



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

## Bakalářská práce

# Využití relaxačních technik u úzkostných dětí v MŠ

Vypracovala: Andrea Žočková  
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

České Budějovice 2020

## **Poděkování**

Děkuji za podnětné rady a připomínky vedoucí této bakalářské práce Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat učitelkám mateřských škol a dětem, které se podílely na výzkumné části bakalářské práce.

## **Prohlášení**

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

V Českých Budějovicích

.....

Andrea Žočková

## **Anotace**

Tato práce se zabývá relaxačními technikami a jejich využitím u úzkostných dětí v mateřské škole. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké relaxační techniky učitelky v mateřské škole využívají, jak se úzkostné děti v mateřské škole projevují a jak reagují na relaxační techniky. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na úzkost a strach u dětí od narození do předškolního věku a také na relaxační techniky, které mohou být nástrojem pro zmírnění úzkosti. Praktická část se skládá z pozorování dětí označených jako úzkostné, dále akčního výzkumu relaxačních technik. Autorka realizuje relaxační techniky ve vybrané mateřské škole, kde se zaměřuje na reakce úzkostných dětí na relaxaci. Cílem akčního výzkumu je provádět s dětmi relaxační techniky tak, aby se úzkostné děti cítily příjemně, aby se dokázaly uvolnit a docházelo tak ke zmírnění projevů úzkosti. Práce je doplněna o rozhovory s učitelkami v mateřských školách.

## **Klíčová slova**

úzkost, strach, předškolní věk, mateřská škola, relaxační techniky

## **Annotation**

This bachelor work deals with the use of relaxation techniques for children suffering anxiety in kindergarten. The aim of this bachelor is to determine, which relaxation techniques teachers in kindergarten use, how anxious children behave in kindergarten and how they react to relaxation techniques. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part focuses on anxiety and fear in children from birth to preschool age and also on relaxation techniques that can be a tool to reduce anxiety. The practical part consists of observing children marked as anxious, as well as action research of relaxation techniques. The author implements relaxation techniques in a chosen kindergarten, and she focuses on the reactions of anxious children to relaxation. The aim of the action research is to implement relaxation techniques so that anxious children feel comfortable and relaxed. The relaxation should help children to reduce anxiety. The work is supplemented by interviews with teachers in kindergartens.

## **Keywords**

anxiety, fear, preschool age, kindergarten, relaxation techniques

# Obsah

Úvod .....	8
I TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 Emoční vývoj dítěte .....	10
1.1 Kojenecké období .....	10
1.2 Batolecí období .....	11
1.3 Předškolní období .....	12
2 Úzkost a strach .....	14
3 Vývoj strachu a úzkosti .....	16
3.1 Kojenecké období .....	16
3.2 Batolecí období .....	18
3.3 Předškolní období .....	18
4 Příčiny úzkosti .....	20
5 Projevy úzkosti .....	22
6 Úzkostné poruchy v dětském věku .....	24
6.1 Separační úzkostná porucha v dětství .....	24
6.2 Fobická úzkostná porucha v dětství .....	24
6.3 Sociální úzkostná porucha v dětství .....	24
7 Terapie úzkosti .....	25
7.1 Relaxace jako nástroj pro zmírnění úzkosti .....	26
7.2 Relaxační techniky .....	27
7.2.1 Metoda Rejoue (Metoda opakovaného hraní) .....	28
7.2.2 Autogenní trénink .....	29
7.2.3 Dechová cvičení .....	30
7.2.4 Vizualizace (Imaginace) .....	32
7.2.5 Jóga .....	33
7.2.6 Hudební relaxace .....	34

II	PRAKTICKÁ ČÁST .....	35
8	Výzkumné metody.....	35
8.1	Pozorování dětí.....	36
8.1.1	Projevy úzkosti .....	37
8.1.2	Reakce úzkostných dětí na relaxační techniky .....	42
8.2	Akční výzkum .....	44
8.2.1	Zhodnocení situace před akčním výzkumem .....	44
8.2.2	Cíl akčního výzkumu.....	46
8.2.3	Nástroje akčního výzkumu .....	46
8.2.4	Náplň akčního výzkumu.....	46
8.2.4.1	1. ČÁST - Povídání s Brumlou .....	47
8.2.4.2	2. ČÁST – Odpočinkové hraní s Brumlou .....	51
8.2.5	Zhodnocení akčního výzkumu .....	56
8.3	Rozhovory s učitelkami mateřských škol.....	59
8.3.1	Výsledky získaných rozhovorů .....	59
8.3.1.1	Projevy úzkostného dítěte .....	59
8.3.1.2	Relaxační techniky .....	61
8.3.1.3	Reakce dětí na relaxační techniky .....	62
8.3.1.4	Další metody ke zklidnění úzkostného dítěte.....	63
8.3.1.5	Přístup k úzkostným dětem .....	63
	Diskuze .....	65
	Závěr .....	68
	Seznam zdrojů .....	70
	Seznam příloh .....	73

## Úvod

Během studia jsem měla možnost navštívit několik mateřských škol. V každé třídě byly určité typy dětí – některé byly hlučné, upovídané, některé byly klidnější. Setkávala jsem se však také s úzkostnými dětmi, které často plakaly, byly uzavřenější, někdy špatně snášely loučení s pečující osobou. Zpozorovala jsem, že všechny tyto děti vykazovaly podobné vzorce chování.

Úzkostné dítě je často napjaté, necítí se v bezpečí. Proto bychom měli hledat způsoby, jak s takovým dítětem pracovat, aby se v mateřské škole cítilo dobře. Dítěti může napomáhat plyšové zvířátko, které si přinese z domova, může mu pomáhat objetí, nebo empatický přístup učitelky. Pro snížení úzkosti u dítěte je v literatuře také doporučována relaxace. Já sama považuji relaxaci za velmi důležitou a zejména při józe pocítuji pozitivní účinky jak na těle, tak mysli.

Při studijních praxích v MŠ jsem zkoušela do denního programu zařazovat relaxační hry. Tyto hry jsem zařazovala ráda, děti se při nich dokázaly ztišit. Všimla jsem si, že relaxační hry vyhovují zejména úzkostným dětem. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla relaxačními technikami a jejich možnostmi využití u úzkostných dětí v mateřské škole zabírat více.

Relaxace je v dnešní uspěchané době velmi podceňovaná, není na ni čas. Myslím, že právě v mateřské škole je prostor na to vytvářet klidné prostředí ve třídě, učit děti relaxovat.

Cílem této práce je zjistit, jaké relaxační techniky učitelky v mateřských školách využívají, jak se úzkostné děti projevují a jak úzkostné děti reagují na relaxační techniky.

Tato bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části.

V teoretické části se budu zabývat emočním vývojem dítěte, dále dětskými strachy a úzkostmi, zaměřím se zejména na projevy a příčiny úzkosti. V teoretické části také vytvořím přehled relaxačních technik.

V praktické části rozšířím kapitolu „Projevy úzkosti“ o své vlastní pozorování dětí označených jako úzkostné v různých mateřských školách. Dále budu provádět akční výzkum relaxačních technik v mateřské škole. S dětmi budu realizovat program relaxačních technik, zaměřím se na reakce úzkostnějších dětí na relaxaci. Cílem akčního výzkumu je provádět s dětmi relaxační techniky tak, aby se úzkostné děti cítily příjemně,



aby se dokázaly uvolnit a docházelo tak ke zmírnění projevů úzkosti. Praktickou část doplním o výstupy z rozhovorů s učitelkami v MŠ.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Emoční vývoj dítěte

Dle Vágnerové (2012, str.101) „*Emoce představují jeden ze základních faktorů ovlivňujících další vývoj dětské psychiky. Stimulují rozvoj různých psychických funkcí, ale mohou jej i brzdit (př. nadměrná úzkost a strach).*“

Dítě se během života učí ovládat a zřetelněji vyjadřovat své pocity. Spolu s tím i vzrůstá schopnost dítěte porozumět vlastním pocitům, schopnost porozumět pocitům druhých a také schopnost vcítit se do druhých (schopnost empatie). (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V následující kapitole se budeme zabývat emočním vývojem dítěte – od narození až po předškolní věk.

### 1.1 Kojenecké období

Slaměník (2011) považuje emoce za první nástroj komunikace dítěte. Je to způsob, kterým novorozenec dává okolí najevo své potřeby. Pomocí emocí vyjadřuje libost či nelibost.

Malý kojenec dokáže vnímat a adekvátně reagovat na projevy emocí u matky a jiných blízkých osob. Tato dovednost pomáhá kojenci orientovat se v určitých situacích. Pozitivní emoce na dítě působí uklidňujícím dojmem, naopak negativní emoce podněcují obranné reakce dítěte. Emoční stav matky ovlivňuje emoční ladění dítěte. (Vágnerová, 2012)

Ve 2. měsíci dítě začíná reagovat úsměvem, pokud se cítí spokojeně. Kolem 3-4. měsíce dítě úsměvem projevuje radost. Ve 4. měsíci přibývají další emoce jako například zlost. Od 5. měsíce již dítě může projevovat strach. Dítě je sice schopno prožívat emoce, avšak není schopno chápat sebe samo jako subjekt i objekt, a proto si zcela neuvědomuje, že ono samo prožívá určité emoce. (Izard et al 1995.; Seifert et al.;1998, Saarni et al.;1998 in Vágnerová, 2012)

Již dítě mladších 6 měsíců je schopno vcítit se do druhé osoby. Tato schopnost „bazálního vcítění“ se u dítěte rozvíjí pouze v případě, pokud matka s dítětem jedná empaticky. Díky vzájemnému vcítění dochází k vytvoření citové vazby neboli připoutání. (Vágnerová, 2012)

Mezi 6.-7. měsícem dítě začíná rozlišovat známé osoby od neznámých osob. Dítě může být v přítomnosti cizích osob ostražitě, neklidné, může se jich obávat. Mezi 8.-9. měsícem

se u dětí objevuje separační úzkost. Dítě má strach, že bude opuštěno pečující osobou. Na odloučení s matkou reaguje úzkostně. (Vágnerová, 2012)

## **1.2 Batolecí období**

V batolecím věku dochází u dítěte k rozvoji empatie (schopnosti vcítit se do druhých). Děti jsou citlivé k emocím druhých, a i když jim nerozumí, již kolem roku věku reagují svým chováním na emoce dospělých (př. pokud u matky dítě vycítí strach, dítě se stáhne, pokud se dospělí smějí vtípům, dítě se směje také, i když vtipu nerozumí). (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Mezi 2-3. rokem dítě začíná rozeznávat a pojmenovávat emoce. Na negativní pocity svých blízkých reagují prosociálně – utěšováním, snahou pomoci. O svých pocitech často mluví, připisují emoce panenkám, zvířátkům ve hře. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V tomto období se u batolat rozvíjí potřeba sebezprosažení, sebeuvědomování. S tím souvisí někdy až afektivní reakce dítěte – protestuje, vzteká se, chová se zlostně, pokud se cítí frustrováno, pokud není schopno překonat překážku či se mu nelíbí rozhodnutí dospělého. Pokud dítě takto reaguje, je to známkou nedostatečně vyvinuté schopnosti ovládnutí svých emocí. (Vágnerová, 2012)

Batole začíná již rozumět normám chování. U dítěte se začíná vyskytovat pocit studu při porušení norem. Batole si uvědomuje, že to, co dítě samo dělá a to, co rodiče očekávají, jsou dvě odlišné věci. Projevuje lítost, smutek či neštěstí. (Vágnerová, 2012)

V batolecím věku se mění kognitivní funkce a v důsledku toho se u dětí objevuje strach. Strach z neznáma, nebo z nových objektů souvisí s nejistotou, kterou děti mohou pociťovat. Typická je i separační úzkost-strach z toho, že dítě bude opuštěno matkou (Vágnerová, 2012) Úzkost z toho, že rodiče dítě opustí, graduje mezi 14-18. měsícem, poté postupně tato úzkost opadá. Většinou dítě již ve třech letech zvládá být samo s jinými dětmi či dospělými. (Nolen-Hoeksema a kol., 2012)

U batolete se rozvíjí sebehodnotící emoce – pocit zahanbení, pýcha, hrdost. Dítě si začíná uvědomovat sebe samo a zkouší hranice svých možností. Dítě se může cítit zahanbeno, pokud mu dospělý dá najevo nesouhlas. Na druhou stranu dítě je samo na sebe hrdé, cítí uspokojení, pokud něco zvládne. V období vzdoru, kdy dítě vše neguje, může dítě pociťovat uspokojení, když poruší pravidla. Tento čin není z pohledu matky jako autority žádoucí, pro dítě je to však něco, co posiluje jeho sebedůvěru. (Vágnerová, 2012)

### 1.3 Předškolní období

Dle Vágnerové (2012) emoce u dětí v předškolním věku jsou velmi intenzivní, časté je střídání smíchu a pláče. Dětské emoční prožívání se váže na momentální situaci. S postupným dozráváním CNS, úrovně uvažování, dochází k rozvíjení emoční paměti, díky čemuž se u dětí rozvíjí schopnost vzpomenout si na dřívější pocity.

V předškolním věku se u dětí rozvíjí představivost, což může být příčinou zvýšeného strachu. Děti se v tomto věku vzájemně straší, mnohdy jim to přináší pocit příjemného vzrušení. Každé dítě reaguje na strach jiným způsobem – záleží zde na temperamentu dítěte, který udává úzkostnost dítěte. Některé děti prožívají strach velmi intenzivně, odmítají se odpoutat od dospělé osoby, odmítají být samostatné. Toto chování může být posíleno zafixovanou negativní zkušeností, která postupem času mohla ještě zesílit. (Vágnerová, 2012)

Předškolní dítě již začíná rozlišovat přítomnost a blízkou budoucnost, dítě se tudíž začíná těšit na nadcházející události. Stinnou stránkou může být to, že dítě může mít strach z toho, co nastane. (Vágnerová, 2012)

Předškolní děti také začínají navazovat první kamarádské vztahy, které však mají krátké trvání. Děti svého kamaráda charakterizují jako někoho, koho mají rády. (Slaměník, 2011)

Dítě v rozmezí 3-5. roku začíná chápat, že prožívání emocí je subjektivní záležitost. Dítě chápe, že každý danou situaci může prožívat jinak. Toto chápání subjektivity je popsáno teorií mysli, které se v tomto období začíná vyvíjet. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dítě v předškolním věku začíná pojmenovávat, vyjadřovat emoce, dokáže popsat příčiny emocí. Například dítě je schopno vysvětlit, proč je Anička smutná – protože Aničce sebralo jiné dítě hračku. Dítě si více začíná všimnout emocí druhých, vnímá, že nejen ono samo, ale i jiné děti pociťují emoce. (Slaměník, 2011) U dítěte se rozvíjí schopnost empatie, dokáže se vcítit do druhých, lépe se orientuje ve svých pocitech. U mladších předškolních dětí je vnímání emočních projevů druhých ovlivněno situačním kontextem, je velmi subjektivní. Starší předškolní děti začínají chápat, že lidé mohou úmyslně maskovat své pocity, výraz obličeje vždy nemusí mít jednoznačný význam. Například pětileté dítě si může uvědomovat, že maminka skrývá své pocity, nepláče, protože nechce, aby ostatní viděli, že je smutná. (Vágnerová, 2012)

Dle Slaměníka (2011) dítě ke konci předškolního období zvládá skrývat projevy některých emocí, tato schopnost se dále rozvíjí v mladším školním věku. Dítě chápe, že každá emoce má svou příčinu, je si vědomo toho, že dospělí na jeho emoční reakce reagují. Dítě dokáže zhodnotit, jestli jeho emoční projev je k určité situaci adekvátní či nikoliv. Dítě je schopno své emoce kontrolovat, regulovat, proto emoční výbuchy v předškolním věku nejsou tak časté jako v batolecím věku.

Langmeier, Krejčířová (2006) tvrdí, že dítě je schopné skrývat své emoce až v mladším školním věku. Předškolní dítě sice ví, že mezi chováním a vnitřními stavy je rozdíl, ale stále považuje emoce za přímý projev v chování – úsměv znamená jen to, že je člověk šťastný.

## 2 Úzkost a strach

Úzkost a strach řadíme mezi emoce. Je zcela běžné, že se dítě bojí. Pro každé vývojové období jsou typické určité strachy, jako jsou strašidla, strach ze tmy, nebo z toho, že se ztratí. Pokud však tyto strachy dítě omezují v běžném fungování, je nutné se na projevy strachu zaměřit a s dítětem pracovat na zmírnění těchto projevů. (Černý, Grofová, 2013)

Pokud dítě prožívá strach, může začít plakat, nebo naopak zuřit, vyvádět, chytat se pečující osoby či zcela ustrnout. Typické jsou i fyziologické projevy, jako je tachykardie, pocení, třes těla, zrychlené dýchání, nebo pocit zatajení dechu. (Bacus, 2007)

Strach prožíváme stejně jako úzkost, proto je nutné rozlišovat příčinu daných projevů. Strach je náhlou reakcí na konkrétní hrozbu, projevuje se jen v situaci, kdy se hrozba objevuje. (Szymanská in Hosák, Hrdlička, Libiger a kol., 2015)

Úzkost je však pozvolná reakce na neurčitou hrozbu, je směřována do budoucnosti. Úzkost pro nás představuje varovný signál před blížícím se nebezpečím. Toto blížící se nebezpečí můžeme vyhodnotit různými způsoby – pokud vyhodnotíme situaci jako bezpečnou, úzkost ustoupí do pozadí. Pokud situaci vyhodnotíme jako ohrožující, stavíme se vstřícně nebezpečí. Pokud však situaci vyhodnotíme jako nekontrolovatelnou, reagujeme vyhýbavým chováním, útekem. (Szymanská in Hosák, Hrdlička, Libiger a kol., 2015)

Dle Szymanské (In Hosák, Hrdlička, Libiger a kol., 2015) je úzkost adaptivní reakce, která nám napomáhá zvládat ohrožující situace. Úzkost se stává patologickou v případě, kdy se začíná vyskytovat v situacích, které jsou pro nás bezpečné. To způsobuje, že se začínáme chovat maladaptivně. Úzkost tak přestává plnit ochrannou funkci.

