha: TIGIS s.r.o., 2001, roč. 5, č. 2, s. 99-106. ISSN 1211-7579.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GELDARD, Kathryn a GELDARD, David. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha: Portál, 2008. 328 s. ISBN 978-80-7367-476-2.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-7178-803-1.

HAVLÍNOVÁ, Miluše aj. *Zdravá mateřská škola: modelový projekt pro podporu zdraví v mateřských školách ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 141 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-048-0.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, ed., VENCÁLKOVÁ, Eliška, ed. a HAVLOVÁ, Jana. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7367-487-8.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. 160 s. Psyché. ISBN 80-247-1424-8.



- HOSKOVCOVÁ, Simona a SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, Lucie. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 218 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.
- KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. Překlad Alžběta Sirovátková. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 94 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-203-3.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. 193 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, Josef, BALCAR, Karel a ŠPITZ, Jan. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2010. 431 s. ISBN 978-80-7367-710-7.
- MERTIN, Václav, ed. a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- MÜLLER, Else. *Příběhy z měsíční houpačky: autogenní trénink pro děti od 4 let*. Překlad Eliška Závodná. Vyd. 4. Praha: Portál, 2016. 111 s. ISBN 978-80-262-1160.
- NADEAU, Micheline. *Relaxační hry s dětmi*. Praha: Portál, 2003. 136 s. ISBN 80-7178-712-4.
- MICHALČÁKOVÁ, Radka. *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. 149 s. ISBN 978-80-87029-15-2.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. 240 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2959-6.
- PEŠOVÁ, Ilona a ŠAMALÍK, Miroslav. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. 150 s. Psyché. ISBN 80-247-1216-4.
- PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 106 s. ISBN 80-7178-764-7.
- PRAŠKO, Ján a HOLUBOVÁ, Michaela. *Sociální fobie a její léčba*. Praha: Grada Publishing, 2017. 250 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5841-1.
- PTÁČEK, Radek a KUŽELOVÁ, Hana. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013. 64 s. ISBN-978-80-7421-060-0.

- REZKOVÁ, Vlasta a KOKEŠOVÁ KLEINOVÁ, Gražina. *Hra jako lék: teorie a praxe nedirektivní psychoterapie hrou*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2012. 102 s. ISBN 978-80-260-3503-9.
- ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. Překlad Jitka Vrátilová. Praha: Portál, 1999. 216 s. ISBN 80-7178-237-8.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 102 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2947-3.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.
- VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004. 181 s. ISBN 80-7178-830-9.
- VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. 396 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1315-1.
- VYMĚTAL, Jan a REZKOVÁ, Vlasta. *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. 236 s. ISBN 80-7178-561-X.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

BALOGOVÁ, Beáta a HAMADEJ, Martin. *Aktuálne oblasti spoločenskovedného výskumu: Zborník príspevkov z VIII. doktorandskej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2018, 174 s. ISBN 978-80-555-1989-0. Dostupné z:

<https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova13/subor/9788055519890.pdf>

BRUMMER, Martin a VALENTOVÁ, Hana. Zloději nebo strašidla: čeho se bojí české děti? *E-psychologie*, 2019, roč. 13, č. 3, s. 1-24.

Dostupné z [https://e-psycholog.eu/pdf/Brummer\\_Valentova.pdf](https://e-psycholog.eu/pdf/Brummer_Valentova.pdf)

HÁNA, Lukáš. Mindfulness: Vědomě tady a teď. In: *Growjob.com* [online]. 2018 [cit. 2021-4-3]. Dostupné z: <https://www.growjob.com/clanky-personal/mindfulness/>

MALÁ, Eva. Sociální fobie v dětství. *Pediatric pro praxi* [online]. Olomouc: Solen, 2011, roč. 12, č. 2, s. 76-78 [cit. 2021-3-22]. ISSN 1803-5264. Dostupné z:

<https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2011/02/02.pdf>

*MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Tabelární část. Aktualizované vydání k 1. 1. 2020*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2019. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z:

<https://mkn10.uzis.cz/>

Ošklivé káčátko. *Pohádkozem* [online]. 2019 [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.pohadkozem.cz/osklive-kacatko/>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2018.

[cit. 2021-03-26]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/45304\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/45304_1_1/)

## SEZNAM ILUSTRACÍ

Obrázek 1: Návčik relaxace .....	1
Obrázek 2: Práce s knihou .....	1
Obrázek 3: Malování vlastních strachů.....	2
Obrázek 4: Ukázka strachů dětí.....	2
Obrázek 5: Společné kreslení: skupina 1.....	3
Obrázek 6: Společné kreslení: skupina 2.....	3
Obrázek 7: Společné kreslení: skupina 3.....	4
Obrázek 8: Výsledek tématické skupinové kresby .....	4
Obrázek 9: Maňásci k pohádce „Jak si zvířátka povídají o strachu“ .....	5
Obrázek 10: Kostka emocí .....	5
Obrázek 11: Měřítko - přední strana.....	6
Obrázek 12: Měřítko - zadní strana.....	6

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A: Struktura tazatelských otázek .....</b>	<b>6</b>
<b>Příloha B: Přepis rozhovoru .....</b>	<b>8</b>
<b>Příloha C: „Tobogán aneb jde to i bez krunýře“ .....</b>	<b>13</b>
<b>Příloha D: „Tajemná postava aneb když má strach velké oči“ .....</b>	<b>17</b>
<b>Příloha E: „Pohádka o ošklivém káčátku“ .....</b>	<b>20</b>
<b>Příloha F: „Skřítek Velikášek a obr Malíček“ .....</b>	<b>21</b>
<b>Příloha G: „Jak si zvířátka povídají o strachu“ .....</b>	<b>23</b>