Autoři knihy „The anxiety cure for kids“ (v překladu: „Lék na úzkost pro děti“) úzkost popisují jako falešný alarm nebezpečí. Alarm, který signalizuje nebezpečí je sám o sobě v pořádku. Problémem však je, že u úzkostného dítěte se spouští falešný alarm. Falešný alarm se spouští neustále, i v případě, kdy žádné nebezpečí nenastává. Dítě si nebezpečí pouze představuje. Falešný alarm u dítěte způsobuje strach, pochybnosti, ale i bolest. (Spencer, R.Dupont, M. Dupont, 2014)

Tendence k úzkostnému reagování Szymanská (In Hosák, Hrdlička, Libiger a kol., 2015) označuje jako úzkostnou reaktivitu, která může být doprovodným projevem úzkostné poruchy či osobnostních rysů jedince.

Bacus (2007) mezi příbuzné emoce úzkosti a strachu řadí také fobii a paniku.

Fobie je iracionální strach, který vzniká bezdůvodně. Osoba má strach z určitého objektu či situace, ale nedokáže objektivně odůvodnit proč. Lidé mohou mít například fobii z pavouků, myši či davů. (Bacus, 2007)

Panická úzkost vzniká, pokud dítě nemá dostatečně pevné psychické struktury, které slouží ke zvládnutí úzkosti, nebo vzniká u osoby, u které nebyla překonána silná úzkost. Panická úzkost taktéž vzniká bezdůvodně. Děti s panickou úzkostí mají pocit, že se neustále blíží nějaké nebezpečí, cítí nevolnost, potí se, mají problémy s usínáním, můžou se pomočovat, jsou nervózní, neklidné. Také si mohou často stěžovat na bolesti hlavy a mohou mít problémy s přijímáním potravy. (Bacus, 2007)

### **3 Vývoj strachu a úzkosti**

Dle Vavrdu (In Vymětal a kol., 2007) dítě získává schopnost zvládat úzkost během života pomocí rodičovského objektu. Dítě si postupně vytváří strategie, pomocí kterých je schopno úzkost zvládat. Během života tyto strategie využívá, pokud se nachází v situacích, které jsou pro něj únosné a zvládnutelné. Situace, která se stává neúnosnou, způsobuje zapojení primitivních mechanismů – vyhýbavé chování či úzkostný záchvat.

Ke každému vývojovému období patří určitá překážka, kterou dítě musí překonat. V této kapitole se budeme zabývat vývojem a překonávání úzkostí a strachu v jednotlivých stádiích života dítěte.

#### **3.1 Kojenecké období**

Dítě přichází na svět jen s malým množstvím fungujících psychických struktur, proto můžeme říci, že dítě má již po narození schopnost prožívat nepříjemné pocity, avšak pravděpodobně není schopné rozlišit podoby pocitů, jako je chlad, hlad, úzkost. (Vavrda in Vymětal a kol., 2007)

Dítě v kojeneckém věku si začíná budovat svůj postoj ke světu – tento postoj definujeme jako základní důvěru či nedůvěru. Za hlavní psychosociální potřebu v kojeneckém věku považujeme potřebu vytvoření vazby na určitou, stálou osobu – matku. Vytvoření této vazby dítěti přináší pocit jistoty, ochrany. (Vavrda in Vymětal a kol., 2007)

Pro dítě je důležité, aby mu byla poskytována péče a aby byly uspokojeny jeho potřeby. Dítě je v tomto raném věku schopné projevit své potřeby jen v době deficitu, a to způsobuje vznik napětí. Tyto situace se neustále opakují, dítě si postupně vytváří představy, které odráží pocit uspokojení svých potřeb a pomáhají mu napětí zvládat. Můžeme tedy říci, že napětí v určité míře je žádoucí, avšak nemůžeme dopustit, aby napětí dosáhlo příliš velké intenzity. Dítě se pak dostává do stavu, kdy je zahlceno přemírou negativních prožitků a je natolik frustrováno z neuspokojení své potřeby, že již není možné ho uspokojit. Proto obecně platí, že dítě by mělo být vystaveno úzkosti, avšak ve snesitelné intenzitě. Jedině tak si může vytvořit psychickou odolnost ke zvládnání napětí. Předpokládá se, že psychická struktura je odrazem prostředků, které pečující osoba (matka) používá ke zvládnání tenze. Například pokud pečující osoba nedokáže určit, jestli je příčinou úzkosti hlad, nebo ohrožení, dítě se může začít přejídat. Přejídání se může stát pro dítě způsobem, jak zvládat tenzi. (Vavrda in Vymětal a kol., 2007)



U 4 -6měsíčního dítěte se začíná objevovat potřeba přechodového objektu. Je to jakýkoliv předmět, který dítěti pomáhá zvládat úzkost a přináší mu pocit bezpečí. (Vavrda in Vymětal a kol., 2007)

Murray (2016) uvádí, že potřeba přechodového objektu a vytvoření citové vazby k určitému předmětu přichází až koncem prvního roku.

Jako přechodový objekt si dítě může například zvolit plyšovou hračku či kus látky. Dle Bacus (2007) je to „Etapa na cestě k sebedůvěře“, kdy hlavní jistotou v životě dítěte není ani matka, ani samotné dítě. Tuto etapu můžeme jinak nazvat jako „přechodovou etapu“.

Dítě se s předmětem mazlí, přikládá si ho k obličejí, mačká jeho části převážně před spaním. Také při rozrušení přechodový objekt napomáhá k uklidnění dítěte. (Murray, 2016)

Murray (2016) přirovnává vztah dítěte k přechodovému objektu k citové vazbě dítěte k matce a tvrdí, že tento objekt poskytuje dítěti jistotu i v prostředí, které je pro něj neznámé. Dítě se tak cítí dobře a je ochotné prozkoumávat nové prostředí. Bacus (2007) uvádí, že pokud dítě nevlastní žádný přechodový objekt, neovlivňuje to jeho sebedůvěru. K zamyšlení však je, pokud dítě k přechodovému objektu obzvláště přilne a nechce se ho vzdát ani v pozdějším věku.

Pro udržení psychické rovnováhy u dětí v kojeneckém věku a mladších batolat je velmi důležitá stabilita, stálost prostředí. K tomu dítěti slouží například rituály před spankem-dítě si povídá, zpívá. (Vavrda in Vymětal a kol., 2007)

Mezi 7-8. měsícem dítě již začíná rozlišovat známé a neznámé tváře, a proto pro něj setkávání s cizími lidmi představuje zvýšenou zátěž. U dítěte v těchto situacích můžeme pozorovat projevy strachu a nespokojenosti. (Paulík, 2010) Toto období označujeme jako „období úzkosti osmého měsíce“, kdy dítě začne být obezřetné a reaguje pláčem na cizí osoby. Zároveň se dítě raduje z přítomnosti matky-dítě již odděluje matku od ostatních osob. Ví, jaké má matka vlasy, jak voní, jak chutná, a proto matku vnímá jako výjimečnou bytost. (Jedlička, 2017)

Vavrda (In Vymětal a kol., 2007) uvádí specifikum, kdy 7- 10měsíční dítě nereaguje úzkostně na cizí dítě. Je to tím, že dítě si všímá rysů v obličejí – odlišuje rysy dítěte a rysy dospělého. Strach z ostatních dětí se objevuje až kolem 2. roku

Vavrda (In Vymětal a kol., 2007) popisuje poruchový vývoj, kdy dítě postrádá úzkostnou reakci, neprojevuje strach při střetu s cizí osobou. Vysvětlujeme si to tím, že dítě není schopno rozlišit osoby kolem sebe, a proto se nemůže připoutat k matce. To způsobuje narušení vývoje.

### **3.2 Batolecí období**

Další stadium ve vývoji úzkosti označujeme jako separační úzkost. Toto stadium se objevuje mezi 14-18. měsícem. Tato úzkost s postupným rozvojem soběstačnosti a zráním psychických struktur mizí. (Vavrda in Vymětal a kol., 2007) Separální úzkost označujeme jako úzkostnou reakci dítěte na vzdálení se rodiče či pečující osoby. Rozvoj této úzkosti souvisí s rozvojem paměti. Dítě dokáže porovnat, jaké to bylo, když rodič byl přítomen, a jaké to je ve chvíli, když rodič přítomen není. Nepřítomnost rodiče způsobuje dítěti pocit tísně. S postupným vývojem paměti dochází ke zmírnění separační úzkosti-dítě si vybavuje, jaké bylo nedávné odloučení a již dokáže předvídat, kdy se rodič vrátí. (Nolen-Hoeksema a kol., 2012)

Dítě kolem 2-3 let věku si uvědomuje, že je ještě malé a svět mu připadá velký, neznámý, až zneklidňující. Má velikou představivost, a proto se začíná více bát. (Bacus, 2007)

U dítěte může být přítomen strach z bouřky či ze tmy. Strach ze tmy může být způsobený fantazií dítěte či děsivými sny. Dalším důvodem může být ztráta pocitu jistoty – dítě se ve tmě neorientuje, nevidí prostředí ani osoby, které zná, může se cítit dezorientované. U dítěte se také může objevovat úzkost z odloučení, dítě se může v noci, kdy je samo v posteli, cítit zranitelně. (Bacus, 2007)

### **3.3 Předškolní období**

V tomto věku se u dětí objevují různé typy strachů-strach ze strašidel, strach z nemoci a smrti, strach, že se ztratí nebo strach z vody. (Bacus, 2007) Vágnerová (2004) dále uvádí strach ze zvířat. Také říká, že tyto obavy jsou podmíněny vývojem. Trvají jen krátce a většinou nedosahují takové intenzity jako fobie.

Okolo 4. roku se dítě může začít bát smrti – nestává se to velmi často, obvykle je spouštěčem nějaká nedávná událost. Mezi 5. -6. rokem dítě začíná zjišťovat, co smrt znamená–chápe, že když někdo zemře, už se nemůže vrátit zpátky. Je běžné, že dítě jeví zájem o informace ohledně života, nemocí a smrti. Přehnaná starost o své blízké a jejich zdraví a obavy, že by mohli zemřít, však zcela běžné nejsou a tyto myšlenky mohou způsobit rozvoj separační úzkosti. (Bacus, 2007)

Někteří autoři (Vavrda in Vymětal a kol., 2007, Vágnerová, 2004) však tvrdí, že strach ze smrti se začíná objevovat až ve středním školním věku. Teprve v tomto věku je dítě natolik kognitivně vyspělé, že chápe smrt jako definitivní konec života.

Obavy dítěte, že se ztratí, jsou způsobeny tím, že není schopné se orientovat v prostoru, kde se nachází mnoho lidí, cítí se nejisté. Tento strach je spojen se strachem z odloučení či strachem z prostoru a davů. (Bacus, 2007)

Vavrda (In Vymětal a kol., 2007) uvádí úzkost v souvislosti s narozením sourozence. Tato úzkost se objevuje mezi 3. -4. rokem, kdy dítě vnímá sourozence jako rivala, který ho obírá o matčinu pozornost a lásku. Dítě se může dožadovat pozornosti fantazijními či reálnými útoky vůči sourozenci. Nesouhlasné reakce rodičů či strach, že mu sourozenec jeho útoky bude chtít oplatit, způsobují dítěti úzkost. Dítě se bojí, že ho rodiče odmítnou či potrestají. Dále se dítě může dožadovat pozornosti regresivními projevy, čímž však matku, kterou dostává pod tlak, ještě více dráždí. Dítě matčiny pocity vnímá, a to vede ke zvýšení jeho úzkosti.

Vavrda (In Vymětal a kol., 2007) také uvádí úzkost z rozpoznání odlišnosti pohlaví. Zdrojem úzkosti je zde zjištění, že ne všichni jsou stejní jako ono dítě, že existují dvě pohlaví a ty se liší.

Dalším zdrojem úzkosti může být vstup do mateřské školy (hlavně předčasný vstup do této instituce, kdy dítě není připraveno být tak dlouhou dobu bez matky) či nástup do školy. (Vavrda in Vymětal a kol., 2007) Dle Vágnerové (2004) se dítě při nástupu do školy může obávat odloučení od rodičů, ale také se může bát, že nebude ve škole úspěšné a bude tak svými rodiči odmítnuto.

## 4 Příčiny úzkosti

Malá (2019) za jednu z příčin úzkostného prožívání označuje temperamentové dispozice dítěte. Dítě je nejisté, plaché, reaguje úzkostně, nebo naopak agresivně. Dítě není schopno rozeznat emoční výrazy, a proto se straní ostatním. Je to způsobeno tím, že centra, která slouží k rozeznávání emočních výrazů se u dítěte aktivují jiným způsobem. Dítě s těmito temperamentovými dispozicemi je náchylnější k rozvoji úzkosti, depresí a zneužívání návykových látek (drogy, alkohol) v dospívání.

Cohen (2015) tvrdí, že každé dítě (s jakýmikoliv temperamentovými dispozicemi) se může stát nadměrně úzkostným, pokud prožije silný traumatický zážitek, nebo několik menších traumat po sobě. Těmito traumatickými zážitky rozumíme například zneužívání dítěte nebo vážný úraz. Dítě přestane vnímat svět jako bezpečné místo.

Dítě se může stát úzkostným, pokud se stalo obětí násilí, nebo pokud má ze svých rodičů strach – bojí se trestu, odsouzení, nebo třeba toho, jak bude emočně nestálý rodič reagovat. Cohen (2015) popisuje situaci, kdy se děti cítily nepříjemně, vyskočily, nebo se přikrčily pokaždé, když se k nim přibližoval jejich vlastní rodič.

U dítěte, které bylo v dětství zneužíváno, emočně deprivováno či zanedbáváno, je zvýšené riziko rozvoje psychických poruch v pozdějším věku. Pokud úzkost u dítěte neléčíme, zvyšujeme tím riziko rozvoje depresí, suicidálního jednání či zneužívání návykových látek v době dospívání. Dále to může být příčinou rozvoje úzkostné poruchy v dospělosti. (Malá, 2019)

Malá (2019) jako další příčinu uvádí vztah dítěte k matce, který je dle její slov „*málo bezpečný*“. K tomuto vztahu dochází v případě, že je matka přehnaně úzkostná, bojí se, že udělá chybu, že ji okolí bude jako matku kritizovat, není si sebou jistá jako matka. Matka je proto přehnaně ochranná, neustále dítě kontroluje, aby mu něco nechybělo. Toto jednání matce napomáhá snížit vlastní úzkost, zároveň tím však zúzkostňuje své dítě.

Úzkost může být také způsobena smyslovými podněty, které dítě nedokáže zpracovat. Například dítě s velmi jemnou pokožkou se při nošení oblečení z určitého materiálu může cítit velmi nekomfortně, může mít pocit, že „*vyletí z kůže*“. Nekomfortně se může dítě cítit i díky přecitlivělému sluchu. Úzkostnost je také typická pro děti s poruchou autistického spektra, které se ve společnosti necítí dobře. (Cohen, 2015)

Nadměrnou úzkost může zapříčinit tělesný handicap, nebo lékařské zákroky či vyšetření, během kterých je dítě fyzicky znehybněno. U dítěte se také může objevit záchvat paniky,

který může způsobit až chronickou úzkost, v důsledku astmatu, při kterém se dítěti velmi špatně dýchá. (Cohen, 2015)

## 5 Projevy úzkosti

Vymětal (2007) uvádí 5 rovin, ve kterých se úzkost projevuje. Tyto roviny se vzájemně ovlivňují.

- Psychická rovina – charakteristický je neklid, svíravé pocity či pocity ohrožení
- Mimická rovina – zpomalená mimika, pootvřená ústa či rozšířené zornice
- Somatická rovina – nevolnost, zvýšená tepová frekvence, svalové napětí, blednutí, pocitování sucha v ústech
- Rovina chování – netečnost, vyhýbání se potencionálně nebezpečným situacím či útěk
- Rovina výkonu – při pocitování extrémní úzkosti se výkon snižuje, nižší stupeň úzkosti může výkon naopak zvýšit.

Cohen (2015) tvrdí, že je mnoho projevů dětské úzkostnosti a u každého dítěte se tyto projevy liší. Matějček (2011) považuje úzkostnost za povahový rys, který způsobuje, že je dítě přehnaně nejisté, v napětí.

Matějček (2011) uvádí tyto vnější projevy:

- přílišná stydlivost, nejistota, neprojevení se v kolektivu
- přecitlivělost
- nepřiměřené obavy – například ze psů, koček, tmy, z výšek, z cizích lidí
- skleslost, netečnost, odtažitost
- předvádivé chování
- závislost na matce, popřípadě jiné osobě, která dítěti přináší pocit bezpečí
- pečlivost
- agresivita

Cohen (2015) dále uvádí tyto vzorce chování: perfekcionismus, přehnané reakce na změny, různá nutkání, snaha mít své okolí zcela pod kontrolou, zlozvyky jako kousání nehtů, vytrhávání vlasů, neklid, nebo cucání oblečení.

Dle Cohena (2015) úzkostné dítě má pocit, že by mělo být neustále ve střehu, nepovažuje svět za bezpečné místo. Dítě se vyhýbá situacím, které mu způsobují rozrušení. V případě, že je této situaci vystaveno, je velmi rozrušeno. Pokud dítě pociťuje úzkost, vzrůstá jeho potřeba být uklidňováno. Pokud však dítě uklidňujeme, dítě útěchu většinou

odmítá. Tyto děti mívají zažívací potíže, častěji potřebují močit, nebo se pomočují. Úzkostné děti také často nejsou schopné vyjádřit to, co cítí, nejsou schopné říci to, co by chtěly. Dochází pak k tomu, že se emoce dítěte zablokují. Dítě může být apatické, utlumené.

Cohen (2015) upozorňuje na to, že ne vždy musí úzkostné dítě vypadat na první pohled úzkostně. Úzkost na každé dítě působí jinak, proto některé dítě ihned posoudíme jako úzkostné, a některé dítě i přes úzkost, kterou prožívá, posoudíme jako agresivní. Cohen (2015) popisuje případ chlapce, který byl označen jako agresivní dítě bez empatie, protože vrážel do ostatních dětí při pobíhání po dvoře a odmítal se jim omluvit. Chlapec však pobíhal dokola z určitého důvodu-nebyl schopný účastnit se hry a bál se, že by si s ním nikdo nechtěl hrát. Chlapec nenarážel do dětí, protože chtěl dětem ublížit, ale proto, že se nechtěl dívat dětem do očí. Někdy byl donucen se druhým omluvit – to způsobilo zesílení jeho úzkosti. Chlapec nebyl schopen omluvy, ale jen nervózního úsměvu, který dospělé ještě více rozhořčil. Děti jako uvedený chlapec nezapadají do všeobecných představ úzkostného dítěte, jako úzkostné dítě si většina představuje uplakané dítě sedící v koutku. Proto je důležité hledat důvod, proč se dítě chová jistým způsobem – může v tom hrát roli úzkost.

Matějček (2017) popisuje, že nejistota dítě v podstatě izoluje od ostatních vrstevníků. Vrstevníci si od nejistého dítěte drží odstup, a proto se dítě snaží získat pozornost, uznání, přátele agresivním chováním.

Vavrda (In Vymětal a kol., 2007) uvádí agresivní chování u dětí, které byly umístěny do mateřských škol předčasně. Tyto děti ještě nejsou dostatečně vyspělé na to, aby se octly v instituci bez matky. Svou úzkost zvládají pomocí agresivních projevů, které se setkávají s negativními reakcemi dospělých. Tyto reakce přispívají ke zvýšení úzkosti u těchto dětí.

## **6 Úzkostné poruchy v dětském věku**

Úzkostné poruchy nejsou v předškolním věku příliš časté, nejčastěji se vyskytují u dětí kolem 10 let věku, kdy si dítě začíná uvědomovat definitivnost života a nezvratnost smrti. Pro předškolní období jsou typické fobie, které jsou povětšinou přechodného rázu. (Kocourková in Vymětal a kol., 2007)

### **6.1 Separační úzkostná porucha v dětství**

Separační úzkostná porucha se objevuje kolem 7-8 let. Projevuje se nereálnými obavami, že se něco přihodí nejbližším osobám, že už se nikdy nevrátí, nebo že samo dítě bude zabito, uneseno a tím pádem separováno od blízkých osob. Dítě se snaží vyhýbat neznámému prostředí, odmítá chodit do školy, bojí se být samo doma, nechce jít spát, pokud s ním není rodič či jiná blízká osoba. Pokud je dítě nuceno opustit své rodiče a jít například do školy, můžou se u dítěte projevat somatické potíže jako je nevolnost až zvracení či bolesti hlavy. (Kocourková in Vymětal a kol., 2007)

### **6.2 Fobická úzkostná porucha v dětství**

Fobická úzkostná porucha je diagnostikována v případě, že dítě pociťuje extrémní úzkost, která je podmíněna věkem a pociťovaná úzkost nepatří mezi příznaky generalizované poruchy. (Kocourková in Vymětal a kol., 2007)

Dle Vágnerové (2004) fobie mohou vzniknout buď náhle v důsledku traumatizující situace, nebo mohou vznikat pozvolně bez zjevné příčiny. Pro předškolní věk jsou typické fobie ze zvířat, tmy, nadpřirozena. Fobie vyvolávají u dítěte pocit strachu i jen pokud na určitý objekt pomyslí a vedou k vyhýbání se situacím, které dítě vnímá jako ohrožující. Fobie jsou doprovázeny somatickými obtížemi – bolest hlavy, nauzea, problémy se spánkem. Dětské fobie mívají dobrou prognózu, po nějaké době dochází ke zmírnění.

### **6.3 Sociální úzkostná porucha v dětství**

Sociální úzkostná porucha v dětství vzniká do věku 6 let, dítě pociťuje extrémní úzkost, která ovlivňuje jeho vývoj v sociální oblasti. (Kocourková in Vymětal a kol., 2007)

Dítě má při této poruše nadměrné obavy z cizích osob. Tento strach už by měl být v předškolním věku překonán. (Vágnerová, 2004)



## 7 Terapie úzkosti

Při léčbě úzkosti je důležitá především komplexnost – je vhodná tudíž nejen farmakoterapie, ale také psychoterapie a socioterapie. Zejména u mladších dětí je využívána rodinná terapie, která je velmi efektivní ve spojení s kognitivně-behaviorální terapií, nebo dynamickou psychoterapií. (Malá, 2019)

Eisen, Engler (2006) uvádí, že proto, aby dítě překonalo svou úzkost, je nutné, aby se postavilo čelem svému strachu, vnímalo svůj strach. Pokud dítě nevystavíme svému strachu, bude si vždy představovat ty nejhorší scénáře. Například dítě se separační úzkostí potřebuje zjistit, že se nestane nic špatného, pokud zůstane samo.

Tato strategie, kdy je dítě vystaveno svým pocitům, svému strachu, je často využívána v kognitivně-behaviorální terapii. Cohen (2015) uvádí hru Stůj/můžeš, kterou můžeme hrát s dítětem, které se obává jít do školy, nebo třeba přiblížit se k velkému psovi. S dítětem jdeme blíže a blíže k určenému místu – dítě může kdykoliv říci stop. Když dítě řekne stop, okamžitě zastavíme a po chvíli zase vykročíme.

V případě terapie u předškolních dětí hraje rodič zásadní roli. Proto je důležité zjistit, jestli úzkostnost dítěte není zapříčiněna úzkostností jeho rodiče. Pokud je sám rodič úzkostný a ovlivňuje tím své dítěte, je vhodné u rodiče nasadit farmakologickou léčbu. (Malá, 2019)

Malá (2019) uvádí přípravky bez předpisu, které jsou vhodné pro předškolní děti:

- Magnesium – nedostatek magnesia může způsobovat nespavost, úzkost, zesláblost či křeče.
- Sanason – přípravek, který je složen z chmelu a kozlíku, se užívá při nespavosti, která je způsobena úzkostí, tenzí, podrážděním. Je vhodný pro děti od šesti let.

Vzhledem k tématu a cílové skupině bakalářské práce bude tato kapitola zaměřena především na relaxaci.

### 7.1 Relaxace jako nástroj pro zmírnění úzkosti

Úzkost narušuje rovnováhu těla a tím i chování úzkostného dítěte – často u těchto dětí pozorujeme hyperaktivní, ostýchavé či roztěkané chování. Pokud je úzkost velmi silná, může se dítě cítit, jako by nebylo ve svém těle. Proto je důležité dítě naučit vnímat své tělo a procesy, které se v těle dějí. To dítěti pomáhá při boji s úzkostí. „*Vnímání těla a toho, co se v něm děje, je protilékem na úzkost*“ (Cohen, 2015, str.68) Prováděním

relaxačních technik dochází k útlumu činnosti autonomního nervového systému, a to napomáhá ke snížení nepříjemných pocitů, které doprovázejí strach a úzkost. (Last, 2006)

Před začátkem relaxace je vhodné si s úzkostným dítětem vytvořit vlastní škálu strachu, která dítěti bude nejvíce vyhovovat – pocity mohou být seřazeny od zvladatelných po nezvladatelných pomocí čísel či obrázků. U nejmenších dětí můžeme pracovat s gesty. Pokud dítě cítí úzkost, můžeme ho požádat, aby zkusilo určit míru své úzkosti pomocí škály a popsat či pojmenovat své pocity. Dítě tak začne přemýšlet nad mírou své úzkosti a tím aktivuje i jiné mozkové spoje, které byly dosud převyšovány poplašnými funkcemi, a to pomáhá snížit úzkost. (Cohen, 2015)

Bacus (2007) doporučuje vytvořit s dítětem seznam zdrojů strachů a rozdělit tyto strachy na několik podkategorií. Každou podkategorii dítě ohodnotí na určené škále dle vnímané intenzity strachu. „*Strach při zaslechnutí slova „slimák“ (1/5)*

*Strach dotknout se slimáka trávou (5/5) a pak prstem (nepředstavitelné!)“ (Bacus, 2007)*

Cohen (2015) uvádí techniku Odpočítávání. Při této technice se zeptáme dítěte, na jakém čísle na škále strachu se nachází. Od tohoto čísla odpočítáváme směrem k jedničce.

Pokud dítě pociťuje extrémní úzkost, je potřeba dítě okamžitě uvolnit a k tomu jsou vhodné následující techniky dle Cohena (2015). Tyto techniky provádí rodič s úzkostným dítětem.

- Tělesné pohodlí –Dítě objímáme, kolíbáme či jemně masírujeme. Nemluvíme, jen tiše pobrukuje.
- *„Kůže je naším největším orgánem a bránou pro léčivou moc doteku. Děti mohou být natolik zahlcené úzkostí, že nejsou schopny věnovat žádnou pozornost našim slovům. Pořád ale mohou ucítit náš láskyplný dotek“ (Cohen, 2015, str. 82-83)*
- Vytrásání–Tato technika spočívá v uvolnění zablokovaných pocitů ve fázi nejvyšší úzkosti. Snažíme se povzbudit dítě, aby křičelo, vydávalo různé zvuky, třásl se svým tělem či skákalo.
- Technika „Přestat se bát“–Pokud dítě dává najevo své pocity, křičí, pláče, pomáháme dítěti jen svou přítomností a zachováním klidu. Dáváme dítěti najevo, že je v pořádku projevat své pocity.

- Ledová voda-Dítě ponoříme do ledové vody (jen pokud s tím bude souhlasit). Ledová voda napomáhá ke zpomalení tepu a ke chvilkovému zklidnění, které využíváme k použití dalších technik.

Pokud je dítě stabilizované, můžeme s dítětem přikročit k nácviku složitějších relaxačních technik, které napomáhají ke zklidnění až hlubokému uvolnění.

## 7.2 Relaxační techniky

Relaxaci vnímáme jako jednu z neúčinnějších technik pro duševní i fyzické uvolnění. Při relaxaci vědomě pracujeme s tělem, a tím uvolňujeme nejen svaly, ale i mysl. Pokud relaxaci provádíme s dětmi, měli bychom s ní mít osobní zkušenost. Malé děti neudrží dlouho pozornost, proto doprovázíme relaxaci hudbou, nebo slovem, popřípadě obojím. (Černý, Grofová, 2013)

Černý, Grofová (2015) rozdělují relaxační techniky na:

- Relaxační techniky používající práci s tělem – do této skupiny řadíme Schulztův autogenní trénink, Jacobsonovu progresivní relaxaci, Jógu, Tibetskou léčivou jógu Kum Nye, bojové umění Tai-či a Alexandrovu psychoterapeutickou techniku.
- Relaxační techniky používající práci s dechem – do této skupiny patří dechová cvičení, nácvik vědomého dýchání a Pránajama – jogínská technika práce s dechem.
- Relaxační techniky používající práci s myslí/vědomím –v této skupině technik se nachází meditace, plné uvědomování, vizualizace a dále autosugesce.

Bělohlávková (2017) uvádí tyto dvě hlavní techniky: zklidňující dýchání a postupné uvolnění celého těla. Jako další uvádí aktivity, které by dítěti mohly přinášet uvolnění-poslech oblíbené hudby, pohybová aktivita (běh, jóga, plavání), malování, tanec, spánek, hraní si s bublifukem, nafukování balónek, čtení příběhů, procházky v přírodě, venčení psa, sprchování či jakákoliv jiná aktivita, která je dítěti příjemná.

Guillaud (2006) ve své knize Relaxace v mateřské škole také uvádí relaxační cvičení, pomocí kterých se dítě učí vnímat své tělo, učí se základním prvkům masáže. Masáže mohou probíhat jednotlivě, nebo ve dvojicích. Příkladem může být masáž „Budíček“, kdy si dítě podle pokynů učitelky masíruje kůži na hlavě, obličej, krk, záda i břicho. Masáž je motivována vyprávěním o ranní hygieně.

V neposlední řadě bych chtěla zmínit pohádky, které jsou nedílnou součástí dětského světa, a proto i většina relaxačních technik pro děti je spojena s vyprávěním pohádek, kde pohádky plní motivační funkci. Dle Müller (2001) čtení pohádek či příběhů před spaním má pro dítě mimořádný význam právě z důvodu, že je to pro něj rituál, který probíhá každý den s milovaným člověkem. Rituály velmi napomáhají ke zmírnění strachu u dítěte.

Podrobněji se budeme věnovat těmto technikám: metoda opakovaného hraní, autogenní trénink, dechová cvičení, imaginace, jóga a hudební relaxace.

### **7.2.1 Metoda Rejoue (Metoda opakovaného hraní)**

Metoda Rejoue je postavena na základech Jacobsonovy relaxační metody a Schultzova autogenního tréninku. Jacobsonova metoda spočívá ve stahování a následném uvolňování svalstva a v uvědomění svého napětí. Schultzův autogenní trénink spočívá v autosugesce a napomáhá uvolňovat napětí. Tato metoda je vhodná pro děti od 4 let, umožňuje dětem pocítit účinky relaxace prostřednictvím her–respektive jejich přehráváním. (Nadeau, 2003)

Micheline Nadeau (2003), autorka metody Rejoue, popisuje 6 základních relaxačních technik, jejichž formy se nacházejí ve hrách této metody.

- Sevření – uvolnění: Tato technika je používána v Jacobsonově metodě–stahujeme sval a následně ho postupně uvolňujeme
- Kývání: Techniku kývání můžeme připodobnit pohybu houpačky. Opakovaně se pohybujeme dopředu – dozadu či vpravo – vlevo. Je nutné, aby část těla, kterou uvolňujeme, byla ochablá.
- Protážení – uvolnění: Při této technice nejprve po dobu několika vteřin pozvolně protahujeme a natahujeme co nejdále vybranou část těla. Poté tuto část klouzavě, pomalu povolujeme a pohupujeme.
- Ochabnutí: V této technice je využívána tíže a její působení na naše tělo – zvedáme část těla a necháváme ji volným pohybem spadnout, 2-3 x opakujeme.
- Protřepávání části těla
- Znehybnění celého těla

### **7.2.2 Autogenní trénink**

Autogenní trénink považujeme za nejstarší relaxační techniku, při které se soustředíme na určenou část těla, a tím dochází k postupnému uvolnění. (Vymětal, 2010) Autogenní

trénink účinně napomáhá ke zklidnění a k celkové vyrovnanosti. Provozováním autogenního tréninku se dítě naučí vytvořit ochranný štít, který odráží či zmírňuje všechny strachy a problémy. Autogenní trénink ovlivňuje tělesné a psychické procesy. Trénink vždy začínáme uklidňující formulkou. Při tréninku se užívají různé typy formulek – například formulky navozující pocit tíže či tepla. Formulka navozující pocit tepla je u dětí s úzkostmi velmi důležitá – tyto děti díky prožívajícímu napětí snadno prochladnou. Tato formulka napomáhá lepšímu prokrvování, dítě vnímá teplo jako energii, které mu proudí v těle. (Müller, 2001)

Autogenní trénink dělíme na dva stupně – nižší stupeň, díky kterému dosahujeme relaxace a vyšší stupeň, při kterém dosahujeme hlubší vnímavosti – koncentrací na procesy vnitřních orgánů. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Nácvik autogenního tréninku by měl probíhat v jednotlivých fázích – až poté, co dítě zvládá jednu fázi, můžeme překročit k druhé. Jucovičová, Žáčková (2010) uvádí tyto fáze:

1. Imaginace – Dítě si představuje, že je z něj hadrový panáček či panenka, která klidně odpočívá. S menšími dětmi si můžeme názorně hadrovou hračku ukázat a předvést si na ní, jak odpočívá.
2. Pocit tíhy – Děti leží na koberci, mají zvednutou nohu, která jim volným pádem padá dolů. Opět nejprve předvedeme na hadrové panence – jak má těžké, unavené nohy a ty jí padají dolů.
3. Představy – S dětmi si představujeme, že máme končetiny, trup, hlavu z olova. Postupně zkusíme pocit tíže a uvolnění u jednotlivých částí těla.
4. Pocit tepla – Představujeme si, že jsme hračka, které se dotýkají sluneční paprsky a postupně jí prohřívají celé tělo.
5. Soustředění na dech – Pozorujeme, jak dýcháme, rytmus našeho dechu, jak se zvedá a klesá břicho a hrudník.

Další fáze nejsou u dětí příliš doporučovány, protože jsou zaměřeny na ovlivňování vnitřních procesů, a to je pro děti velmi náročné. Jsou to tyto fáze:

- sledování srdečního tepu
- nácvik pocitů tepla v břiše
- představa chladného těla

Autogenní trénink bychom měli zakončovat aktivizující imaginací, anebo formulkami, pomocí kterých se dítě vrátí zpátky do reality – např: „*Nadechni se zhluboka, napni končetiny, protřepej je, otevři oči a rozhlédni se kolem sebe, vstaň a protáhni se. Teď se cítíš krásně uvolněně a odpočínutě, máš spoustu sil.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, str.163)

Pro děti se využívá vhodná kombinace pohádek a autogenního tréninku například v knize Příběhy z měsíční houpačky. Dítě si obrazně představuje příběh, který mu navozuje pocit klidu, tíhy, tepla a dále procvičuje dýchání. Příběhy z měsíční houpačky pomáhají dítěti se psychicky i fyzicky zklidnit a to napomáhá celkovému hlubokému uvolnění. Tyto jednoduché příběhy jsou určeny pro děti od 4 let. (Müller, 2001)

### **7.2.3 Dechová cvičení**

Úzkost ovlivňuje naše dýchání – pokud pocítujeme úzkost, zadržujeme dech, nebo naopak dýcháme příliš rychle či přerušovaně. Pokud se naučíme dýchání vědomě kontrolovat, naučíme se tak zmírnit až zastavit úzkostné projevy. Jedním ze způsobů, jak dosáhnout uvolnění, je vědomé sledování vlastního dechu. Při vědomém sledování vlastního dechu se nesnažíme svůj dech ovlivnit, jen se soustředíme na jeho proudění, na pohyb hrudníku či břicha, nebo na to, co cítíme v oblasti nosních dírek. (Cohen, 2015)

Druhým způsobem je přímá kontrola dechu, kam můžeme zařadit například cvičení „Dračí dech“, které slouží i k zapojení představivosti. Při této hře se dítě nadechuje nosem jako drak, který čmouchá kolem a zjišťuje tak, jestli se mu někdo nesnaží ukrást zlato. Poté dítě otevírá co nejvíce pusku a vydechuje. Při výdechu si představuje, že chrlí plameny. (Cohen, 2015)

Dle Jucovičové, Žáčkové (2010) je před začátkem nácvičku dechových cvičení důležité zvolit vhodnou polohu - např. vzpřímený sed, vzpřímený stoj, kočičí hřbet či leh na zádech. Zpočátku bychom měli zapojovat statická dechová cvičení, která spočívají ve vnímání svého dechu. Při zátěžové situaci můžeme uplatnit tzv. dechovou pauzu, která spočívá v pozorování 3 hlubších nádechů a výdechů. Další možností je počítání nádechů a výdechů, kdy se soustředíme pouze na své dýchání, a to napomáhá zklidnění mysli zejména před usnutím.