Obrázek 1: Návčik relaxace



Obrázek 2: Práce s knihou



Obrázek 3: Malování vlastních strachů



Obrázek 4: Ukázka strachů dětí



Obrázek 5: Společné kreslení: skupina 1



Obrázek 6: Společné kreslení: skupina 2





Obrázek 7: Společné kreslení: skupina 3



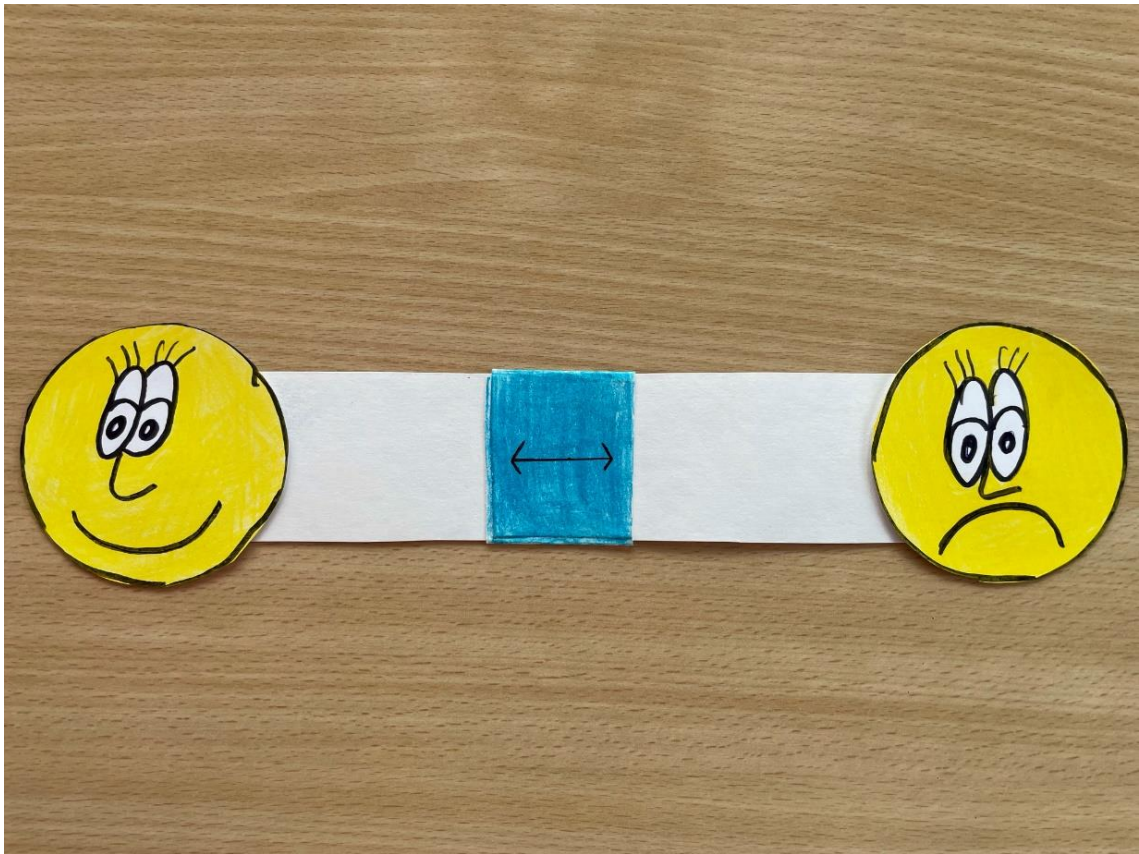
Obrázek 8: Výsledek tématické skupinové kresby



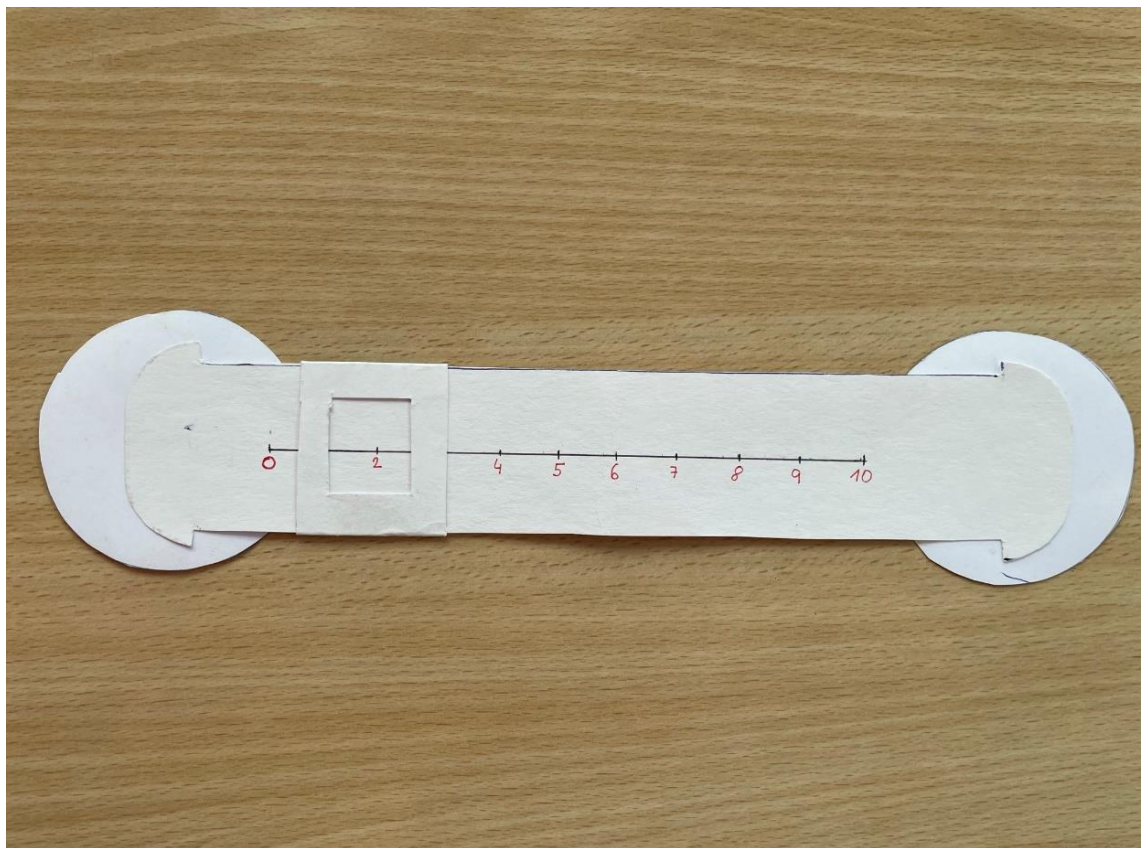
Obrázek 9: Maňasci k pohádce „Jak si zvířátka povídají o strachu“



Obrázek 10: Kostka emocí



Obrázek 11: Měřítko - přední strana



Obrázek 12: Měřítko - zadní strana

## **Příloha A: Struktura tazatelských otázek**

**VO1: Jaké objekty strachů jsou u předškoláků nejčastější?**

**TO1:** Které strachy se u předškolních dětí objevují nejčastěji?

**TO2:** Jak přistupujete k dětem, u kterých se projevují neadekvátní reakce na situace/objekty?

**VO2: Jaké formy práce, metody a techniky využívají učitelky MŠ při zvládnání úzkosti a strachů?**

**TO3:** Jaké postupy (metody, techniky) nejčastěji používáte při zvládnání strachů u dětí?

**TO4:** Jak připravujete děti na zvládnání trémy?

**TO5:** Využíváte v prevenci fobií pohádky? Jakým způsobem?

**TO6:** Spolupracujete při zvládnání strachů s rodiči?

**VO3: Jakým způsobem je posilována psychická odolnost u dětí předškolního věku?**

**TO7:** Jakým způsobem posilujete u dětí psychickou odolnost?

**TO8:** Jakým způsobem rozvíjíte kladné sebepojetí dítěte?

**TO9:** Využíváte ve své praxi metody mindfulness, autogenní trénink nebo relaxaci? V čem vidíte přínos těchto metod? Pokud je nepoužíváte, uveďte důvod.