Bacus (2007) rozděluje nácvik dýchání na 3 fáze:

1.fáze – Dítě je v poloze na zádech, má položenou ruku na břicho a vnímá, jak se břicho s nádechem zvětšuje a s výdechem zmenšuje.

2.fáze – Dítě si při výdechu vybavuje určité slovo či frázi, která mu pomáhá navodit pocit uvolnění – např. „je mi dobře“ či „klid“

3.fáze – Dítě dýchá v rytmu, který mu udáváme. Během dýchání si stále vybavuje slovo či frázi napomáhající uvolnění zvolené ve 2.fázi.

Postupem času si dítě tuto techniku dýchání osvojí a bude schopné ji používat při pocíťování neklidu, úzkosti či napětí.

Abychom dýchali správně a plně, je nutné zapojit všechny dýchací svaly a orgány. Nadechujeme se nosem a vydechujeme nosem i ústy. (Nikodemová, 2014)

Plný dech má 3 fáze, které spojíme dohromady:

1. Dolní (brániční) dýchání – Při nádechu zapojujeme svaly, bránice klesá do břišní dutiny. Při výdechu se bránice dostává do výchozí polohy, svaly se uvolňují. (Nikodemová, 2014)  
Dětem toto dýchání můžeme připodobnit balónku, který se nafukuje a poté mu uniká vzduch. Popřípadě dítěti položíme na břicho malou hračku a pozorujeme, jak se hračka zvedá a klesá. (Jucovičová, Žáčková, 2010)
2. Střední (hrudní) dýchání – Při nádechu se hrudní koš rozšiřuje, při výdechu se vrací do výchozí polohy.
3. Horní (klíčkové) dýchání – Nadechujeme se do plicních hrotů. Toto dýchání není velmi patrné. Při horním dýchání pozorujeme nadzvedávání v oblasti ramen a klíčních kostí. (Nikodemová, 2014)

Při plném dechu se tedy nadechujeme do břicha, odtud vzduch proudí do hrudníku, a nakonec do plicních hrotů. Nejprve se tedy zvedá břicho, poté hrudník, a nakonec klíční kosti. Při výdechu nejprve klesá oblast ramen, poté hrudník a nakonec břicho. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

## 7.2.4 Vizualizace (Imaginace)

Při řízené vizualizaci si dítě představuje určité situace, obrazy, příběhy dle pokynů. (Černý, Grofová, 2013) Tato technika je velmi vhodná u úzkostných dětí. Dítě naslouchá našemu popisu klidného, bezpečného místa a představuje si, že se přesně na tom místě nachází. To mu přináší uklidňující pocity. Při vizualizaci je také přínosné zapojit dítě do rozvíjení příběhu. Dítě si může zvolit různé náměty vizualizace – například nadnášení řekou, relaxování na pláži, nebo procházení se v lese. Při řízené imaginaci můžeme prohloubit uvolnění pomocí představ jako je sestupování do jeskyně, nebo chůze po schodech dolů. (Cohen, 2015) S dítětem si také můžeme společně vymyslet bezpečné místo, kam může zavítat v situacích, kdy se nebude cítit nejlépe. Dítě na tomto místě bude mít bezprostřední kontrolu, může ovlivnit to, co se na místě bude dít, nebo kdo se na bezpečném místě objeví. (Bacus, 2007)

Můžeme také využít publikací s dětskými imaginacemi – např. knihu *Má kouzelná zahrada* (Guillemín Weiglová, 2019), která obsahuje imaginační příběhy pro děti, nebo knihu *Kouzelná zahrada* (Pavlová, 2019), kde sudé kapitoly jsou tvořeny příběhy s prvky imaginace.

Dle Guillemín Weiglové (2019) se dítě pomocí imaginačních příběhů učí uvolnit, pracovat se svou myslí a odehnat tak své starosti. Díky této dovednosti se pak lépe vypořádává se vztekem, smutkem, různými strachy, změnami v životě (rozvod rodičů, stěhování), s potížemi s usínáním, nebo s udržením pozornosti.

Guillemín Weiglová (2019) doporučuje zařadit prvky jógy, dále propínání končetin až do úplného uvolnění, nebo soustředění se na dýchání, vnímání nádechů a výdechů před samotnou imaginací.

## 7.2.5 Jóga

Jóga je cvičení, a také filozofický systém, který spočívá v poznání sebe sama a chápání smyslu života i naší životní cesty. Za nejnámější považujeme Hathajógu, kdy HA je označení pro slunce a THA je označení pro měsíc. Úkolem hathajógy je spojit energii slunce (mužský princip) a měsíce (ženský princip) a tím vytvořit harmonii a rovnováhu. (Nikodemová, 2014)

Hathajógu s dospělými provádíme pomalu, plynule, je nutná výdrž v daných pozicích. (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2008) Pokud jógu cvičíme s dětmi, cvičíme s nimi



takzvanou dětskou jógu, která je charakteristická tím, že je zábavná, jednoduchá a rytmická. (Nikodemová,2014)

Dvořáková (2016) uvádí principy, které jsou pro dětskou jógu specifické:

1. Děti učíme jednoduché pozice, které propojujeme s příběhem, básničkou či pohádkou. Nepoužíváme běžné názvy pozic, spíše používáme názvy zvířat, kterým se pozice podobají.
2. Pozice nacvičujeme téměř bez výdrže. Výdrž můžeme trénovat pouze se staršími dětmi, které mají s jógou zkušenost.
3. Cvičení trvá krátkou dobu.
4. S dítětem nacvičujeme břišní, hrudní dýchání i pozorování vlastního dechu. Dítě také učíme sladit dech se cvičením. Vysvětlíme dítěti, jak vypadá dýchání nosem a jak dýchání ústy. Neučíme dítě zadržovat dech.
5. Vždy zařazujeme krátkou relaxaci.
6. Děti jsou schopny naučit se názvy pozic i jednoduché sestavy velmi rychle. Počítáme však s tím, že po delší přestávce dítě naučené pozice může zapomenout. Stačí to však dítěti připomenout a většinou se mu to, co se naučilo, zpět vybaví.

Nikodemová (2014) dále doporučuje:

- Dětem názorně cviky předvést.
- Při józe pustit relaxační hudbu, kterou si můžou vybrat i samy děti.
- Vyprávění příběhů obohatit o obrázky, výkresy dětí, různé fotografie. Také můžeme používat různé plyšové hračky či hadrové panenky, které jsou vhodné pro názorné předvedení cviku.
- Zapojit děti do všech činností – cvičení jógy, vyprávění pohádek i vyrábění pomůcek.

### **7.2.6 Hudební relaxace**

Kantor, Lipský, Weber (2009, str.202) definují hudební relaxaci jako: „*Poslech hudby ke snížení stresu a napětí, ke snížení úzkosti, navození tělesné relaxace a usnadnění vstupu do změněných stavů vědomí*“

Hudba je vhodný doprovod pro relaxační techniky. Poslech hudby probíhá nejčastěji v relaxačních pozicích. Hudba přináší snadné uvolnění, prohlubuje relaxaci i odpočinek. U dětí (zejména u hyperaktivních) hudba vždy nemusí působit relaxačně, protože se

nevydrží příliš dlouho soustředit a jen vnímat hudbu. Proto se spíše doporučují krátké intervaly poslechu hudby, nebo hudbu používat jako kulisu při jiných technikách – např. jóga, dechová cvičení, imaginace, poslech pohádek či pohybové techniky. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Pro hudební relaxaci můžeme využít nahrávky se zvuky přírody, nebo různé hudební nástroje jako jsou zvonečky, triangly, flétna, nebo klavír. Hudbu také můžeme využít jako doprovod při pohybových aktivitách. Děti se mohou pohybovat, tančit dle rychlosti hudby. Děti rády zpívají, proto nemusíme vždy pouštět hudbu z nahrávky, děti si mohou píseň zazpívat, pohybově vyjádřit samy. Jucovičová, Žáčková (2010) uvádí píseň Tygr z Indie, kdy děti zpívají, vyjadřují, co se v písni děje, ke konci písničky si hrají na tygra, který řve, cení zuby, vystrkuje drápy. Poté se tygr unaví a uloží se k odpočinku. S dětmi také můžeme využít Orffovy nástroje, pomocí kterých děti mohou vyjádřit svou náladu.

Relaxační hudbu můžeme využít také jako námět ke tvoření – děti mohou kreslit to, nad čím přemýšlely, co si představovaly, když hrála hudba, nebo mohou pomocí kreslení vyjádřit, jaké mají z dané hudby pocity. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 8 Výzkumné metody

Pomocí výzkumných metod jsem získávala odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- Jaké relaxační techniky učitelky v MŠ využívají?
- Jak se úzkostné děti v MŠ projevují?
- Jak úzkostné děti reagují na relaxační techniky?

Pro odpovědi na výzkumné otázky jsem zvolila tyto výzkumné metody: zúčastněné pozorování, akční výzkum, polostrukturovaný rozhovor.

#### **Zúčastněné pozorování**

*„Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Toto pozorování se nazývá zúčastněné proto, že dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i když badatel nezasahuje do výuky“ (Švaříček in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, str.144)*

Při zúčastněném pozorování se výzkumník účastní aktivit s dětmi – například společně si hrají, a přitom výzkumník pozoruje projevy chování dětí.

#### **Akční výzkum**

*„Cílem akčního výzkumu je poznat a reflektovat pedagogické (profesní) situace a na základě tohoto poznání je inovovat, zlepšovat“ (Čábalová, 2011, str.98)*

V akčním výzkumu se učitel učí z vlastní zkušenosti s využitím reflexe. Akční výzkum je vlastně takový sled plánování, realizace, pozorování a reflexe. Je to cyklus, který se neustále opakuje. (Townsend, 2013)

#### **Polostrukturovaný rozhovor**

Dle Čábalové (2011, str.105) polostrukturovaný rozhovor *„nabízí alternativy otázek a odpovědi s následným vysvětlením a objasněním respondentem“*

Pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsem zjišťovala odpovědi na výzkumné otázky z pohledu učitelek v MŠ. Tyto odpovědi jsem následně porovnávala s vlastním akčním výzkumem a pozorováním.

## 8.1 Pozorování dětí

Během studijní praxe v různých mateřských školách jsem se setkala s dětmi s úzkostnými projevy. Tyto děti byly uzavřené, plačtivé, často se nechtěly zapojovat do činností s jinými dětmi. Všechny děti jsem měla možnost pozorovat 1 x týdně po dobu 2-3 měsíců.

Při pozorování dětí jsem se zaměřovala na předem určené projevy úzkostnosti v oblasti chování. Tyto projevy byly zvoleny na základě kapitoly „Projevy úzkosti“ v teoretické části. Tuto kapitolu jsem se rozhodla rozšířit o své vlastní příklady z praxe.

Pozorovala jsem tyto projevy úzkosti– zda se u dítěte objevují a pokud ano, jakým způsobem.

- přílišná stydlivost, nejistota, neprojevení se v kolektivu
- přecitlivělost
- nepřiměřené obavy – například ze psů, koček, tmy, z výšek, z cizích lidí
- netečnost, odtažitost, skleslost
- předvádivé chování
- závislost na matce, popřípadě jiné osobě, která dítěti přináší pocit bezpečí
- perfekcionismus
- agresivita
- zlovyky
- přehnané reakce na změny

Projevy jsem si písemně zaznamenávala po každém pozorování. Pozorovala jsem celkem 7 dětí ve 4 různých třídách. Tyto třídy jsou označeny písmeny A-D. Uvádím typ třídy – homogenní/heterogenní, počet dětí ve třídě, typ mateřské školy – MŠ speciální/MŠ běžného typu. U dětí uvádím věk a třídu (A-D), jména dětí byla z důvodu zachování anonymity změněna.

### Popis tříd

Popis třídy A: Homogenní třída, 12 dětí, MŠ speciální

Popis třídy B: Homogenní třída, 12 dětí, MŠ speciální

Popis třídy C: Heterogenní třída, 8 dětí, MŠ speciální

Popis třídy D: Homogenní třída, 24 dětí, MŠ běžného typu

### Pozorované děti

Dítě č.1 – Honzík, 3 roky – třída A

Dítě č.2 – Adélka, 4 roky – třída A

Dítě č.3 – Terezka, 4 roky – třída B

Dítě č.4 – Hanička, 4 roky – třída B

Dítě č.5 – Martínek, 6 let – třída C

Dítě č.6 – Kubík, 6 let – třída D

Dítě č.7 –Nikolka, 6 let – třída D

U všech výše zmíněných dětí jsem si vybrala konkrétní den, kdy jsem se zaměřila na to, jak reagují při relaxaci. Učitelky v konkrétních MŠ většinou realizovaly relaxaci po cvičení pro uvolnění. Ve vybraný den jsem učitelky požádala o zařazení relaxace, kterou obvykle s dětmi praktikují, z důvodu pozorování.

#### **8.1.1 Projevy úzkosti**

Při pozorování jsem zaznamenala, že 3- 4leté děti svou úzkost spíše dávaly najevo křikem, afektivním chováním. Může to být dáno věkovým obdobím – v tomto období nemusí být schopnost regulování a kontrolování svých emocí zcela vyvinutá.

U šestiletých dětí jsem pozorovala neklid, nejisté chování, děti se styděly promluvit, nebylo jim příjemné mluvit před ostatními – mnuly si ruce, nebo se ošivaly. U šestiletých dětí jsem nepozorovala afektivní chování, děti poplakávaly, avšak vyvarovaly se hlasitému pláči až křiku. Kubík (dítě č.6) byl často skleslý, přestával mluvit, stranil se ostatních.

U šestiletých dětí jsem zpozorovala, že se spíše uzavírají do sebe a emoce nedávají najevo. Spíše svou úzkost dávaly najevo nemluvností, netečností.

Níže ke zvoleným kategoriím projevů úzkosti uvádím pro ilustraci konkrétní pozorované vzorce chování. Ke každé kategorii také uvádím citaci, která blíže popisuje daný pojem, vysvětluje, jak dané kategorii rozumím.

#### **Přílišná stydlivost, nejistota, neprojevoování se v kolektivu**

Pozorované děti byly spíše samotáři, ve třídě se neprojevovaly, hrály si samy.

Stydlivost, nejistota dítěte může být dána obavami, že ho ostatní budou hodnotit. Dítě porovnává své chování s normami, které v průběhu života přebírá. (Hoskovcová, 2006)

Př.1: Martínek (dítě č.5) si při volné hře nehraje s ostatními dětmi. Buď si hraje sám, nebo pouze sedí v koutku a pozoruje ostatní.

Př.2: Kubík (dítě č.6) nemluví v komunitním kruhu, nebo odpovídá „nevím“, v komunitním kruhu se ošívá, mne si ruče.

### **Přecitlivělost**

Děti reagovaly přecitlivěle zejména na nenadálé situace, dále na projevy nesouhlasu či velký hluk. Dle Matějčka (2011) úzkostné děti mohou být velmi přecitlivělé, rozpláče je mrtvý brouček, kterého objeví na cestě, nebo když na ně paní učitelka zvýší hlas.

Př.1: Hanička (dítě č.4) na sebe téměř každý den v MŠ vylévá čaj – poté spustí pláč. Vadí jí, že je mokrá, nechce se převlékat. Když jí paní učitelka pomáhá s převlékáním, pláč nabírá na intenzitě, přechází do křiku. Vadí jí přetahování trika přes hlavu i to, že si musí sundat brýle.

Př.2: Martínkovi (dítě č.5) není příjemné si lehat na záda při cvičení, a tak začne plakat. Pokud učitelky trvají na tom, aby si lehnul, Martínek nereaguje. Pláče také, když nechce cvičit určitý cvik.

Př.3: Kubík (dítě č.6) je rozhozený, pokud se paní učitelka na děti zlobí. Dává si pak hlavu do dlaní, nemluví a říká, že on to přeci nebyl. Je skleslý, nemluvný.

### **Nepřiměřené obavy**

Úzkostné děti se mohou obávat zvířat, která se rychle pohybují, nebo která vypadají nebezpečně. Tyto děti mají také často strach ze tmy, z výšek, nebo z cizích osob. (Matějček, 2011)

Př.1: Hanička (dítě č.4) se na vycházce křečovitě držela paní učitelky, když viděla velkého psa. Začala plakat, pláč přecházel do křiku.

Nepřiměřené obavy z výše uvedených kategorií (tma, výška, cizí osoby) jsem pozorovala pouze u jedné holčičky, dle mého názoru nepřiměřené obavy mohlo mít více pozorovaných dětí, avšak z pouhého pozorování v MŠ nemusí být obavy dítěte snadno rozpoznatelné. U dětí jsem spíše pozorovala obavy z vyzkoušení něčeho nového, nebo něčeho, v čem si nebyly jisté, v čem nebyly dost dobré. Níže uvádím situaci, kdy si děti

prstovými barvami zdobily obrázek. Adélka (dítě č.2) si prsty nechtěla namočit, nepomáhala ani to, když jsem Adélce řekla, že si namočím prsty místo ní a Adélka mi jen povede ruku. Adélka jen koukala do země a zarputile vrtěla hlavou, že to zkusit nebude. Když jsem však odešla a Adélka si byla jistá, že ji nikdo nepozoruje, zkusila namočit prsty do barvy a začala zdobit obrázek. Z aktivity byla nadšená.

### **Netečnost, odtazitost, skleslost**

Jedlička (In Jedlička a kol, 2015) netečnost popisuje jako „*pasivní negativistickou odezvu*“, kdy je dítě tak přehlceno negativními pocity, že se těmito pocity podvolí. Děti mohou zavírat oči, zakrývat je dlaněmi.

Netečnost, skleslost jsem pozorovala zejména u chlapců, kteří odmítali fyzický kontakt, drželi se v ústraní.

Př.1: Martínek (dítě č.5) si při vstupu do třídy sedá do rohu na zem, kouká do země, je skleslý, nereaguje na paní učitelku.

Př. 2: Kubíkovi (dítě č.6) je velmi nepříjemné, pokud za ním jiný chlapec přijde a chce ho obejmout. Vždy jen říká: „ne, ne, ne“, dává ruce před sebe a odchází do ústraní.

### **Perfekcionismus**

U dětí pozorovala perfekcionistické rysy – bylo nutné, aby vše bylo tak, jak má být. Zejména ve výtvarných činnostech byly velmi pečlivé.

Dítě s perfekcionistickými rysy může dosahovat perfektních výkonů, avšak perfekcionismus může zvyšovat úzkost. To vede k vyhýbavému chování a snižování výkonu. (Praško, 2005)

Př.1: Honzíkovi (dítě č.1) vadí, pokud má špinavé ruce. Ruce si hned musí umýt, dokud nejsou zcela čisté. Pokud vidí, že mu tam zůstala malá skvrnka, spustí křik. Honzík má oblíbenou činnost – hází kostky do jeřábu a ty poté padají dolů. Pokud se kostka zasekne, Honzík začne plakat, je rozrušený až hysterický.

Př.2: Nikolka (dítě č.7) je velmi šikovná, na obrázcích si dává záležet, pokud však o kousíček přetáhne, hned na to paní učitelku upozorňuje – že to zkažila, protože „tady přetáhla“. Poplakává, že jí malování nejde, že je to zkažené.

### **Závislost na matce, popřípadě jiné osobě, která dítěti přináší pocit bezpečí**

Některé děti byly fixované na určitou osobu – na matku, nebo na kamaráda v MŠ, někdy

i na učitelku v MŠ. Od těchto osob úzkostné děti vyžadovaly fyzický kontakt jako je pohlazení, objetí. Dle Matějčka (2011) závislost dítěte na určité osobě může být až patologicky intenzivní, kdy dítě osobu prakticky uvězní.

Př.1: Honzík (dítě č.1) špatně zvládá separaci od matky. Když matka odchází, Honzík za ní běží, nechce se jí pustit. Věší se jí na nohu, pláče. Trvá mu dlouho, než se uklidní.

Př.2: Adélka (dítě č.2) zvládá separaci od matky v případě, že je v MŠ její kamarád. Vždy v šatně kontroluje, jestli má kamarád oblečení na věšáku. Pokud věci na věšáku nemá, Adélka začne plakat, lehá si na zem, bouchá hlavou do podlahy a odmítá jít do třídy.

Př.3: Nikolka (dítě č.7) je velmi fixovaná na svou kamarádku. Děti mají na procházce udělat dvojice, Nikolky kamarádka chce jít za ruku s paní učitelkou, ne s Nikolkou, ale Nikolka se kamarádce nechce pustit. Nikolka začne poplakávat. Holčička toto komentuje slovy: „Achjo, už zase“, vezme Nikolku zpátky za ruku a Nikolka přestává plakat. Celou cestu však nemluví.

### **Agresivita**

Matějček (2017) označuje agresivní chování jako „*nesocializovanou obranu proti úzkosti*“. Pokud se dítě cítí v ohrožení, začne na daný objekt útočit a tím si dodává jistotu–dítě útočí na psa, protože se ho bojí, nebo utíká před staršími dětmi a bije ty slabší. U dětí jsem pozorovala toto agresivní chování: posmívání se, uhození druhého dítěte. Jedna holčička (dítě č.2) také ubližovala sama sobě, bouchala hlavou do zdi, nebo o zem, když zjistila, že její kamarád není ve třídě.

Př.1: Tereзка (dítě č.3) se posmívala jiné holčičce, že má ošklivé boty. Tereзка se často dětem posmívá, odmítá se jim omluvit. Pokud se situace vyhroťí, Tereзка jiné dítě uhodí. Reaguje pláčem, pokud je nucena vysvětlit situaci paní učitelce, omluvit se.

Př.2: Hanička (dítě č.4) uhodila jiné dítě, když si chtělo půjčit panenku, kterou si Hanička půjčila první. Dítě reagovalo nevolí, Hanička začala křičet. Když paní učitelka po Haničce požadovala, aby se dítěti omluvila, Hanička neustále opakovala, že se dítěte bojí.



### **Předvádivé chování**

Předvádivé chování jsem zpozorovala zejména u mladších dětí, které vyžadovaly pozornost.

Dle Matějčka (2011) předvádivé chování, šaškování dítěti napomáhá překonat jeho nejistotu.

Př.1: Terežka (dítě č.3) je ráno uplakaná, stýská se jí po mamince, nechce si hrát. Během řízené činnosti se však začíná postrkovat s její kamarádkou. Terežka své kamarádce cuchá vlasy, dává jí na vlasy sponku, obě se tomu smějí. Paní učitelka žádá Terežku, aby si vzala sponku zpátky a poslouchala. Terežce dlouho trvá, než přestane kamarádku pošťuchovat a vezme si sponku zpátky.

Př.2: Hanička (dítě č.4) pobíhá po třídě, mává rukama, směje se, u toho naráží do ostatních dětí. Děti na to negativně reagují, Hanička reaguje pláčem, někdy až křikem.

### **Zlovyky**

U většiny dětí jsem zpozorovala zlovyky – nejvíce jsem pozorovala mnutí rukou, ošívání se, dále cucání pleny, nebo kousání nehtů.

Dle Cohena (2015) úzkostné děti pocítují vnitřní neklid, mívají proto různé zlovyky. Dětské zlovyky se projevují v situacích, kdy se mysl snaží vyhnout negativním emocím.

Př.1: Honzík (dítě č.1) neustále u sebe nosí plenu, kterou cucá, přikládá si jí k obličejí. Pokud po něm paní učitelka požaduje, aby plenu odložil, spustí křik.

Př.2: Terežka (dítě č.3) si kouše nehty v průběhu celého dne. Často si stěžuje, že jí bolí prsty, ale že nemůže přestat. Terežka říká, že mamince se to nelíbí a že jí nehty nalakuje „ošklivým lakem“, aby si je už nekousala.

Př.3: Nikolka (dítě č.7) si mne ruce, ošívá se v situacích, kdy se necítí příjemně – u stolečku, když se čeká na svačinku, při diskuzi v kruhu na koberci.

### **Přehnané reakce na změny**

V případě, že bylo něco jinak než obvykle, většina dětí nepřiměřeně reagovala.

Úzkostné děti odmítají vyzkoušet nové věci, lpí na tom, aby bylo vše tak, jak bylo naplánováno. Úzkostné děti se mohou začít hroutit, mohou být zaplaveny strachem, nebo

hněvem, pokud změním plán a narušíme tak jejich sebeochranné strategie. (Cohen, 2015)

Př.1: Adélky (dítě č.2) maminka zapomněla, že má ten den kroužek baletu a nedala jí s sebou sukni. Adélka vidí ostatní holčičky v sukýnkách a pláče. Ostatní holčičky jí chtějí sukýnku půjčit, ve školce mají dokonce sukýnku náhradní. Adélka přesto pláče, že jinou sukýnku nechce. Neúčastní se řízené činnosti, sedí na křesílku a poplakává. Paní učitelka Adélku nenutí, říká, že to je zbytečné. Adélce však říká, že kdykoliv se bude chtít zapojit do hry, může přijít.

Př.2: Tereška (dítě č.3) pokaždé, když zjistí, že ji odpoledne nebude uspávat konkrétní paní učitelka ve své třídě, celý den poplakává, nechce si s ničím hrát, je skleslá až apatická, opakuje ty samé věty pořád dokola.

### **8.1.2 Reakce úzkostných dětí na relaxační techniky**

Učitelky zvolily dechové cvičení (dítě č.6, č.7), hudební relaxaci (dítě č.1, č.2), relaxační hru „Mlýnek“ (dítě č.3, č.4) a relaxační hru „Sluneční paprsky“ (dítě č.5).

**Dechové cvičení:** Děti si po pohybové hře lehají na zem. Paní učitelka dětem říká, ať se nadechují nosem a vydechují pusou a chvíli odpočívají.

Reakce dětí: Kubík (dítě č.6) s Nikolkou (dítě č.7) při dechovém cvičení leželi klidně, soustředili se na dýchání, snažili se dýchat podle pokynů paní učitelky.

**Hudební relaxace:** Paní učitelka dětem po cvičení hraje na flétnu písničku „Prší, prší“, děti leží a odpočívají. Když paní učitelka dohraje, děti se zvedají a jdou si pro bačkůrky.

Reakce dětí: Honzík (dítě č.1) při hudební relaxaci ležel zpočátku klidně, poté se začal převalovat.

Adélka (dítě č.2) se při poslechu hudby usmívala, ležela na zádech, v klidu odpočívala.

**Relaxační hra „Mlýnek“:** Děti předvádí nejprve rychlý mlýnek – děti motají rukama rychle, poté šťastný mlýnek – děti motají rukama a tváří se vesele, smutný mlýnek – děti motají rukama pomalu a pofňukávají, a nakonec ospalý mlýnek – děti motají rukama pomaleji a pomaleji, zívají, pomalu si lehají na zem a odpočívají. Položí si ruku na břicho a nadechují se a vydechují. Paní učitelka dětem říká, ať sledují, jak se jim ruka na bříšku nadzvedává.

Reakce dětí: Terezku (dítě č.3) i Haničku (dítě č.4) hra na mlýnek bavila, napodobovaly pohyby po paní učitelce. Holčičky se smály při rychlém mlýnku, kdy rychle motaly rukama. Terezka při dechovém cvičení ležela na zádech, měla položenou ruku na bříšku. Hanička při dechovém cvičení chvíli ležela na zádech, poté se přetočila na bříško.

**Relaxační hra „Sluneční paprsky“:** Děti leží na zemi v kruhu. Kruh představuje slunce. Děti představují paprsky. Paní učitelka dětem vypráví, jak jsou hřejivé a teploučké. Paní učitelka postupně šeptá jména dětí. Děti se postupně zvedají.

Reakce dítěte: Martínek (dítě č.5) si nejprve nechtěl lehnout a rozplakal se. Paní učitelka Martínkovi řekla, že pokud si nechce lehat, může si sednout, nebo jak bude chtít. Když ale Martínek viděl, že všechny ostatní děti leží v kruhu a drží mu místo, Martínek si lehnul mezi ně. Po chvíli se začal usmívat.

Relaxaci všechny učitelky realizovaly po cvičení, tudíž ji pojaly vyloženě jako zklidňující, na vydýchání. Všechny relaxační chvílky byly krátké – do 5 minut, vedly ke zklidnění dětí. Nezaregistrovala jsem výrazné změny v chování dětí po relaxační chvílce.

## 8.2 Akční výzkum

Akční výzkum probíhal v běžné mateřské škole. Akční výzkum spočíval v realizaci relaxačních technik se zaměřením na reakce úzkostných dětí. Akční výzkum relaxačních technik jsem zvolila z důvodu, protože si myslím, že relaxace je vhodným nástrojem pro zmírnění úzkosti. Realizování relaxačních technik s dětmi, pozorování reakcí dětí by mohlo být přínosem pro mou pedagogickou praxi.

Akční výzkum relaxačních technik jsem realizovala s dětmi ve věku 5-6 let. Výzkum probíhal v běžné MŠ, v homogenní třídě. Ve třídě je celkem 24 dětí.

Rodiče dětí byli s průběhem výzkumu obeznámeni, podepsali informovaný souhlas. Jména pozorovaných dětí byla změněna.

Zvolila jsem si konkrétní třídu na základě předchozího pozorování. Hlavním důvodem byla situace ve třídě, kde jsem zpozorovala projevy úzkostnosti u dvou dětí. Ve třídě byl hluk, děti měly problém se ztišit, naslouchat v komunitním kruhu. Úzkostné děti měly obavy promluvit v komunitním kruhu, příliš se nezapojovaly mezi ostatní děti. Dalším důvodem byla věková kategorie dětí. Děti ve věku 5-6 let jsou již schopny delší relaxace a následné reflexe.

Do MŠ jsem docházela 1x týdně od listopadu 2019 do ledna 2020.

### 8.2.1 Zhodnocení situace před akčním výzkumem

Nejprve byly na základě teoretické části stanoveny kategorie projevů úzkosti, na které jsem se u dítěte zaměřila, poté byly pozorovány reakce dítěte na relaxační chvílku dle výběru paní učitelky – viz kapitola „Pozorování dětí“.

#### Projevy úzkostného prožívání u Kubíka

U Kubíka (6 let) jsem zaznamenala tyto projevy úzkostného prožívání: přílišná stydlivost, nejistota, neprojevoování se v kolektivu, přecitlivělost, perfekcionismus, zlozvyky-neklid, netečnost, odtažitost, skleslost.

Kubík je citlivý, rozhodí ho zejména pokud se paní učitelka na děti zlobí. Dává si pak hlavu do dlaní, nemluví a říká, že on to přeci nebyl. Kubíkovi je to líto. Je skleslý, nemluvný.

Kubík je velmi pečlivý, na všem si dává záležet. Činnost vždy dokončí. Rád staví letadla, která vždy mají pevně dané, jak budou vypadat. Pokud se mu někdo z dětí snaží

s letadýlky pomoci, nebo si je chce půjčit, Kubík reaguje nevolí. Kubík se v komunitním kruhu nevyjadřuje, neříká svůj názor. Jiné děti vykřikují, říkají, co si myslí, ale Kubík se drží v ústraní. Pokud je na Kubíka upřena pozornost, je vidět, že mu to není příjemné, ošívá se, mne si ruce.

Kubík se straní ostatních dětí, pokud si s Kubíkem chce jiné dítě hrát, většinou odchází od činnosti. Vadí mu, pokud ho chce jiné kontaktní dítě obejmout.

### **Projevy úzkostného prožívání u Nikolky**

U Nikolky (6 let) jsem pozorovala tyto projevy úzkostného prožívání: přílišná stydlivost, nejistota, neprojevoování se v kolektivu, přecitlivělost, perfekcionismus, závislost na pečující osobě, závislost na kamarádovi v MŠ, zlozvyky-neklid.

Nikolka je velmi citlivá, často poplává, je skleslá, nemluvná. Někdy se bezdůvodně rozpláče, nedokáže vyjádřit, proč pláče, jak se cítí. Pokud je ve třídě velký hluk, Nikolka si zacpává uši, odchází do ústraní.

Nikola se bojí promluvit v komunitním kruhu, v komunitním kruhu se ošívá, mne si ruce, vždy se drží poblíž své nejlepší kamarádky. Při volné hře si hraje sama, nebo s kamarádkou.

Nikolka špatně nese loučení s maminkou, vždy poplává, nechce maminku opustit. Napomáhá, když si pro Nikolku dojde její nejlepší kamarádka, která se s ní ráda mazlí, Nikolku „opečovává“. Nikolka po většinu času tráví čas s nejlepší kamarádkou, reaguje pláčem, pokud s ní nechce jít kamarádka za ruku, nebo se jí nevěnuje.

Nikolka ráda kreslí, její obrázky patří k těm nejzdařilejším ze třídy, avšak Nikolka na sebe klade vysoké nároky. Pozoruji perfekcionistické rysy – Nikolka pláče, když přetáhne, upozorňuje na malé chyby na obrázku.

### **Reakce dětí na relaxační techniky**

Paní učitelka zvolila krátké dechové cvičení po pohybové hře. Pozoruji, že jsou děti klidné, reagují na pokyny učitelky, avšak nepozoruji výrazné uvolnění.

### **Zhodnocení situace ve třídě:**

Ve třídě je hluk, děti se překřikují, je pro ně těžké se ztišit, zklidnit. V komunitním kruhu se děti neposlouchají. Pozoruji, že toto prostředí není pro úzkostnější děti zcela příjemné.

### 8.2.2 Cíl akčního výzkumu

Byla stanovena výzkumná otázka této bakalářské práce: *Jak úzkostné děti reagují na relaxační techniky?*

V rámci akčního výzkumu se zaměřím na reakce dvou úzkostných dětí. Obě děti jsou stydlivé, obávají se vyzkoušet nové věci, neprojevují se v kolektivu. V komunitním kruhu nemluví, mnou si ruce, ošívají se. Nikolka je ve třídě fixovaná na svou kamarádku, Kubík je velmi odtažitý, děti se straní.

Cílem akčního výzkumu je: *Provádět s dětmi relaxační techniky tak, aby se úzkostné děti cítily příjemně, aby se dokázaly uvolnit a docházelo tak ke zmírnění projevů úzkosti.*

V rámci akčního výzkumu jsem si stanovila tuto otázku: *Jakým způsobem lze realizovat relaxační techniky v MŠ, aby se úzkostné děti cítily příjemně, dokázaly se uvolnit?*

### 8.2.3 Nástroje akčního výzkumu

Pro ověření výzkumu jsem zvolila tyto nástroje:

**Zúčastněné pozorování** – děti budu pozorovat zejména během relaxace. Budu si písemně zaznamenávat následující: Je dítě klidné, uvolněné? Zapojuje se do činnosti? Pozoruji u dítěte úzkostné projevy? Jaké?

**Reflexe v komunitním kruhu** – komunitní kruh budu zařazovat po relaxaci, budu si písemně zaznamenávat následující: Povídá dítě v komunitním kruhu? Jaká je jeho odpověď? Pozoruji u dítěte úzkostné projevy? Jaké?

*„Komunitní kruh lze charakterizovat jako prostředek sloužící k vytváření pocitu bezpečí, sounáležitosti a uznání“ (Bytešníková, 2012, str.97)*

Pro celkový obraz se zaměřím nejen na úzkostné děti, ale i na reakce celé třídy, na atmosféru ve třídě.