**TO10:** Jaký význam má podle Vás z hlediska prevence fobií pravidelná pohybová aktivita?

## **Příloha B: Přepis rozhovoru**

**Výzkumník:** Dobrý den, děkuji, že jste si na mě udělala čas. Podmínky jsou Vám předpokládám jasné?

**R:** Dobrý den, není zač. Ano, všemu jsem rozuměla.

**Výzkumník:** Výborně, v tom případě můžeme začít.

**Výzkumník:** Jak dlouho působíte jako učitelka v MŠ?

**R:** Jako učitelka působím 31 let.

**Výzkumník:** Kolik let jste celkem strávila ve třídě předškolních dětí?

**R:** 18 let

**Výzkumník:** Které strachy se u předškolních dětí objevují nejčastěji?

**R:** Takže, když jsem se tak zamýšlela, tak sem začla si psát nějaké priority. Občas se přihodí, že se dítě bojí odloučení od rodičů, ale i se bojí může mít strach z jídla. Ve školce může mít i strach z toalety – s tím se docela setkávám, že dítě se bojí dojít si na záchod. Pokud tráví ve školce celý den, může to být opravdu problém. Problém i proto, že takové dítě třeba skoro vůbec nepije, aby nemuselo toaletu používat. Jinak se mi i přihodilo, že se dítě bálo většího kamaráda, protože byl fyzicky vyspělý a ten tělesnej rozdíl, ten konstituční, byl hodně markantní. Pak se mi stává, že se dítě může bát, nebo mít i fobii z pavouka, z pejska, z mouchy i z včely. Ze tmy, ale i z lékaře, z nemoci, z injekce. I sem zažila, že se dítě bálo zvláštních zvuků, to znamená třeba určitých přírodních živlů – větru, bouřky. Když chodím s předškoláky na plavání, zažila jsem i fobii z vody, z hloubky. Ve své praxi jsem se setkala i se strachem z pohádkové bytosti, ze strašidel nebo z fantazijních postav. Zažila jsem nebo i mám zkušenost, že se dítě může bát křiku, samoty, ale i dopravního prostředku, třeba že nechce nastoupit do autobusu. Setkala jsem se se strachem ze ztráty člověka, ale i ze zloděje. A jinak dítě mívá v předškolním období strachy velké, ale nemusí dosahovat intenzity fobie.

**Výzkumník:** Jak přistupujete k dětem, u kterých se projevují neadekvátní reakce na situace/objekty?

**R:** Tak mým takovým vždycky úkolem je, se snažit, aby to dítě ten strach překonalo. To znamená, že se vyhýbám situacím a věcem, kde ty strachy se v dítěti vzbuzují.

Je důležité věřit pocitům dítěte, protože dítě, když se nesvěří, tak pak se může přihodit, že se ani nedostaneme k tomu, jaký strach má. Je tedy důležité se hodně vyptávat a trávit

s dítětem víc času. Zjišťovat, jak reaguje v různých situacích. Jinak moje i zkušenost mě vede k tomu, že je důležitý omezit negativní vlivy, nejenom ve školce ale i z prostředí okolí, protože ve chvíli, když si myslíme, že dítě nenaslouchá, tak pokud má nějaký strach, tak přesto tyhle věci vnímá.

**Výzkumník:** Jaké postupy (metody, techniky) nejčastěji používáte při zvládání strachů u dětí?

**R:** Tak hledám vysvětlení, protože pro mě je důležitý, abych důkladně prozkoumala a rozebrala vlastně co se děje. Vymyslím, co nám pomůže. Někdy nám pomůže postava z pohádky, někdy vlastní fantazijní představa nebo zničení toho, čeho se bojíme. Zašlapání, vyboxování. Pak je důležitý vlastní postoj. Dítě si určuje, popisuje, vymýšlí vlastní pravidla, v kterých mu je dobře. Pak velkou prioritou je, aby dítě mělo upevněná pravidla, který jim dávají jistotu. To znamená vytvářet rituály. Pokud zjistím, že se jedná o strach z reality, to znamená z toho strachu skutečného, kdy ztratí člověka nebo má problém i s nějakým přírodním živlem, tak se objeví nepřiměřená reakce, problém nepřiměřené reakce i ze strany rodičů, kdy vlastně já zjišťuju co se děje. Zažila jsem, že dítě mělo strach a vůbec jsem nevěděla z čeho a najednou se zjistilo, že to bylo z napadení pejska. Takže opravdu důležitý je zjistit, z čeho ten strach vychází. U dětí je potřeba vytvářet pocit jistoty, to znamená dát jim důvěru, že to dokážeme zvládnout a že to dokážem překonat. Nepodceňovat, ale zároveň ani nedramatizovat, naslouchat a snažit se o rozumové vysvětlení, projevit zájem ale projevit i porozumění pro to dítě. Dítě by v nás mělo získat oporu. Pro překonání, i strachu, je pro mě důležitá spolupráce s dítětem, dítě se se mnou vlastně podílí na veškerých těch vyprávěních, technikách a snažím se ho co nejvíce v tomhleto, na tohleto získat. A pak vlastně s tím souvisí fyzický kontakt, individuální přístup prostě pro dítě a musí mít pocit bezpečí. A pokud to nejsem já, tak se snažím, aby to byla třeba hračka, nebo nějaký plyšák, který má v něm důvěru větší než v tu chvíli já jako pedagog.

**Výzkumník:** Jak připravujete děti na zvládání trémy?

**R:** Mám tady pár bodů. Pocit jistoty a bezpečí, je pro mě velkou prioritou. Objasňování neznámého, stanovování pravidel a rituálů, komunikace – hlavně ta otevřená plus naslouchání. Opора u dospělého, pochopení, klid, radostná atmosféra, pohoda. Mám dobrou zkušenost s modelovými situacemi a pak samozřejmě motivovat, chválit a mít opravdu pro to dítě pochopení a ocenění.

**Výzkumník:** Využíváte v prevenci fobií pohádky? Jakým způsobem?

**R:** Já, s čím mám výbornou zkušenost tak děti vůbec celkově pohádky milují. A moje zkušenost co se týče pohádek, tak já moc ráda pracuju s knížkou „Draka je lépe pozdravit“ a protože tam je takový ten základ etikety a podpora nejen pravidel chování, ale i určitých rituálů a společenských hodnot. Takže já pracuji s pohádkou z téhle knížky. Tam je v podstatě návod, kde je psáno, jak s tím příběhem pracovat, co je taková motivace, co je hlavní příběh. Plus jsou k tomu o otázky nejenom pro pedagoga, ale i pro rodiče. Je to ukončený i určitými pohádkami, hádankami, básničkami, takže je tam i takový hodnocení, takže s tím pracuju ráda. S dalšíma knížkama až takovou zkušenost nemám. Ale jinak se snažím vyhledávat i na internetu, mám to ráda a myslím si, že je to to, co dětem hodně pomáhá.

**Výzkumník:** Spolupracujete při zvládání strachů s rodiči?

**R:** Pokud samozřejmě zjistím, že nějaký strach je, tak je základ začít pracovat s rodičem, protože rodič je ten, který mi může poskytnout informace o tom, co se děje, co se přihodilo. Není to vždycky jednoduché, je potřeba, abych získala u toho rodiče důvěru. Když se stane, že vidím nějaký takovýhle problém, snažím se s rodiči sjednat schůzku a začít s ním rozvíjet komunikaci opravdu mezi čtyřma očima. Nechám toho rodiče povídat, ptám se čím můžu pomoci, že vidím, že se něco děje, a nevím jak to uchopit. Že bych ráda pomohla, ale potřebuju pomoc toho rodiče, jestli je schopen mi pomoci. Jestli má zájem v tom se mnou spolupracovat. I v tom hodně využívám takovýho svého soukromí, protože mám zkušenost s kineziologií, se svými problémy se svými dětmi a vím, že se dá udělat spousta pokroků, ale opravdu jenom za předpokladu, že se s tím rodičem dokážeme jeden druhému více svěřit a otevřít. Takže pro mě je spolupráce s rodiči za jakékoliv situace, ne jenom kvůli zvládání strachu, je velice prioritní.