### 8.2.4 Náplň akčního výzkumu

Program, který jsem měla připravený, byl spojen s plyšovým medvídkem Brumlou. Brumlu měly děti po celou dobu výzkumu ve třídě a mohly se mu s čímkoliv svěřit. Děti si mohly vybrat, kam Brumlu umístíme – děti pro Brumlu vybraly místo na okně, odkud je mohl pozorovat. Brumla byl stálý objekt – děti věděly, že v konkrétní den se bude pracovat a relaxovat s Brumlou. Brumla se potýkal s určitými situacemi a při každé té situaci, se nějak cítil. S dětmi jsme se postupně učily rozpoznávat své emoce, mluvit

o svých pocitech a v neposlední řadě relaxovat. Učila jsem děti, že relaxace nám napomáhá k tomu, aby nám bylo příjemně.

Po každé lekci jsem vždy provedla vlastní reflexi činností. Zapisovala jsem si, jak se úzkostné děti při relaxaci projevovaly, jak reagovaly, dále jaká byla atmosféra ve třídě.

Program jsem rozdělila na 2 části. Každá část je tvořena z 5 lekcí. 1. část programu měla téměř vždy jednotnou strukturu: povídání s Brumlou, píseň s pohybem, poslech imaginačního příběhu, komunitní kruh. Po 1.části jsem provedla celkové zhodnocení. V 2.části programu jsem pokračovala ve vyprávění imaginačních příběhů, po kterých následovala kresba svých představ, zařazovala jsem také masáže a relaxační hry.

#### **8.2.4.1 1. ČÁST - Povídání s Brumlou**

Na začátku dětem představím medvídka Brumlu, se kterým budeme následující týdny pracovat. Vyprávím příběh o tom, jak se Brumla bál (Příloha č.1), představím dětem strachoměr – teploměr strachu (škála strachu od 1-5). Povídám si s dětmi o relaxaci, jako možné metodě, jak zmírnit svůj strach. Na tuto lekci navazují další činnosti – kreslení svého strachu, cvičení „Co bys vzkázal svému strachu“. (Příloha č.2). V dalších lekcích si s dětmi povídám o trémě (Příloha č.3), o smutku a radosti (Příloha č.4) a o hněvu (Příloha č.5). Zdůrazňuji, že relaxování, představování si něčeho hezkého, správné dýchání nám může pomoci k tomu, abychom se cítili dobře. Příběhy o Brumlovi slouží jako motivace k relaxaci, ale také k tomu, aby se děti učily pojmenovávat své emoce, aby zjistily, že každý je někdy veselý, vystrašený, smutný, nebo rozzlobený, že je v pořádku projevovat své emoce.

Relaxační činnosti realizuji na konci řízené činnosti. S dětmi zpíváme písničku s pohybem (píseň „Kdo se bojí“, nebo píseň „Rozpustilý opičák“), která vede ke ztišení, následuje poslech imaginačního příběhu. Po imaginačním příběhu následuje komunitní kruh, kdy má dítě možnost povídat o svých pocitech, představách při imaginaci.

#### **Zpívání písně s pohybem**

Popis: Stojíme na koberci, třikrát zpíváme píseň s pohybem– nejprve nahlas, dupeme, tančíme až duní podlaha, podruhé tišeji, potřetí tak tiše, že nás není skoro slyšet, dupnutí je nyní spíše jako hlazení koberce. Děti si najdou místo na koberci a tiše si lehají. Zpíváme píseň „Kdo se bojí“ (1.- 3.lekce), dále píseň „Rozpustilý opičák“ (4.-5.lekce). Tyto písně byly vybrány z knihy Emoce (Černý, Grofová, 2013). Pohyb k písním jsem vymýšlela společně s dětmi.

Název písně: Kdo se bojí (Černý, Grofová, 2013, str.103)

„*Kdo se bojí, není k smíchu, každý mívá někdy strach* (choulíme se, předvádíme, že se bojíme)

*Někdy stačí říct si klídek*, (zatočíme se dokola)

*jindy stačí zadupat*. (dupeme)

*Strach dnes přišel na návštěvu, my ho hostit nechceme* (kroutíme hlavou a zápěstím)

*Napni svaly, silně dupni*, (narovnáme se, zatneme svaly, silně dupneme jednou nohou)

*tak ho hned zaženeme*. (předvádíme rukama odhánění strachu)

*Dupni na strach, hezky rázně*, (silně dupneme jednou nohou)

*každý strach hned uteče*.

*Po výdechu je nám lehce*, (narovnáme se, nadechneme se nosem, vydechneme pusou)

*smějeme se statečně*.“ (usmíváme se)

Název písně: Rozpustilý opičák (Černý, Grofová, 2013, str.46)

„*To mám rád* (pomocí prstů ukazujeme srdce)

*Tak se smát* (ukazujeme prstem na úsměv na rtech)

*Vesele si výskat*

*Vrtět se* (vrtíme se)

*Tancovat* (tancujeme)

*Točit se a pískat* (točíme se dokola)

*Jsem tak rád* (pomocí prstů ukazujeme srdce)

*Že smím si hrát* (poskakujeme)

*Houpat se a zpívat* (pohupujeme se)

*Na svět se* (rukama ukazujeme kruh)

*S úsměvem* (usmíváme se)

*Kolem sebe dívat*“ (otáčíme se dokola, přikládáme si „prstové brýle“ na oči)

Reflexe: Hlasité zpívání, pohybové vyjádření sloužilo k vybití energie. Poté jsme píseň zpívaly tišeji, a nakonec tak tiše, že nás téměř nebylo slyšet. Tím jsem dosáhla zklidnění a utišení celé třídy. Tuto metodu pro vyřádnění a následné zklidnění hodnotím jako



vhodnou, zejména pro úzkostné dítě. Nikolka s Kubíkem opakovali mé pohyby, zpívali, vypadali uvolněně. Vybrané písně jsme se s dětmi učily již při ranních činnostech, děti je tudíž dobře znaly.

### **Imaginační příběh s dechovým cvičením**

Popis: Děti leží na koberci, hraje relaxační hudba. Nejprve začínáme dechovým cvičením, poté děti poslouchají imaginační příběh.

V každé lekci využívám imaginační příběhy z knihy *Má kouzelná zahrada* (Guillemin Weiglová, 2019) a také příběhy z knihy *Kouzelná zahrada* (Pavlová, 2019). S dětmi se podíváme do kouzelné zahrady, do stromové země, nebo mezi mráčky. Dětem vyprávím pouze část příběhu, poté dětem dávám krátký čas na přemýšlení, kdy děti vybízím, ať si ještě chvilku představují kouzelný svět. Děti budím pohlazením – koho pohládím, sedá si do komunitního kruhu.

#### Dechové cvičení

Děti leží na zádech, dětem říkáme, ať si položí ruku na břicho, nadechnou se nosem a pomalu vydechují pusou – jako kdyby se vyfukoval balón. Cvičení 3x opakujeme.

*„Pohodlně se uveleb tak, aby ti bylo dobře a tvé tělo se mohlo hezky uvolnit. Zavři si oči a polož si ruku na své břicho. Budeme se do něj nadechovat tak, jako by se tam s každým tvým nádechem nafukoval veliký balón. A teď cítíš, jak se ti ruka nadzvedává. Teď s výdechem zase celá ruka klesá dolů, jak se ten balón vyfukuje. Dýchej jen tak.“*  
(Guillemin Weiglová, 2019, str.17)

#### Část příběhu „Má kouzelná zahrada“

*„A teď si představ, jak stojíš před nějakými velkými vraty. Takovou bránou. Pořádně si tu bránu prohlédni. Jak vypadá? Kam asi vede? Zkus vzít za kliku a otevřít ji. Jé a najednou se ti otevírá obrovská krásná zahrada. Je plná barev. Plná života. Zeleně. Je tam teplo, protože je prosluněná. Je tam krásně zelená tráva. Je tam vše, co potřebuješ. Cítíš se tam v bezpečí. Je to obrovská krásná zahrada. Je to tvoje zahrada. A je to ta nejkrásnější zahrada na světě. Podívej, rostou tam sedmikrásky. A pampelišky. A támhle jsou růže a tulipány. Tolik barev a vůní dohromady. Zkus si osahat i tu trávu. Zaposlouchej se. Co to tam je za zvuky. Nějací ptáci? Jé slyšíš motýly? Nějaký bzukot. Porozhlédni se po té tvé zahradě. Cítíš se v ní úplně bezpečně. Je to tvá milovaná zahrada, plná nejrůznějších barev“* (Guillemin Weiglová, 2019, str.18-20)

Reflexe: Propojení dechového cvičení s imaginačním příběhem bylo pro děti příjemné. Děti ležely na zemi, poslouchaly mé pokyny, podle kterých se nadechovaly a vydechovaly. Některé děti, zejména ty živější měly problém se uvolnit, měly tendence vyrušovat – když jsem k nim však přišla, pohladila je, děti se zklidnily.

Nikolka s Kubíkem při imaginaci vypadali klidně, měli ruku na břichu, snažili se dýchat do břicha. Po celou dobu relaxace měli zavřené oči. Nikolka při relaxaci vždy ležela vedle své nejlepší kamarádky. Kubík si většinou lehal do rohu, kde nebyly ostatní děti.

### **Komunitní kruh**

Popis: Za doprovodu relaxační hudby v komunitním kruhu si děti posílají Brumlu. Kdo drží Brumlu, ten povídá. Pokud dítě nechce povídat, pošle Brumlu dál.

„Co sis představoval/a? Jaké to bylo?“

Reflexe: Většina dětí se v komunitním kruhu vyjádřila. Zpočátku děti byly v povídání stručné, v dalších lekcích se děti dokázaly rozpovídat, zvyšovala se i schopnost dětí naslouchat.

V první lekci Nikolka odpověděla: „*Já nevím*“ a pevně svírala plyšového medvídka. Nikolka se nepatrně ošívala, avšak nemnula si ruce, pravděpodobně ji napomáhalo držení medvídka a klidná atmosféra. V další lekcích se začala vyjadřovat, sama od sebe začala říkat, jak se cítila. Nikolka však vždy trvala na tom, aby v kruhu seděla vedle své nejlepší kamarádky. Kamarádka Nikolce někdy šeptala, co by měla říct.

Nikolky odpovědi:

3.lekce: Nikolka: „*Líbilo se mi v zahradě, jak tam byly ty kytičky.*“ Já: „*A jaké to bylo?*“

Nikolka: „*Dobře.*“

4.lekce: „*Já jsem byla v mechu a ten mech lechtal*“

5.lekce: „*Já jsem byla v nebičku a pozorovala jednorozce a jednorozci byli růžoví a bylo mi hezky*“

Kubík se v komunitním kruhu nevyjadřoval, vždy poslal Brumlu dál, zpočátku se ošíval, mnul si ruce, při dalších lekcích seděl klidněji.

## **Zhodnocení 1.části**

V první části výzkumu jsem zjistila, že poslech imaginačních příběhů je úzkostnějším dětem příjemný. Zpozorovala jsem, že dochází k mírným změnám. Nikolka se v komunitním kruhu začala vyjadřovat, Kubík se nevyjadřoval, avšak u obou dětí jsem zpozorovala zmírnění neklidu – ošívání se, mnutí rukou. U Nikolky přetrvávala potřeba být poblíž své kamarádky. Celkově děti ve třídě reagovaly velmi dobře, spolupracovaly, dokázaly se zklidnit, vzájemně si naslouchaly.

### **8.2.4.2 2. ČÁST – Odpočinkové hraní s Brumlou**

2.část výzkumu plynule navazuje na 1.část. Děti se již seznámily s konkrétními emocemi, nacvičily si imaginaci. Úzkostné děti na imaginaci reagovaly dobře, došlo ke zmírnění neklidu u obou dětí, Nikolka začala v komunitním kruhu povídat. Hlavní část se proto skládá opět z imaginace, po které bude následovat kreslení a komunitní kruh.

Kresbu zařadím z důvodu, že obě úzkostnější děti malují velmi rády, Nikolka však při kreslení často pláče, když jí připadá, že se jí kreslení nevede. Chtěla bych zjistit, jestli vyjádření pomocí kresby při relaxační hudbě v návaznosti na imaginační příběhy napomůže dětem ke znatelnějšímu uvolnění. Po kreslení bude vždy následovat komunitní kruh.

V druhé části jsou dále zařazeny tyto techniky: relaxační hry, masáže. Techniky budou zařazovány volně do denního programu – při volné hře, po cvičení, nebo při řízené činnosti. Dětem vysvětlím, že v předchozích týdnech jsme si s Brumlou hodně povídaly, v dalších týdnech si budeme také povídat, budeme poslouchat kouzelné příběhy, ale vyzkoušíme i něco nového, co Brumla rád dělá – jsou to různé odpočinkové hry, nebo třeba i masáže.

### **Imaginační příběh s dechovým cvičením II**

Popis: Děti mají zavřené oči, leží na zemi, hraje relaxační hudba. Nejprve začínáme dechovým cvičením, které už děti mají nacvičené – 3 nádechy a 3 výdechy do břicha. Poté děti poslouchají vybrané části příběhů z knihy Má kouzelná zahrada (Guillemín Weiglová, 2019).

Každý příběh začíná tím, že s dětmi jdeme k bráně, kterou si otevřeme kouzelnou klikou. Poté vstupujeme do zahrady, kde máme své oblíbené květiny, zvířátka, nebo kamarády. Tuto zahradu už děti dobře znají. V zahradě nás čekají další dobrodružství – najdeme

kouzelnou sprchu, narostou nám křídla a budeme létat, nebo si vytvoříme bublinu bezpečí. Po dovyprávění příběhu chodím mezi dětmi, koho pohladím, ten vstane, vezme si papír a jde kreslit obrázek svých představ ke stolečku.

### Část příběhu „Bublina bezpečí“

*„Jé, koukej, támhle je bublifuk. Vezmi ho do ruky a otevři ho. A vytáhni z něj bublifukovou kouzelnou hůlku. Zkus si udělat bublinu. Když do ní foukneš, stává se bublina větší a větší. Koukej, už je veliká jako tvoje hlava. A pořád se zvětšuje! Jé, ta už je velikánská. Už je tak veliká, že se do ní vejdeš. A můžeš tam mít všechny a všechno, co máš nejraději. Kdo to je? Kdo všechno je s tebou v tvé bublině? A jakou barvu má ta bublina? Pořádně si ji prohlédni, jaká je na dotek? Jak se tam cítíš se svými blízkými? A je tam s tebou nebo vámi ještě něco? Podívej se pozorně. A co za zvuky je v bublině slyšet? A jaké vůně tě tam obklopují? Je to tvoje bezpečná bublina, do které se můžeš kdykoliv vrátit.“ (Guillemin Weiglová, 2019, str.36)*

Reflexe: Poslech imaginačních příběhů byl pro děti příjemný, postupně se zvyšovala schopnost dětí se zcela uvolnit a představovat si svůj kouzelný svět. Děti byly motivovány také tím, že budou své představy kreslit. Děti dostaly přesné instrukce – koho po dopovězení příběhu pohladím, ten si potichu dojde pro papír, sedne si ke stolečku a začne kreslit své představy. Překvapilo mě, jak děti vydržely být potichu i po dobu kreslení. Úzkostné děti na imaginační příběh byly zvyklé, ležely klidně, měly zavřené oči, snažily se dýchat do břicha. Kubík si lehal poblíž dětí. Při přechodu na kreslení dětem vyhovovaly přesné pokyny, činnost byla organizovaná. Obě děti v klidu malovaly, Nikolka u malování neplakala, neupozorňovala na své chyby, ani svůj obrázek neporovnávala s ostatními.

### **Komunitní kruh II**

Popis: Za doprovodu relaxační hudby v komunitním kruhu si děti posílají Brumlu. Kdo drží Brumlu, ten povídá o svém obrázku. „Ukážeš nám, co jsi namaloval/a? Co sis představoval/a?“.

Reflexe: Úzkostnějším dětem vyhovovalo vyjádření svých pocitů, představ pomocí kresby. Protože měly obrázek svých představ před sebou, povídání pro ně bylo snazší. Žádné dítě jsem nenutila, aby promluvilo – mluvil jen ten, kdo chtěl. Všechny děti se chtěly vyjádřit, i Kubík se pomalu začínal vyjadřovat.

V komunitním kruhu Nikolka přestávala trvat na tom, aby seděla vedle své nejlepší kamarádky, mluvila podle sebe.

Pro příklad uvádím Nikolky povídání o její bublině bezpečí: „*To jsem já postavička v bublině. A mám tam hodně barviček. Fialovou a žlutou a tady růžovou. V bublině je mi dobře a můžu taky létat.*“

Kubík začal sám od sebe povídat o svých obrázcích, Kubíkovi jsem dávala doplňující otázky.

Pro příklad uvádím Kubíkovo povídání o jeho bublině bezpečí:

Kubík: „*Mám žlutou bublinu.*“ Já: „*A povíš nám, kdo je v té bublině?*“ Kubík: „*Já a mamka*“

### **Masáž obličeje**

Popis: Děti sedí v kruhu a masírují si obličej dle pokynů paní učitelky. „Nejprve si namasírujeme spánky, to nás hezky probudí. Masírujeme konečky prstů. A teď si přikryjeme dlaní jedno oko a obkroužíme. Přikryjeme si dlaní druhé oko a obkroužíme. Dále si namasírujeme tváře krouživými pohyby konečky prstů. A teď zkus udělat ten nejlegračnejší obličej, co znáš. Počítej v duchu do pěti. (Paní učitelka počítání ukazuje na prstech) A povol. Namasírujeme si znovu tváře. Zkus udělat další nejlegračnejší obličej. Teď počítej do deseti. A povol. Masírujeme tváře a pokračujeme dolů až k bradě.“ (Inspirace v knize Relaxace v mateřské škole, Guillaud, 2006)

Reflexe: Masáž probíhala velmi klidně, děti se soustředily na masírování obličeje, bavilo je zejména napodobování legračních výrazů. Když jsme zkoušely masáž obličeje poprvé, úzkostnější děti se nepokusily o nejlegračnejší obličej, zjevně jim to nebylo příjemné. Proto jsem při další lekci děti požádala, aby při nejlegračnejším obličejí zavřely oči. Nikolka nejprve děti pozorovala, a až poté předvedla nejlegračnejší obličej se zavřenými očima. Kubík oči zavřel, ale legrační výraz nepředvedl.

Při další lekci jsme nejlegračnejší obličej s dětmi zkusily znova – nejprve s jedním otevřeným okem. To bylo pro děti zábavné. Kubík zkoušel zavřít jedno oko, při pohledu na legrační obličej ostatních dětí se rozesmál. Smíchu jsem dětem rozhodně nebránila, myslím, že smích je velmi důležitý a napomáhá uvolnění. Nikolka se o legrační obličej pokusila. Kubík se o legrační obličej pokusil až při druhém pokusu, když děti měly otevřené obě oči. Postupně jsem pozorovala, že se úzkostnější děti dokážou více uvolnit.

Masáž obličeje jsem většinou zařazovala před relaxační hrou „Masky“. Děti jsem motivovala tím, že než si začneme hrát na masky, musíme si pořádně procvičit obličejové svaly.

### **Relaxační hra „Masky“**

Popis: Děti s paní učitelkou sedí v kruhu. Paní učitelka si zakrývá dlaněmi obličej a posouvá je směrem dolů – pomalu odhaluje šťastný výraz. Děti opakují zakrývání obličeje, předvádí výraz po paní učitelce a následně si s paní učitelkou povídají o tom, jaký výraz ukazují – šťastný, nadšený, veselý... Postupně paní učitelka ukazuje další výrazy – smutný, rozzlobený, vyděšený. Děti výrazy napodobují a o výrazech si s paní učitelkou povídají. (Guillaud, 2006)

Reflexe: Činnost probíhala velmi klidně, děti napodobování výrazů bavilo. Děti tato činnost zaujala, napodobovaly výrazy v úplné tichosti, popisování výrazů taktéž probíhalo klidně, děti se nepřekřikovaly.

Úzkostnější děti napodobovaly výrazy, avšak do popisování výrazů masek se zpočátku nezapojovaly. Nikolka se začala zapojovat, až když jsme hru hrály po několikáté. Kubík se zapojil až při našem posledním setkání – popsal veselou masku.

### **Masáž zad**

Popis: Sedíme s dětmi v kruhu, každé dítě sedí tak, aby dosáhlo rukama na záda dítěte, co sedí před ním. Nejprve děti hádají, co se bude dít. Dle pokynů paní učitelky si děti procvičují ruce: „Dnes se budeme masírovat. Masáž nám musí být příjemná a nesmí nikoho bolet.“

#### Příběh s masáží:

Každé ráno maminka dole v kuchyni čeká, s jakou Brumla přijde náladou.

Když je Brumla rozzlobený, dupe po schodech, až se otřásá celý dům. (*pěstmi klepeme o záda*) Když je Brumla smutný, jde tiše, sklesle dolů, že skoro ani maminka nepozná, že jde Brumla po schodech. (*tukáme konečky prstů o záda*) Když je Brumla vystrašený, klepou se mu ruce a také skřípe zuby. (*škrábeme záda*) Když je Brumla veselý, vesele si poskakuje. (*předvádíme skákání pomocí prstů*) Jakou si děti myslíte, že měl Brumla náladu? Byl veselý. Vesele si poskakoval, protože byl nádherný den. Svítilo sluníčko (*kreslíme prsty sluníčko*) a nebe bylo bez jediného obláčku. „Co budu dnes dělat, když je takový nádherný den?“ Poškrábal se Brumla za uchem. (*škrábeme záda*) „Já už vím, půjdu bruslit!“ řekl si Brumla. Nejprve tlapkou zkusil, jestli je rybník zamrzlý. (*klepeme*

*pěstí o záda*) Nazul si jednu brusli (*sevřeme dlaní jedno rameno kamaráda*), pak druhou brusli (*sevřeme dlaní druhé rameno kamaráda*) a bruslil celý den. (*dlaněmi pohybujeme po zádech nahoru, dolů*) To byla paráda! (Zdroj: vlastní)

**Reflexe:** Při masáži zad jsem dětem vyprávěla příběh, seděly jsme v kruhu, navzájem jsme se masírovaly podle příběhu. Masáž zad jsem však zařadila pouze dvakrát, dětem dlouho trvalo, než si dokázaly správně sednout, Nikolka se vždy snažila být co nejvíce u svých kamarádek, odmítala se vzdát svého místa, před masáží docházelo k potyčkám. Kubík byl strnulý. Vnímala jsem, že pro úzkostné děti není masáž v kruhu příliš vhodná, spíše u dětí způsobovala obavy. Zařazení masáže zad bylo předčasné. Jako vhodnější se mi jevilo pokračovat v masáži na svém těle (v tomto případě masáži obličeje).

### **Hra „Na zmrznutí“**

**Popis:** Děti se pohybují po třídě podle rytmu bubínku. Rychlost udává paní učitelka. Na jedno zazvonění zvonečku děti „zmrznou“ – zastaví se, narovnajít se a napodobují výraz tváře paní učitelky (šťastný, smutný, rozzlobený, smutný).

Když paní učitelka zazvoní na zvoneček dvakrát, znamená to, že začalo svítit sluníčko. Děti libovolně začínají roztávat, lehají si na zem a chvíli odpočívají. (Zdroj: vlastní)

**Reflexe:** Děti byly příliš rozdivočelé, ve třídě byl velký hluk. Protože děti neměly jasně dané, jak se bude roztávat, lehaly si velmi blízko sebe, strkaly do sebe a trvalo velmi dlouho, než se děti dokázaly ztišit. Bylo vidět, že se úzkostnější děti necítí dobře, Nikolka si zacpávala uši, držela se poblíž své nejlepší kamarádky. Kubík stál v ústraní. Z tohoto důvodu jsem hru upravila. Níže uvádím popis druhé verze s následnou reflexí.

**Popis druhé verze:** Děti se pohybují po třídě podle rytmu bubínku. Rychlost udává paní učitelka. Na jedno zazvonění zvonečku děti „zmrznou“ – zastaví se, narovnajít se a napodobují výraz tváře paní učitelky (šťastný, smutný, rozzlobený, smutný).

Když paní učitelka zazvoní na zvoneček dvakrát, znamená to, že je čas, aby si děti šly lehnout do chaloupky ke krbu. Všechny děti se zatočí s rozpaženými rukama a udělají si tak kolem sebe prostor, poté pomalu přitahují ruce k nohám. Ruce pokládají před sebe a přechází do střechy. (Motivace: Vcházíme do chaloupky), následně děti pokládají kolena na zem a přechází do pozice zajíc – dítě sedí na patách, ruce má vytažené před sebou. (Motivace: Ležíme u krbu a roztáváme).

Reflexe: Při této verzi hry na zmrznutí děti velmi dobře reagovaly, činnost byla organizovaná. Kubík s Nikolkou se zapojovali – zpočátku byli nejistí při jógových pozicích, při další lekcích jsem pozorovala, že si jsou jistější. Tuto hru jsem obvykle zařazovala před imaginacním příběhem.

### **Hra pro rychlé zklidnění**

Popis: Pokud je ve třídě přílišný hluk, nebo jen paní učitelka potřebuje získat pozornost dětí – zvedne ruku. Paní učitelka čeká, až si děti zvednuté ruky všimnou. Poté se paní učitelka nadechne nosem, vydechne pusou, narovná se, zatne svaly a začne na prstech počítat do deseti. Všechny děti opakují po paní učitelce – nadechnou se nosem, vydechnou pusou, narovnájí se, zatnou svaly a s paní učitelkou počítají do deseti na prstech. (Inspirace v knize Relaxační hry s dětmi, Nadeau, 2003)

Reflexe: Hru pro rychlé zklidnění jsem začala zařazovat různě během dne. Pro zařazení jsem se rozhodla proto, že některé děti měly problém se ztišit, ve třídě byl hluk. Zejména k hluku docházelo při různých přesunech – pokud se měly přesunout ke stolečku, nebo do komunitního kruhu. Přílišný hluk byl i při volné hře. Nikolka si v těchto situacích zacpávala uši, nemluvila, držela se své nejlepší kamarádky. Zpočátku dětem trvalo, než na mou zvednutou ruku zareagovaly. Postupně se však naučily na zvednutou ruku reagovat a rychle se ztišit. Hra pro děti byla zábavná.

## **8.2.5 Zhodnocení akčního výzkumu**

Hlavním cílem akčního výzkumu bylo: *Provádět relaxační techniky tak, aby se úzkostné děti cítily příjemně, aby se dokázaly uvolnit a docházelo tak ke zmírnění projevů úzkosti.* Tento cíl byl splněn. Úzkostné děti při relaxaci vypadaly, že se cítí příjemně, postupně docházelo ke zmírnění projevu úzkosti.

Při pozorování jsem sledovala zejména zmírnění těchto projevů úzkosti u obou dětí: stydlivost, neprojevení se v kolektivu, zlozvyky-neklid. Obě děti postupně začaly povídat v komunitním kruhu. Zpozorovala jsem zmírnění neklidu – ošívání se, mnutí rukou. Děti se začaly při relaxačních činnostech více zapojovat – pokusily se o legrační obličej, popsaly před ostatními výraz masky. Kubík si zpočátku při imaginaci lehal co nejdále od dětí, v posledních lekcích si začal lehat blíže k dětem, přestal se dětí stranit.

U Nikolky jsem také pozorovala zmírnění tohoto projevu úzkosti: závislost na kamarádovi v MŠ. Nikolka přestávala být příliš fixovaná na svou nejlepší kamarádku,



v komunitním kruhu povídala bez toho, aby potřebovala nápovědu od své kamarádky, přestala urputně lpět na tom, aby seděla vedle své kamarádky.

Děti ve třídě byly celkově klidnější, postupně se dokázaly více uvolnit, ve třídě panovala klidná atmosféra. Pozorovala jsem, že tato klidná atmosféra úzkostným dětem vyhovovala.

Pokud byl ve třídě hluk, úzkostné děti se necítily příjemně, byly neklidné, Nikolka si někdy zacpávala uši. Proto jsem v průběhu akčního výzkumu zařadila do denního programu „Hru pro rychlé zklidnění“, díky které se děti ve třídě dokázaly rychleji zklidnit a ztišit.

U všech dětí jsem zaznamenala větší schopnost uvolnit se, děti se více poslouchaly, dokázaly lépe popsat své pocity, představy v komunitním kruhu.

Byla zvolena tato cílová otázka akčního výzkumu: *Jakým způsobem lze realizovat relaxační techniky v MŠ, aby se úzkostné děti cítily příjemně, dokázaly se uvolnit?*

V MŠ jsem realizovala relaxační techniky postupně. Nejprve docházelo k postupnému zvykání na imaginační příběhy. Poté došlo ke zhodnocení první části programu. Zjistila jsem, že imaginační příběhy úzkostnějším dětem vyhovují, dochází k mírnému snížení projevů úzkosti. Rozhodla jsem se proto zkusit zařadit i další relaxační techniky a zjistit, jak na ně děti budou reagovat.

Na některé techniky si úzkostnější děti musely zvyknout – činnosti jsem upravovala, zjišťovala jsem, co jim nejlépe vyhovuje. Díky těmto změnám děti postupně přicházely na to, že se nemusí bát, docházelo tak k výraznějšímu zmírnění projevů úzkosti.

Někdy děti nechtěly zavřít oči při imaginaci, nebo nechtěly zaujmout určitou pozici. Dětem jsem proto říkala, ať si nechají oči otevřené, ať zaujmou takovou pozici, která jim bude příjemná.

Osvědčilo se mi zařazovat komunitní kruh, kde děti povídaly o svých představách, pocitech z imaginačního příběhu. V komunitním kruhu jsme si posílaly medvídka Brumlu. Mluvil jen ten, kdo držel Brumlu. Pokud dítě nechtělo mluvit, poslalo Brumlu dál. Úzkostnější děti postupně v kruhu začaly povídat.

Jako vhodné hodnotím pouštění relaxační hudby jak v komunitním kruhu, tak při relaxačních činnostech. Relaxační hudba navozovala klidnou atmosféru, upozorovala

jsem výrazné zklidnění u většiny dětí. Klidná atmosféra úzkostnějším dětem velmi vyhovovala.

Shrnutí v bodech:

- Zařazovat relaxační techniky postupně
- Opakovat relaxační techniky
- Pozorovat reakce úzkostných dětí. Pokud dětem činnost příliš nevyhovuje, zkusit změnit činnost, navrhnout jinou variantu. Děti do ničeho nenutit.
- Zařazovat komunitní kruh – dát dětem najevo, že mluví opravdu jen ten, kdo chce, nenutit děti do mluvení.
- Pouštět relaxační hudbu k navození klidné atmosféry

Navrhuji pokračovat v relaxačních technikách, které už děti znají, zařazovat relaxaci do denního programu.

### **8.3 Rozhovory s učitelkami mateřských škol**

Rozhovory probíhaly s učitelkami mateřských škol. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, po přepsání byly nahrávky před zraky učitelek smazány. Učitelky s tímto postupem byly dopředu obeznámeny.

S učitelkami jsem vedla polostrukturovaný rozhovor. Pomocí rozhovorů jsem zjišťovala odpovědi na výzkumné otázky z pohledu učitelek v MŠ. V rozhovorech jsem se také učitelek ptala, jak přistupují k úzkostným dětem a jaké jsou jejich metody pro zklidnění úzkostného dítěte. Ač se bakalářská práce těmito tématy přímo nezaobírá, považovala jsem zařazení těchto otázek za přínosné pro ucelení celé problematiky.

Níže uvádím označení učitelek, délku praxe, dále specifikaci MŠ – MŠ speciální/ MŠ běžného typu.

Učitelka č.1 – Praxe 10 let, MŠ speciální

Učitelka č.2 - Praxe 22 let, MŠ speciální

Učitelka č.3 – Praxe 25 let, MŠ běžného typu

Učitelka č.4 – Praxe 39 let, MŠ běžného typu

#### **8.3.1 Výsledky získaných rozhovorů**

Cílem rozhovorů s učitelkami bylo zjistit odpovědi na výzkumné otázky. Předem byly vytvořeny následující kategorie: projevy úzkostného dítěte, relaxační techniky, reakce dětí na relaxační techniky, přístup k úzkostným dětem, metody zklidnění úzkostného dítěte. Na základě odpovědí učitelek byly vytvořeny podkategorie jednotlivých kategorií. V příloze č.6 je vložen přepsaný rozhovor s učitelkou č.4.

##### **8.3.1.1 Projevy úzkostného dítěte**

Učitelky odpovídaly, že úzkostné děti jsou precitlivělé, často pláčou, nezapojují se do kolektivu, jsou stydlivé, závislé na pečující osobě, mají své rituály. Učitelky dále uváděly: nízké sebevědomí, obavy z neúspěchu, odmítání jídla.

Učitelky se povětšinou rozprávěly o konkrétním dítěti. Učitelka č.3 příliš nevěděla, co odpovědět. Povídala krátce o konkrétní holčičce. Když jsem se paní učitelky ptala, jestli si nevšímalá projevů úzkosti i v jiných oblastech, odpověděla: „*Mně přijde, že je plačtivější, ale jinak si nemyslím, že by se projevovala výrazně jinak než ostatní děti.*“

Učitelky uváděly **přecitlivělost** u úzkostných dětí: „*Je taková citlivější.*“ (učitelka č.3), dále **pláč** „*Pokud se mu něco nedaří, tak pláče. Nedovede unést nevoli jinak než pláčem.*“ (učitelka č.1)

Učitelky dále uváděly **stydlivost, nezapojování se do kolektivu**: „*S dětmi si například nechce hrát. Důležité je ho nenutit do kolektivu, zkrátka ho nechat pozorovat ostatní.*“ (učitelka č.1). Učitelka č.4 odpověděla, že si úzkostné děti hrají pouze s „*úzkým okruhem dětí*“. Dle učitelky č.1 jsou úzkostné děti „*nesmělé, mají své rituály, moc se neprojevují*“.

Učitelky odpovídaly, že úzkostné děti mají **nízké sebevědomí, obavy z neúspěchu**, v důsledku toho se neprojevují: „*Asi je to spojené se sebevědomím, mají strach, že se jim něco nepovede, asi proto se neprojevují.*“ (učitelka č.4) „*Dítě si nevěří, bojí se, že selže.*“ (učitelka č.1)

Učitelky také zmiňovaly **závislost na pečující osobě**. Úzkostné děti bývají fixované na pečující osobu, špatně snáší loučení s pečující osobou: „*U těch úzkostnějších dětí se děje často, že pláčou, protože se jim stýská po mamince.*“ (učitelka č.2)

Učitelka č.4 se rozpovídala o chlapečkovi, který odmítal jít do třídy MŠ. Toto chování mohlo být způsobeno úzkostí z opuštění pečující osobou: „*Možná i mám pocit, že vzdor. Když jsem zastupovala v jiné třídě, byl tam chlapeček a loučil se asi půl hodiny s tatínkem v šatně. Brečel jako tygr, křičel, byl prohnutý úplně do oblouku, kopal, ale neukápla mu jediná slza. Nevím, jestli to dělal kvůli mně, že mě neznal, nebo že se tak bál tatínka opustit. Myslím, že i to byla úzkost.*“ (Učitelka č.4)

Učitelky v souvislosti s úzkostí z odloučení také zmiňovaly **rituály**, které děti musely vykonat, aby se cítily dobře. Učitelka č.2 povídala o holčičce, která při loučení musí mamince dát několik pus na tvář, obejmout ji a poté jí zamávat z okna. „*Pokud by si neodbyla tyhleto rituály, do třídy by nedošla bez pláče a nebyla by s ní řeč.*“ (Učitelka č.2)

Učitelka č.3 zmínila holčičku, která při příchodu do MŠ zvracela: „*Měla jsem ve třídě holčičku, která špatně nesla loučení s maminkou. Vždycky, když přišla do školky, tak se šla vyzvracet a potom byla v pohodě. Přišlo mi, že už to pro ni byl takový rituál.*“

Učitelka č.1 uvedla **odmítání jídla** u úzkostného dítěte, dítě při svačince reagovalo pláčem: „*Téměř nejedl, u jídla hodně často brečel.*“

Učitelka č.2 vyprávěla o holčičce, která vždy před svačinkou, nebo před obědem, přestala mluvit, nechtěla si hrát. Většinou nic nesnědla. „*Když bylo po jídle, najednou ožila. Přišlo mi, že má vyloženě hrůzu z toho, že by měla něco sníst.*“ (Učitelka č.2)

### 8.3.1.2 Relaxační techniky

Všechny učitelky odpověděly, že samy zkouší relaxovat a myslí si, že se dokáží uvolnit. Učitelky uváděly, že v MŠ využívají jógové prvky, acrojógu, kreslení, dechová cvičení, hudební relaxaci, relaxační hry a čtení pohádek.