**Výzkumník:** Jakým způsobem posilujete u dětí psychickou odolnost?

**R:** Tak myslím si, že pedagog by měl prvotně začínat u sebe. Měli bychom být vzorem a modelem chování. Je důležitá podpora dítěte a důvěra v sebe. To znamená dávat mu tu možnost, že ono to dokáže, přesvědčit ho. Upevňovat postoje v náročných situacích, to znamená způsoby, strategie jak to zvládne. Opět se mi tady objevuje pocit bezpečí, jistoty a opory, vedení k samostatnosti, podpora sebevědomí, motivace, ocenění. Psychická odolnost souvisí s temperamentem u dětí, takže vnímat ty odlišnosti, takže já jako pedagog bych měla vidět opravdu odlišnost a to co já pak opravdu u toho dítěte podpořím. Zkoušet věci samo, to znamená pak teprve poskytnout pomoc. U dětí mít podporu v tom, aby se dokázalo sebehodnotit, tedy zamýšlet se nad svými aktivitami, situacemi,

jednáním, chováním. Tedy co se podařilo, co zkusit jinak. Přijmout kritiku, vést život v realitě, to znamená dítěti v tomhleto nedávat žádný pohádkový vysvětlení, ale opravdu realitu. Znat sám sebe, své možnosti a pak řešení konfliktů a různých situací. To tak si myslím, že by mohlo posílit tu psychickou odolnost. Je to běh na dlouhou trať, protože pokud to dítě se něčeho bojí a nebo má pak už z toho nějakou fobii, tak ta psychická odolnost jeho je opravdu na hodně nízký toleranci.

**Výzkumník:** Jakým způsobem rozvíjíte kladné sebepojetí dítěte?

**R:** Důležitá je podpora tělesná a psychická, to znamená, nebo si myslím, přijmout jaký sem. To znamená dítě by mělo vlastně vnímat jaký je, mělo by přijmout své sociálně. Přijmou se teda jako sociální bytost, takže aby mělo lásku, spokojenost, sebedůvěru, sebevědomí. Což samozřejmě u těchto dětí s touhle tématikou je vlastně to co mají ty děti dost často z nějakýho důvodu jakoby narušený. Vést k sebehodnocení, hlavně teda k tomu pozitivnímu. Taky je třeba dát si pozor u těchto dětí na pocit méněcennosti, pokud teda zjistím, že ta méněcennost se u něj projevuje, tak samozřejmě budu dělat vše pro to, abych jeho sebedůvěru a takový sebepoznání podpořila. Vnímám tady hodně důležitost otevřený komunikace, využití veškerých komunikačních dovedností. Je zde důležitá emoční stabilita, důvěra, sebeúcta. Pozor na hodnocení druhých. Takže vyvarovat se toho, nějaké té kritiky a spíš opravdu přijímat názor. Pak u těchto dětí se občas setkávám s tím, že se srovnávají s druhými, s vrstevníky. To znamená to dítě vnímá rozdíly, vnímá úspěchy, ale i ty neúspěchy, takže opět – podpořit. A pak co samozřejmě není pro dítě úplně jednoduché, je ten postoj rodičů, protože děti jsou ovlivňovány postoji rodičů. Takže někdy se stane, že rodiče mají přehnaný tlak na požadavky a přání dětí a ty pak vedou právě k takovému počátku těch určitých úzkostí. To dítě si přestane věřit a začíná ten začarovaný kruh.

**Výzkumník:** Využíváte ve své praxi metody mindfulness, autogenní trénink nebo relaxaci? V čem vidíte přínos těchto metod? Pokud je nepoužíváte, uveďte důvod.

**R:** No, já jsem se teda podívala, jaké jsou základy těch metod, protože tohle jsem si potřebovala oživit. A když jsem si to teda prošla, tak já asi ve školce jsem schopná a i asi proto, že bych řekla, že z těch tří metod to umím nejlíp se věnovat té relaxaci. Ostatní bych řekla, ostatní metody jsou pro mě problémový proto, že ty děti jsou ve velkých skupinách. To znamená pokud ta terapie některou z těchto metod má dítě podpořit, tak je potřeba mít s tím dítětem kontakt v menší skupině. Ve školce nás je 26 až 27, takže si myslím, že to mě právě vede k tomu, že autogenní trénink je technika kdy si myslím, že



s tím dítětem potřebuju pracovat s tím dítětem samotným. Kdežto relaxaci, kdy teda nějakým způsobem uvolňuju to svalový, psychický napětí jsem schopná v té skupině při relaxační hudbě, relaxačních příbězích. Takže já víc zkušeností s dalšími metodami nemám.

**Výzkumník:** Jaký význam má podle Vás z hlediska prevence fobií pravidelná pohybová aktivita?

**R:** Hodně jsem přemýšlela nad tím, co všechno ta pohybová aktivita těm dětem dává. Nakonec jsem byla překvapená, na kolik věcí jsem přišla. Zvyšuje odolnost vůči stresu, přináší uvolnění a zmírnění úzkosti, s tím souvisí svalová relaxace, kdy vlastně odstraňuje napětí a stres, při pohybu se vlastně dítě učí správně dýchat, takže zvládá lépe úzkost, protože zklidňuje svůj dech. K pohybu patří relaxace, která navozuje vnitřní klid a je vlastně jednou z metod při využívání teda těhletých problémů. Uvědomila jsem si, že pohybová aktivita je vlastně nejdůležitější pilíř zdraví, je součástí zdravého životního stylu. Zlepšuje kognitivní funkce, tělesnou výkonnost a pokud vlastně to dítě začne být v tom výkonnější, tak vede i ke zvýšení sebevědomí a i ke zlepšení nálady. Takže to dítě začíná svět vnímat pozitivně, jeho pozornost se odpoutává a přesouvá na jinou aktivitu nebo na jinou činnost a tudíž pak daleko líp vypouští, že má nějaký problém. Zlepšuje celkově psychický zdraví, přináší pocit radosti, bezprostřednosti, libosti. Tím vlastně začíná to vyplavování endorfinů, kdy si to to dítě ještě ani neuvědomuje. Pohyb je také určitý způsob jak se udržují sociální a přátelské vztahy, takže to dítě aniž by chtělo, tak se stává takovou součástí nějaké skupiny, která ho pak pozitivně ovlivňuje i v tadytom.

## **Příloha C: „Tobogán aneb jde to i bez krunýře“**

Zdroj: DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia a VLČKOVÁ, Helena. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio, 2013. 137 s. ISBN 978-80-7430-113-1.  
- strana 70-77

„Ručníky máme, plavky taky, opalovací krém, lehátka, svačinu, pití...“ říkala si maminka pro sebe, když balila věci na koupaliště. „Kluci nezapomeňte nafukovací balón,“ připomínala Ferdovi a Kubovi.

Ale ti už byli oba nastoupení v plné polní u dveří i s batůžky a balónem. Nemohli se dočkat. Všichni 3 vyrazili směr bazén. Tatínek se k nim přidal cestou z práce.

Společně rozložili lehátka, maminka natřela Kubovi krunýř, Ferdovi záda a poslala je k vodě. Oba uměli celkem dobře plavat, ale nejraději dováděli v brouzdališti, kde nebyla velká hloubka. Házeli si s balónem, potápěli se nebo skákali do vody. Každou chvíli běhali za maminkou, aby se zahřáli na sluníčku. A pak šupem zase zpátky do vody.

Při několikáté cestě k lehátku zaslechl Kuba smích. Nepatřil jen jednomu plyšákovvi, muselo se jich smát několik. Spíš než smích to ale byl radostný vrískot.

„Slyšíš to taky? Co to je? Čemu se všichni smějou?“ ptal se Kuba Ferdy.

Vyrazili směrem, odkud se smích ozýval. Obešli budovu krytého bazénu.

„Koukej, Ferdo!“ zvolal nadšeně Kuba. „Tobogán. A jakej. Ta výška!“

Šli blíž. Tobogán nebyl celý zakrytý, takže viděli plyšáky, kteří se na něm vozili.

Z jedné z mnoha zataček vždy vyjel vrískající kamarád a za chvíli opět zmizel v jiné zatačce.

„Hele, tamhle tobogán končí. Pojď se kouknout, kam všichni dokluznou,“ navrhl Ferda Kubovi.

Tobogán ústil do největšího a nejhlubšího bazénu, kam chodili hlavně velcí plyšáci.

„Honem, pojď za našima, ať se jdou taky kouknout!“ Kuba na Ferdu nečekal a pelášil za rodiči. Dovedl je až k tobogánu.

„Tak kluci, jdeme na to,“ prohlásil tatínek.

Ferda i Kuba ale stále jako opaření. „To jako teďka hned?“ řekl Kuba. Moc ho lákalo svézt se, ale trochu se bál. Nedal se však tatínkem dlouho přemlouvat a svým želvím tempem pelášil za ním k tobogánu.

„Ty nepůjdeš?“ ptala se maminka Ferdy.

„Teď se mi nechce, je mi trochu zima. Možná potom.“ Ferda se vymlouval. Měl strach. Nevěděl, jak se na tobogánu brzdí. Co kdyby jel moc rychle a v nějaké zatáčce vypadl ven? Kuba má těžký krunýř, tomu nic nehrozí, ale on...

„Už jedou, podívej,“ maminka ukazovala na tatínka a Kubu. Oba se smáli. Sotva vylezli z vody, utíkali na tobogán znovu. A pak ještě jednou!

Maminka se po chvíli vrátila zpátky na lehátko a četla si. Ferda ale nemohl od tobogánu a všeho toho ježdění a dovádění odtrhnout oči.

A tak si ani nevšiml že vedle něj stojí Kuba a prohlíží si ho.

Kuba se chichotal. „Se bojíš, co? Neboj, pojď zkusit, je to paráda,“ lákal Ferdu.

„Teď ne!“

„Se vymlouváš,“ smál se Kuba a utíkal po schodech nahoru na tobogán.

„Trhni si,“ řekl Ferda a vydal se za maminkou. Cestou prošel kolem dvou mušek, které se zrovna praly. Byla to moucha Strach a Zvědavost.

„Bzzzz, ty první!“ křičela moucha Strach.

„Proč to nezkusíš ty?“ odpovídala moucha Zvědavost.

„Bzzzz, já do vody neskočím, zvlhnou mi křídla a utopím se!“ bzučela moucha Strach.

„Neutopíš, bude to vzrůšo, bzzz,“ přesvědčovala ji moucha Zvědavost.

„Utopím, bzzzz,“ bránila se moucha Strach.

Ferda rozzlobeně hodil ručník na zem. „Blbej tobogán! Mě to tu vůbec neba.“ Maminka si k Ferdovi přisedla. „Ty bys to chtěl zkusit, ale bojíš se, vid’? Netrap se tím. Nemáš se za co stydět. Ani já bych na tobogán nešla. Taky mám strach.“

„Já nemám strach, nechce se mi,“ tvrdil mamince Ferda. Dobře ale věděl, že tobogán nevyzkoušel jen proto, že z něj měl strach.

„Už je hodně hodin, měli bychom jít domů. Dojdu pro Kubu a tátu. Ty tady zatím pobal věci,“ požádala Ferdu maminka.

Ferda všechno rychle posbíral a schoval do tašky. Nedalo mu to a utíkal se ještě jednou podívat k místu, kde se z tobogánu vyjíždí. Do vody zrovna dopadl plyšový tučňák. Smál se a zobáček měl od ucha k uchu. V tu chvíli si Ferda pro sebe, jen tak potichounku, řekl: „Příště pojedou i já!“

Vrátil se k lehátku. Rodiče s Kubou už na něj čekali. Všichni se společně vydali domů.

Bylo krásné počasí, takže za pár dnů se šlo na bazén znovu.

Ferda se těšil. Dal si předsevzetí, že to bude jeho velký den a jízdu na tobogánu zvládne. Čím víc se ale blížili ke koupališti, tím víc ho jistota opouštěla.

Sotva si Kuba rozprostřel ručník, nedočkavě vychrlil: „Jdeme jezdit?“

„Nepůjdeme si radši házet míčem do brouzdaliště?“ navrhl Ferda.

„Blázníš? Já se nemohl dočkat tobogánu. Chci dneska jezdit hlavou napřed. A taky společně s taťkou, sednu si na něj. Bude to legrace, můžeš se na nás jít podívat,“ zvolal Kuba a byl pryč.

Ferda zůstal sedět na dece. Smutně se za Kubou díval. Maminka si toho všimla. „Víš, co mě napadlo Ferdo? Co kdybychom se tam šli podívat spolu? Jen podívat. Vylezeme až nahoru a třeba se rozhodneme, že jízdu přeci jen vyzkoušíme.“

Ferda chvíli přemýšlel. Nebyl to tak špatný nápad. Jen se koukne. Když nebude chtít jet, nepojede. Maminka by ho nikdy nenutila. Tím si byl jistý.

Ferda s maminkou zrovna procházeli kolem bazénu, když z tobogánu vyjel tatínek s Kubou. Ferdu i maminku postříkala voda. Všichni se smáli.

„Jdeme na to!“ zavelel Ferda s trošku nejistým úsměvem. Vzal maminku za ruku a společně stoupali po schodech. Ze země vypadal tobogán vysoký, ale teď, když byli skoro nahoře, zdálo se vše mnohem strašidelnější.

Na schodech je míjeli ostatní plyšáci. Předbíhali a handrkovali se, kdo pojede první. Zrovna kolem prolétaly mouchy Radost, Důvěra a Zvědavost. „Bzzzz, to je super, jsem tak ráda, že jsme vyrazili na koupák,“ zabzučela Radost. „A já, že jste mi ukázaly, jak se na tobogánu jezdí, bzzz,“ přidala se Důvěra. „Já málem ani nešla, ještě že jste mi o tobogánu řekly!“ dodala Zvědavost. Pak se všechny tři posadily za sebe a s trojitým bzučením rychle zmizely v první zatáčce tobogánu.

„Tak, jsme tady. Je to vysoko,“ řekla maminka, když s Ferdou došli nahoru. Ferdovi se zdálo, že i ona se trošku bojí. „Neboj, mami, to zvládneme!“ povzbuzoval ji Ferda. Byl odhodlaný to dokázat. Cestou nahoru zahlédl malou myšku. „Když to zvládne ona, zvládnou to i já,“ pomyslel si.

„No ták, nezdržuj, honém!“ ozývalo se mu za zády. Plyšáci byli nedočkaví.

„Mami, já jedu,“ otočil se Ferda na maminku. „Určitě? Pokud máš strach, vrátíme se spolu dolů po schodech,“ odpověděla. Ferda trošku znejistěl.

„Mám pořád strach, ale chci si to zkusit, zvládnu to, neboj! Pojedeš za mnou?“

Maminka se podívala dolů a chytla se zábradlí. „Víš co, já si to pěkně zase sejdu dolů, jsi šikula, jeď sám. Já se bojím.“

Ferda si uvědomil, že není jediný, kdo má strach. Že ho má i maminka, která je už velká.

„Dobře mami, to nevádí. Potkáme se dole.“ Zamával mamince a naskočil do tobogánu. Kuba měl pravdu. Bylo to opravdu paráda!

Když odpoledne z bazénu odcházeli, Ferda mamince pošeptal: „Příště tě to naučím, když budeš chtít.“

## **Příloha D: „Tajemná postava aneb když má strach velké oči“**

Zdroj: DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia a VLČKOVÁ, Helena. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio, 2013. 137 s. ISBN 978-80-7430-113-1.

- strana 30-35

„Né. Neubližuj mi. Pomóóóc.“

Maminka hladila Ferdu po tváři. „Ferdo, Ferdo, vzbud' se!“ Seděla u jeho postýlky a starostlivě si ho prohlížela. „Něco škaredého se ti zdálo?“

Ferda procitl. Byl ve svém pokojíčku, přikrytý peřinou, a celý se třásl. Měl ošklivý sen. Procházel se v lese. Potmě. Sám. Nevěděl, kde je. Najednou se u jednoho stromu objevila šedá, vysoká postava. Bylo ji vidět do tváře a vydávala zvláštní zvuky. „Chrrrr, chrrrr, chrrrr.“

Ferda chtěl utéct, ale nohy jakoby mu přirostly k zemi. Nemohl se pohnout. Postava se pomalu přibližovala a natahovala po něm ruce. Právě ve chvíli, kdy se ho téměř dotýkala, jej maminka probudila. Naštěstí.

Tu noc už Ferda nemohl usnout. Báł sem že se strašidlo ze snu vrátí. Ráno přišel Ferda na snídani se zalepenýma očima, zíval na celé kolo a mračil se. Bouchnul dveřmi a jen zamumlal: „Brý ráno.“

„Taky ti přeju dobré ráno, Ferdo. Kakao už máš na stole. Na, ještě si vezmi vánočku.“ Maminka podávala Ferdovi snídani a usmívala se.

„Nechci, nemám hlad,“ odseknul jí.

„Ale copak, copak, tady se někdo špatně vyspal?“

„Nech mě,“ odseknul Ferda znovu. Měl špatnou náladu a byl unavený. Maminka si hned nevzpomněla na noční příhodu a nechápala, proč je na ni takový.

„Tak já ti tady chystám snídani a těším se, až vstaneš, a ty se ke mně chováš takhle?! Můžeš mi vysvětlit, co ti hned brzo po ránu zkazilo náladu?“

Ferda mlčel. Nechtěl o zlém snu mluvit. Měl špatné svědomí. Až ráno si uvědomil, že tajemnou postavu už někdy dříve viděl. Jednou odpoledne, když se díval na pohádku, všimnul si na televizi DVDéčka s barevným obalem. Nikdy dřív ho doma neviděl. Měl zakázáno pouštět si bez dovolení rodičů jakékoliv filmy. Porušil to. Tajně. A právě tehdy, ve filmu pro dospělé, strašidlo viděl.

„No tak, čekám, povídej,“ trvala na svém maminka.

„Jak jsem měl v noci ten sen, mami, víš, já...“ Lezlo to z něj jako z chlupaté deky.  
„Já se tajně díval na váš film a...“

„Aha,“ řekla významně maminka. „Takže už sám víš, proč takové filmy nejsou pro děti. Naštěstí to byl jen sen. Ráno se probudíš a zjistíš, že nic z toho, co jsi viděl nebo cítil, není pravda. Až půjdeš dneska spát, myslí na něco hezkého. Třeba na to, jak jsme byli na výletě. Nebo na Vánoce.“ Pak Ferdu pohladila po tváři a dala mu pusku na nos.  
„Teď si utíkej hrát, ty malej uličníku.“

Příjemné věci vždy rychle uběhnou. Ferda si skoro celý den hrál. Nejdřív doma, potom venku s kamarády a odpoledne šel s maminkou na nákup. Sluníčko pomalu zapadalo, blížil se večer. Začalo se stmívat a blížila se chvíle, kdy měl jít Ferda spát. Tu chvíli se snažil oddálit, co jen šlo. Dlouho si čistil zuby, uklízel hračky, šel se vyčůrat, pak napít, pak zase vyčůrat a po přečtení pohádky chtěl další. Maminku ale neoblomil. Sama už byla unavená. „Nechám pootevřené dveře a rozsvícenou lampičku, ano? A kdyby se ti zase něco ošklivého zdálo, zavolej mě. Dobrou noc, Ferdo, sladké sny.“  
Tiše odešla.

Ferda se rozhlížel po pokojíčku. Lampička svítila jen trošku, takže nebyla úplná tma, ale ani úplné světlo. Vše bylo na svém místě tak, jak to znal. Přesto měl zvláštní pocit. Báł se. Zaslechnul tiché bzučení. Byla to moucha, která se objevovala vždy, když měl strach. A byla tu zase. Bzučívala tak nepříjemně, až ho z toho bolívala ouška.  
„Bzzzzzz, víš, že tu nejsme sami? Bzzzzz, měl bys začít volat maminku! Bzzzzzz.“

Ferda se podíval do rohu. Byla tam. Ta postava z lesa. Ale vypadala ještě strašidelněji. Byla mohutnější, měla ještě větší ruce a její oči žlutě svítily. Ferda začal strašně křičet. Maminka přiběhla během chvilky. „Co se stalo?“ ptala se.

„Bylo tady, to strašidlo, támhle. Támhle stálo!“ Ferda ukazoval do prázdného rohu pokojíčku.

„Víš co, Ferdo?! Řekla maminka a posadila se na kraj postele, „kdyby se ti zase zdálo, že tam někoho vidíš, zavři oči a třikrát tleskni. Je to takové staré kouzlo, které mě naučila moje maminka a ji zase její maminka. Když jsem byla malá, taky se mi v pokojíčku jedno takové strašidlo objevovalo. Tenhle trik ale vždycky zabere. Uvidíš, že jakmile se znovu podíváš, nikdo tu nebude. Hned to vyzkoušíme.“

Ferda zavřel oči a tleskl poprvé. „Teď je to strašidlo menší, tleskni znovu.“ Ferda tleskl podruhé. „Teď je ještě menší.“ Ferda tleskl potřetí. „A teď už je úúúplně pryč. Zalez

si pod peřinu a přečteme ještě jednu pohádku pro lepší usínání, ano?“ Po pohádce si popřáli dobrou noc a maminka šla za tatínkem.

Ferda zůstal v pokojíčku zase sám. Nasoukal se pod peřinu. Vykukovaly mu jen oči. Podíval se do jednoho rohu. Nic. Podíval se do dalšího. Nic. Když se podíval do třetího, lekl se. Zase tam byla. Strašidelná postava.

Už nekřičel. Zavřel pevně oči, počítal a tleskal. Jednááá. Dvááá. Třííí.

Otevřel oči.

„Ufffff,“ oddechl si nahlas. „Je pryč.“

Kouzlo opravdu fungovalo. Maminka měla pravdu. Tajemná postava se ve Ferdově pokojíčku ještě párkrát objevila. Vždy na ni ale použil zaklínadlo s počítáním. Po čase se postava přestala objevovat úplně. Asi ji to už nebavilo.

Ferda na ni zapomněl. A když někdy zahlédl mouchu Strach, udělal na ni „tůůdle“ a zahnal ji pryč.



## **Příloha E: „Pohádka o ošklivém káčátku“**

Zdroj: Ošklivé káčátko. *Pohádkozem* [online]. 2019 [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.pohadkozem.cz/osklive-kacatko/>

Maminka kachna netrpělivě sledovala, kdy se z vajíček vylíhnou její malá káčátka. Najednou uslyšela křup! První kačátko bylo na světě. Uslyšela další křup! Druhé káčátko také vylezlo ze své skořápky. A to třetí největší pořád nic. Kachna chodila, t'ukala do něj, poslouchala, ale káčátku se na svět nechtělo.

Šla kolem husa a kachně říká: „To je divné vajíčko, určitě se z něj nic dobrého nevylíhne.“

Kachna na řeči husy nic nedbala a na hnízdě pořád seděla. Konečně prasklo i poslední vajíčko a vylíhlo se cosi neuvěřitelně velkého a šedého.

„To je ale ošklivé,“ mračila se kačátka při pohledu na bratříčka.

„Já jsem ti to říkala,“ zasyčela znovu husa.

Když to chudák káče slyšelo, rozplakalo se. Všichni kolem si ho dobírali a neřekli mu jinak než „Ošklivé káčátko“.

Ani po čase si ho dobírat nepřestali. Káčátko se přes velký smutek rozhodlo, že se vydá do světa. Šlo lesem, přes louky, přes pole, až došlo ke statku. Ani tam však nenašlo kamarády. Bloudilo samotné, samotinké několik dní a nocí, až se postupně ochladilo.

Dalšího dne uvidělo rybník a na něm velké bílé ptáky. Byly to labutě. „Škoda, že nejsem jako ony“, povzdychlo si kačátko, když uvidělo, jak zamávaly křídly, vznesly se k nebi a byly pryč. „Počkám, třeba se vrátí...“

Přišla zima. Káčátko bloudilo prochladlé a hladové. Našly ho na cestě děti a vzaly ho s sebou domů. Kačátko u dětí moc dlouho nevydrželo kvůli kočce, která ho proháněla po domě. Muselo zase utéct a toulat se po okolí.

Konečně přišlo jaro a s ním přilétly i labutě. Káčátko přišlo blíže k rybníku a na labutě se dívalo. Ty na něj začaly volat: „Ty jsi hezké, přidej se k nám.“

Zahanbeně sklopilo hlavu. Káčátko spatřilo na hladině svůj odraz, nemohlo uvěřit svým očím. Už nebylo ošklivé a šedivé, ale i z něj se stala sněhobílá labuť. Jeho krásu mu mohli všichni závidět. Bylo šťastné a na všechny útrapy zapomnělo.

## **Příloha F: „Skřítek Velikášek a obr Malíček“**

Zdroj: MÜLLER, Else. *Příběhy z měsíční houpačky: autogenní trénink pro děti od 4 let.* Překlad Eliška Závodná. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2016. 111 st. ISBN 978-80-262-1160-0.

- strana 32-34

V zemi tisíce a jedné pohádky žije v jednom hlubokém lese skřítek Velikášek. Žije si poklidně ve svém dřevěném domečku. Je v něm útulno a teplo.

V zimě, když sněhová peřina přikryje kraj, krmí skřítek Velikášek všechna zvířátka, která v lese přezimují. Pro ptáčky připravuje kouličky z ořechu a zrní, které zavěšuje na holé větve stromů v lese. Srnkám a jelenům vozí do jeslí seno, pro divoká prasata a zajíce přidává šťavnatou mrkev nebo řípu. A tak je v zimě o všechna zvířátka v lese pěkně postaráno.

Když Velikášek putuje v zimě s krmením po cestách necestách, brzy ucítí své nohy. Krátké nožky nemohou chodit dlouhými kroky, takže cesta lesem bývá velmi namáhavá. Zvlášť když les zapadne sněhem.

*Chůzí sněhem se zahřeje.*

*Ruce i paže jsou příjemně teplé.*

*Cítíš, jak jsou teplé?*

*I skřítkovy nohy se zahřívají.*

*I ty můžeš cítit, jak jsou příjemně teplé.*

*Celým tělem se mu rozlévá příjemné teplo. Ruce, paže, chodidla i nohy jsou příjemně teplé.*

*I ty můžeš cítit, jak jsou příjemně teplé.*

Skřítek Velikášek závidí dlouhatánské nohy obru Malíčkovy – zvlášť v zimě. Obr Malíček žije na druhém konci lesa ve veliké jeskyni. I tam je teplo a útulno.

Obr Malíček chodí v zimě v obrovských vysokých botách, opírá se o dvě silné sukovice a na zádech mívá velikánskou proutěnou nůši. Do nůše sbírá v lese, v lukách i na poli všechny užitečné věci, které by mohl později potřebovat.

Jednou, když se skřítek zase vypravil do lesa, rozhodl se navštívit i obra Malíčka v jeho jeskyni. Nezastihl ho však. Doma byla jen stará sova, která na něj z kouta nedůvěřivě pomrkávala. Když se tak skřítek rozhlížel kolem sebe, uviděl u stěny jeskyně velké obří boty i Malíčkovu nůši a hole. Neodolal a obul si obrovské Malíčkovy boty, na

záda si dal jeho nůši a s jeho sukovicemi v rukou se vypravil ven. Konečně si může vyzkoušet, jaké to je, když je člověk velký jako obr.

*Boty však na jeho nohou tíží jako olovo.*

*Nohy a chodidla jsou těžká.*

*Cítíš také tu tíži?*

*Hole mu těžknou v rukou, tíží jeho paže.*

*Ruce i paže má celé ztěžklé, jako olovené.*

*Cítíš, jak jsou těžké?*

*A koš na zádech je také stále těžší a těžší.*

*V zádech cítí tíhu.*

*I ty ji můžeš cítit.*

*Je celý ztěžklý, jako z olova. Chůze je stále obtížnější a obtížnější.*

Skřítek Velikášek se tedy raději rozhodne vrátit zpět do obrovy jeskyně. Sundává si jeho velikánské boty.

*Cítí, jak jsou jeho chodidla i nohy náhle lehké.*

*Jako by je osvobodil od obrovské tíhy, jsou uvolněné a lehké.*

*I ty můžeš cítit, jak jsou uvolněné.*

Velikášek odloží i obě hole.

*Ted' jsou i obě ruce a paže úplně lehké.*

*Ruce i paže jsou lehké a uvolněné.*

*Cítíš, jak jsou uvolněné?*

Skřítek Velikášek nakonec odkládá i nůši.

*Ted' má uvolněná i ramena.*

*Ramena a záda jsou lehká a uvolněná.*

*Cítíš, jak jsou uvolněná?*

*Celé jeho tělo je uvolněné.*

*Skřítek je uvolněný a klidný. Cítí se příjemně.*

Skřítek Velikášek běží vesele lesem zpět do svého domečku. Má totiž nápad. Chce si z několika desek krásného, voňavého dřeva vyrobit lyže. Až přijde zima a napadá sníh, nasazuje si je a bude bez námahy lehounce klouzat lesem. Po cestách necestách. Zvládne tak v lese víc práce a pomůže mnoha zvířátkům.

## **Příloha G: „Jak si zvířátka povídají o strachu“**

Zdroj: vlastní

*Zajíček (paní učitelka):* Dobrý den zvířátka. Dneska si budeme povídat o nás. Přivedla jsem sebou jednoho mého malého kamaráda, s kterým si budeme dnes povídat. Řeknu vám jeden příběh, tak poslouchejte zvířátka.

### **O krokodýlkovi**

Když má krokodýlek hlad,

řekne, že má hlad.

Když má krokodýlek žízeň,

řekne, že má žízeň.

Když krokodýlka bolí břicho,

řekne, že ho bolí břicho.

Pak mu dají najíst,

napít, a taky dostane

něco teplého na břicho.

A když má krokodýlek strach,

nic neřekne.

A když je krokodýlek smutný,

nic neřekne.

Nikdo neví, proč má krokodýlek strach.

Nikdo neví, proč je krokodýlek zlý.

Nikdo krokodýlkovi nerozumí

a nikdo krokodýlkovi nemůže pomoci,

protože krokodýlek nemluví o krokodýlkovi.

Tak to jsem vám děti povídala o krokodýlkovi. A já se vás zvířátka dneska zeptám, jestli náhodou nevíte, jak krokodýlkovi pomoci? A zvířátka řeknou

**Prasátko, kačenka, ježeček, kuřátko, lvíček, medvídek:** Musí mluvit o sobě.

**Zajíček (paní učitelka):** Ano zvířátka máte pravdu, když začal mluvit krokodýlek o sobě, o tom že je smutný o tom, že má strach a proč je zlý, zjistil krokodýlek, že se jeho skořápka pomalu otvírá. Krokodýlek se ze své skořápky dostal a zdali pak vy zvířátka se nebojíte povědět, když vás něco trápí? A zvířátka se zamyslela a řekla že ne vždy říkají všechno. Paní učitelka řekla zvířátkům, že si sednou do kroužku a začnou si o tom společně povídat.

**Vlk:** Já nerad čtu nahlas před celou třídou a nerad píšu na tabuli, protože mám strach, že to spletu a ostatní si mi budou smát. Pořád si spletu písmenka, když na ně koukám. Některá mi přijdou, že vypadají podobně a některá se mi vůbec nelíbí, jsou taková zvláštní.

**Lvíček:** No, no, já jako vlček mám strach z toho, že udělám něco špatně, trnu pak hrůzou, že něco zkažím a to já si, jako lvíček, nemohu dovolit.

**Medvídek:** Mně zas ve škole jde všechno, ale v tělocviku jsem pomalejší. Jsem hrozně chytrý, všichni mě chválí: doma je to maminka a tatínek, i starší medvídek bráška i babička a děda. Dokonce i paní učitelka, ale když máme tělocvik, tak se do školy moc netěším. Někdy přemýšlím, že bych tam nešel, nebo byl raději nemocný. Jsem pak z toho smutný, když mi něco nejde. A co je hrůza, je kotrmelec, šplhání, skákání přes kozu. Někdy to je ale švanda. Je to někdy vtipné, že se zasmějí sám sobě. Ale když se mi ostatní smějí, je mi to někdy líto a cítím se pak špatně.

**Ježeček:** To já se zase bojím toho, že bych mohl být úplně poslední. Je to hrozně nepříjemné, když vím, že by ostatní na mě všichni čekali a „visí“ to jen na mě. A vůbec vím, že nestihnu všechno stejně rychle jako třeba liška. Ta je tak rychlá.

**Krteček:** Mně moc nejde hrát si s ostatními zvířátky. Ostatní jsou zvyklí si hrát jinde jak já, mě se na sluníčku moc nelíbí a ostatní tam chtějí být. Také jsem zvyklí na úplně jiné hračky a ty moje se moc ostatním nelíbí a mě se moc nelíbí jejich. Maminka, ale říká, že jak jsme všichni odlišní, je to o to zajímavější, ale že se musíme snažit o to, brát ostatní takoví, jací jsou a to, že nám moc nejde. Také mám pořád špinavý kabátek jako prasátko a ostatním dětem se to moc nelíbí. Tak mám strach z toho, že si semnou ani moc hrát nechtějí.

**Žabička:** To já bych si hrozně ráda s nimi povídala, ale nevím jak. Kuňk, kuňk. Nevím, jak mám začít, také vždycky tak přiskočím „hop a ho“ a vždycky někoho postříkám vodou, protože ji mám ráda, tak jsem u vody často a jsem pořád mokrá. Mě také občas kačka pocáká. Mám z toho strach a tak k ostatním moc nehopkám.

**Ovečka:** Béééé, hrozně se stydím mluvit jako první, bééééé, protože pořád mečím, bééé.

**Myšička:** Já si povídám hrozně ráda, jen se stydím mluvit s dospělými. Nevím proč, protože se zvířátka kamarády mi to nevadí.

**Lištička:** Jsem na tom jako myšička, já se bojím poprosit paní učitelku o pomoc.

**Kočka:** To já se bojím před třídou na cokoliv zeptat, mňau, mňau.

**Oslíček:** Tak to já nemá strach z ničeho! A kdo se bojí, je strašpytel!

**Paní učitelka:** To je zvláštní, to já, když jsem někde sama ve tmě, tak mám strach. Bojím se tmy. Myslím, že mít strach není vůbec žádná ostuda, že i vaši rodiče se něčeho bojí. Naopak, přiznat se ke strachu vyžaduje velkou dávku odvahy a tím se stáváme statečnými.

**Oslíček:** Dobrá. Mám strach z toho, že se mi ostatní budou smát, když se k něčemu takovému přiznám.

**Paní učitelka:** Tady se nikdo nikomu nesměje, strach patří ke každému z nás. Slyšel jsi o krokodýlkovi, jak mu povídání o sobě pomohlo, tak se neboj, ostatní se ti smát určitě nebudou.

**Oslíček:** Mám hrůzu ze zpěvu.

**Prasátko:** Vadí mi, když se na mě někdo při jídle dívá. Sem tam si u toho zachrochtám a pošmáknou si a není to příjemné, když na mě kvůli tomu někdo kouká. Také jako krteček mám občas špinavou košilku, ale od jídla.

**Kačenka:** No, no a já se stydím jít ve škole na záchod a proto se někdy počůram.

**Kuřátko:** Píp, píp, píp. Já se zase bojím pozvat zvířátka ven, že by se mnou nikdo nešel. Jsem hrozně maličké, píp a ostatní mě nevidí ani v travičce.

**Koníček:** To já mám strach si v obchodě o něco říct a koupit si. Bojím se, že se spletu, hm, že to celé popletu a budu se stydět a někdo se mi bude v obchodě smát.

***Paní učitelka:*** Šlo vám to výborně. Hezky jste se snažila. No vidíte, že povědět o svých trápeních před druhými není zas tak složité a přitom nám může tolik pomoci. Druzí nás a naši náladu pak lépe chápou. A když jsme smutní, můžou nám pak snadněji pomoci a nebráníme jim v tom svou skořápkou, jakou měl dříve krokodýlek.