Učitelky s dětmi zkouší zejména **jóga prvky**: „*Zařazujeme cviky, které mají takové jógové prvky, kdy dbají na dech a na takové to správné uvolnění, jsou jakoby nenáročné, volné.*“ (učitelka č.3). Učitelka č.1 uvádí, že jógu doprovází vyprávěním pohádek či zpěvem: „*Zkouším s dětmi jógové prvky a přitom zpívám, nebo vyprávím pohádku.*“ Učitelka č.1 dále v rámci denního programu zařazuje acrojógu: „*Zkouším s dětmi i acrojógu, to je moc baví. Například jsme zkoušely prvek letadlo. Kdy já ležím a dítě držím chodidly. Dítě si připadá, jako když letí.*“

Učitelka č.3 zmiňuje také **kreslení**: „*Myslím, že i pro některé děti je relaxace to, že si chtějí jít kreslit.*“

Učitelky s dětmi provádí **dechová cvičení** při zdravotních cvicích: „*Pokud zařazujeme nějaké zdravotní cviky, tak potom vyloženě cílená relaxace bývá s tím, že sledují dech.*“ (učitelka č.3), dále při logopedických chvílkách: „*Dechová cvičení zařazujeme při logopedických chvílkách, děti se na dýchání musí soustředit.*“ (učitelka č.4) Učitelka č.2 odpověděla, že děti při dechových cvičení různě motivuje, podle probíraného tématu: „*S dětmi třeba napodobujeme, jak fouká vítr, nebo třeba děláme, že sfoukáváme svíčku*“

Všechny učitelky dále zmiňovaly **hudební relaxaci**, dětem v rámci relaxace pouští hudbu: „*Někdy jim pouštím hudbu-nejčastěji zvuky přírody.*“ (učitelka č.1) Učitelka č.3 zmínila také „*Písničku proti nespavosti*“, kterou dětem pouští a děti ji mají v oblibě. Učitelky č.2, č.4 dále zmiňovaly zpěv klidnějších písní.

Učitelky č.3, č.4 popsaly **relaxační hry**. Učitelka č.4 popsala hru „*Zvoneček*“: „*S dětmi také hrajeme hru na zvoneček, kdy se děti musí úplně zklidnit. Ve třídě je úplně ticho a děti rozpoznávají sluchem, odkud zvoní zvoneček. Zvonečkem se zvoní úplně slabounce.*“

Učitelka č.3 popsala zklidňující činnost po hře „Na slepovanou“ – děti se na signál ve dvojicích „slepují“ na pokyn paní učitelky – hlavami, chodidly... Poté si děti lehají na zem a řídí se pokyny paní učitelky: „*Položte se na záda, dejte si ruce na břicho, dejte si ruku na srdce a poslouchajte, jak to vaše srdíčko ťuká, položte si ruku na krk, jestli vám tam ťuká, jestli slyšíte dech...aby si uvědomily, kde mají části těla...*“ (Učitelka č.3)

Učitelka č.1 zmínila **čtení pohádek**. Dětem vypráví pohádky při józe, anebo se děti jen uvelebí na zemi a poslouchají paní učitelku.

### **8.3.1.3 Reakce dětí na relaxační techniky**

Učitelka č.4 odpověděla, že reakce dětí je ovlivněna temperamentem dítěte: „*Klidný děti to přijímají v klidu. Rošťáci se trochu zklidní, ale proto, že musí. Určitě je to přínosem.*“

Učitelky odpovídaly, že některé děti mají problémy se zklidnit. Učitelka č.3 popsala, jak jedná s dětmi, které vyrušují: „*Stane se, že některé dítě má potřebu rušit, ale já ho uklidním tím, že k němu přijdu, položím na něj ruku, nebo se na něj podívám, chytím ho za ruku a ono se zklidní.*“

Všechny učitelky považují relaxační techniky jako přínosné. Učitelky uváděly, že úzkostné děti reagují na relaxační činnosti dobře, klidné činnosti jim vyhovují. „*Myslím, že je to něco, co mají rády. Protože většinou úzkostné děti jsou děti, co nejsou průbojné. Mají radši tyhle klidné činnosti, je to pro ně lepší.*“ (učitelka č.3)

Učitelka č.2 povídala o úzkostnější holčičce, která působila klidně při relaxačních technikách, oproti obvyklým hrám v mateřské škole: „*Hodně jí vadily hry, kdy musela čekat, až si jí zvolí jiné dítě. Například hra „Já šáteček mám, komu já ho dám.“ Pokud se na ní nedostalo, začala plakat. Ale pokud jsme jen relaxovaly při hudbě, nebo to byly takové ty klidné hry, kdy se účastnily všechny děti, byla klidná, protože se nemusela obávat, že si ji třeba nikdo nevybere. Celkově si myslím, že úzkostnější dítě se cítí lépe jako pozorovatel.*“

Učitelka č.1 zdůraznila, že se úzkostné dítě bude při relaxaci cítit příjemně jen v případě, že ho nebudeme opravovat a budeme ho vhodně motivovat. Učitelka č.1 také doporučuje, aby se učitelka přímo účastnila relaxace: „*Jen je není dobré příliš opravovat. U všech činností je vhodné je motivovat a také pohyby předvádět s nimi. Jsou pak klidnější a cítí se líp.*“

Všechny učitelky odpověděly, že relaxační techniky považují za vhodnou metodu pro zklidnění úzkostného dítěte. Učitelka č.1 poznamenala, že relaxační techniky zapojuje zejména na začátku roku, kdy se děti adaptují na MŠ.

#### **8.3.1.4 Další metody ke zklidnění úzkostného dítěte**

Všechny učitelky uváděly, že je důležité jednat s každým dítětem individuálně – každé dítě je jiné, každé dítě vyžaduje něco jiného. Učitelky využívají tyto metody ke zklidnění úzkostného dítěte: fyzický kontakt, mluvení klidným hlasem, odvedení pozornosti dítěte.

Učitelka č.2 odpověděla, že úzkostnější děti vyžadují **fyzický kontakt**: „*Mám takovou zkušenost, že každé dítě, co je trošku úzkostnější, vyžaduje, abych si ho vzala na klín, pochovala ho. Těm dětem to hodně pomáhá. Skoro bych řekla, že to dítě na to čeká. Až přijdu a utěším ho.*“

Dle učitelky č.3 je fyzický kontakt vhodný, avšak ne všechny úzkostné děti ho vyžadují: „*Pokud je to v té fázi, že se dítě rozplácne, tak ho pohladíme. Pokud ty dotyky má rádo. Byly taky děti, které nechtěly. Měly jsme tu holčičku a chlapečka, kterým diagnostikovali autismus a ty o to nestály, o nějaký ten kontakt.*“

Učitelka č.1 odpověděla, že s dětmi se mazlí jen v krajním případě, kdy cítí, že to opravdu potřebují. Učitelka č.1 uvedla: „*S dětmi se moc neobjímám. Připadá mi, že se tím ztrácí autorita. Nejsem úplně mazlíčí typ. Pokud to dítě hodně vyžaduje, tak dítě vezmu na klín.*“

Učitelka č.3 uvedla, že bychom dítě neměli k ničemu nutit, je vhodné na dítě **mluvit klidným hlasem a odvést pozornost dítěte**: „*Mluvíme na dítě klidným hlasem a samozřejmě z něj nepáčíme, co se mu stalo, proč se to stalo, nebo to i víme, proč se to stalo, ale spíše se snažíme odreagovat pozornost tím, že si začneme povídat o něčem jiném.*“

#### **8.3.1.5 Přístup k úzkostným dětem**

Učitelky opět uváděly, že ke každému dítěti přistupují **individuálně**. Záleží také na tom, jestli dítě už znají, nebo je dítě v MŠ krátce: „*Individuálně dost. V září je to jiné, protože to dítě ještě neznám. Takže když se třeba nechce něčeho účastnit, tak ho nenutím. Ale pak se postupně snažím ho zkoušet zapojovat.* (učitelka č.1)

Učitelky odpovídaly, že důležitý je **citlivý přístup**. „*Například jsem měla ve třídě chlapečka, který se rozbředl jen když jsem se na něj ošklivě podívala. Muselo se na něj velmi jemně a citlivě.*“ (učitelka č.1)

Učitelka č.4 odpověděla, že úzkostné dítě nekritizuje, ani na něj nezvyšuje hlas: „*Na jednu holčičku nemůžu zvýšit hlas i když by něco provedla, to si vůbec netroufnu, silně by to prožívala, těžce by to nesla. Když se jí něco nepovede, neříkám jí to, aby si z toho nedělala hlavu.*“

Učitelky uváděly, že úzkostné dítě je potřeba **chválit**: „*Pomáhá přehnaná pochvala. Úzkostné dítě třeba chválím tak, až se úplně tetelí.*“ (učitelka č.4) Učitelka č.2 odpověděla: „*Snažím se dítě hodně vyzdvihovat. Třeba když se mu něco podaří, tak řeknu: „Pojď si plácnout. To se ti opravdu povedlo.*“

Učitelka č.1 považuje za důležité, aby dítě cítilo **podporu** učitelky: „*Důležitá je podpora u nás a zachovat se vůči nim vždycky fér.*“



## Diskuze

Odovědi na výzkumné otázky jsem získala pomocí pozorování, dále akčního výzkumu relaxačních technik. Tato data jsem následně porovnála s výstupy z rozhovorů s učitelkami mateřských škol.

### **Výzkumná otázka č.1:** *Jaké relaxační techniky učitelky mateřských škol využívají?*

Při pozorování v jeden zvolený den si učitelky ve 4 různých třídách zvolily krátká relaxační cvičení. Zaměřovaly se zejména na dechová cvičení, dále relaxaci při hudbě. Objevovaly se zde i imaginační prvky, kdy si děti představovaly, že se z nich staly sluneční paprsky.

Při rozhovorech učitelky nejvíce zmiňovaly dechová cvičení, relaxaci při hudbě – poslech hudby, zpěv a také jóga prvky. Dvě učitelky zmiňovaly relaxační hry. Kreslení, poslech pohádek zmínila jen jedna učitelka. Bylo to pro mě překvapivé, očekávala jsem, že právě kreslení a předčítání pohádek bude zmiňováno nejčastěji. Dle mého mínění jsou tyto aktivity (kreslení, poslech pohádek) hojně zařazovány do denního programu v mateřské škole, proto už je učitelky nevnímají jako něco speciálního, co by měly při rozhovoru zmínit.

Žádná z učitelek nezmínila imaginaci, popřípadě imaginační příběhy. Myslím, že některé učitelky prvky imaginace využívají, avšak neumí je správně pojmenovat.

### **Výzkumná otázka č.2:** *Jak se úzkostné děti projevují?*

Učitelky mluvily o úzkostném dítěti jako o citlivém, plačtivém, stydlivém, s malým sebevědomím. Takové dítě potřebuje individuální přístup, podporu, fyzický kontakt, přemíru pochvaly.

Učitelky nezmiňovaly, že by se úzkostné dítě mohlo projevovat agresí, nebo předvádivým chováním. Dle mého názoru zde docházelo k efektu dle Cohena (2015), kdy Cohen říká, že pod úzkostným dítětem si většina lidí představuje uplakané dítě v koutku a neuvědomuje si, že úzkost se může projevovat i jiným způsobem. Pokud se dítě projevuje agresivně, učitelky toto dítě označují spíše jako zlobivé než úzkostné. Při vlastním pozorování jsem vnímala, že dítě se chovalo agresivně, když se cítilo ohroženo. Proto bychom se vždy měli zabývat příčinou jednání dítěte – proč se dítě projevuje jistým způsobem. Může to být způsobeno úzkostí.

U dětí jsem pozorovala různé zlovyky – zejména kousání nehtů, cucání kusů oblečení, neklid. Učitelky v rozhovorech tento projev nezmiňovaly. Může to být dáno tím, že učitelky v mateřské škole si všimají zejména výrazných projevů – pokud dítě pláče, nebo je příliš apatické. Učitelky také nemusí vnímat zlovyky jako projevy úzkosti.

### **Výzkumná otázka č.3:** *Jak úzkostné děti reagují na relaxační techniky?*

Při vlastním pozorování jsem pozorovala, že děti jsou při relaxačních technikách klidné, vnímala jsem, že se cítí dobře. Učitelky mateřských škol se taktéž shodly na tom, že relaxační činnosti jsou pro úzkostnější děti přínosné, tyto činnosti jsou jim příjemné.

Jedna učitelka odpověděla, že úzkostnějším dětem při relaxačních hrách vyhovuje, pokud mohou jen pozorovat ostatní děti, nemusí se zapojovat do činnosti. Během akčního výzkumu jsem však zjišťovala, že pokud úzkostné dítě jen pozorovalo a nezapojilo se, protože se bálo, u dítěte jsem zpozorovala neklid. Avšak když jsem hledala způsob a aktivitu pozměnila, pozorovala jsem zmírnění úzkostných projevů. Proto zcela nesouhlasím s názorem paní učitelky, na základě svého pozorování soudím, že dítě je spokojenější, pokud se zapojí – jen zapojení se do nějaké aktivity, které se dítě obává, je pro dítě náročnější. O to více dochází ke snížení úzkosti, když se dítě pokusí zapojit.

Pro to, aby se dítě zkusilo zapojovat, jsou dle mého názoru relaxační techniky velmi vhodné z důvodu klidné atmosféry ve třídě. Vágnerová (2012) uvádí, že dítě v předškolním věku se srovnává s vrstevníky, chce být jako oni. Pro předškolní dítě je důležité, aby bylo vrstevníky přijato. „*Sebehodnocení je, zejména ve starším předškolním věku, ovlivněno zkušenostmi z kontaktu s vrstevníky.*“ (Vágnerová, 2012, str.249) Pokud se tedy dítě zapojuje do aktivit s dětmi, cítí se být součástí skupiny ve třídě, a to zvyšuje jeho jistotu.

Učitelky odpovídaly, že se při relaxaci zaměřují více na děti, které vyrušují než na úzkostné děti, které na sebe neupozorňují, jsou klidné. Matějček (2011) uvádí, že děti úzkostných si spíše všimá nezávislý pozorovatel. Úzkostné děti často unikají pozornosti učitelů. Pozornost učitelů spíše přitahují zlobivé, aktivní děti.

Na základě vlastní zkušenosti můžu potvrdit, že někdy pro mě bylo těžké zaměřovat se při relaxaci na úzkostné děti, které se výrazně neprojevovaly, když byly ve třídě děti, které měly tendence vyrušovat. Někdy pro mě také bylo náročné určit z pouhého pozorování, jestli se dítě cítí příjemně. Proto jsem kromě pozorování zvolila i reflexi v komunitním kruhu. Reakce úzkostných dětí v komunitním kruhu se s každou lekcí

zlepšovaly, pozorovala jsem zlepšení na základě odpovědí dětí – zpočátku děti odpovídaly, že neví, nebo velmi stroze, na konci výzkumu byly odpovědi mnohem delší. Kombinaci pozorování a reflexe v komunitním kruhu hodnotím jako vhodnou.

Musím však poznamenat, že i přesto, že jsem se zaměřovala zejména na projevy dvou úzkostných dětí, nebylo pro mě jednoduché vést činnost, věnovat se všem dětem a zároveň si všimnout všech projevů, zaznamenávat si odpovědi. Pro případný další výzkum navrhuji, aby se pozorování účastnila i další učitelka.

## Závěr

V bakalářské práci jsem se zabývala relaxačními technikami a jejich využitím v mateřské škole, zejména u úzkostných dětí.

V teoretické části jsem se zabývala emočním prožíváním u dítěte od novorozeneckého věku až po předškolní věk. Zaměřila jsem se na strachy, které jsou pro daná vývojová období typické. U dětí se může objevovat strach z opuštění pečující osobou neboli separační úzkost, dále strach ze tmy, nebo různých strašáků pod postelí. Tyto strachy jsou naprosto běžné, pokud však dítě začne pociťovat extrémní úzkost, může docházet ke vzniku úzkostných poruch. Tyto poruchy nejsou u předškolních dětí příliš časté, proto jsem se jim věnovala jen krátce. Dále jsem se zabývala projevy a příčinami úzkostnosti. V neposlední řadě jsem se zaměřila na relaxační techniky – zejména na dětskou jógu, autogenní trénink, metodu opakovaného hraní, dýchání a imaginaci.

V praktické části jsem pomocí vlastního pozorování, akčního výzkumu a dále rozhovorů s učitelkami odpověděla na výzkumné otázky: Jaké relaxační techniky učitelky v MŠ využívají? Jak se úzkostné děti projevují? Jak úzkostné děti reagují na relaxační techniky?

Učitelky v rozhovorech popisovaly úzkostné dítě zejména jako dítě plačtivé, citlivé. Na základě dostupné literatury a vlastního pozorování jsem však zjistila, že úzkost se může projevovat různými způsoby. Některé pozorované děti se chovaly agresivně, ubližovaly ostatním dětem, ale ve výsledku toto chování bylo způsobeno strachem. Uvádím příklad, jak odůvodnila jedna holčička to, že uhodila druhé dítě: „*Já se dětí bojím.*“

Učitelky hodnotily zařazování relaxačních technik do denního programu v mateřské škole jako přínosné. Z relaxačních technik, které využívají jmenovaly zejména dechová cvičení, jógové prvky a hudební relaxaci. Učitelky odpovídaly, že úzkostnější děti na relaxační techniky reagují zklidněním, relaxace je pro ně příjemná.

Akční výzkum relaxačních technik potvrdil, že pomocí relaxačních technik dochází k postupnému zmírnění úzkosti u úzkostného dítěte. V rámci akčního výzkumu jsem s dětmi v mateřské škole realizovala program relaxačních technik zaměřený na emoce. V průběhu akčního výzkumu jsem zjišťovala, že u úzkostného dítěte nemusí vždy při relaxačních technikách docházet k uvolnění, snažila jsem se proto činnosti pozměňovat, co nejvíce úzkostné děti zapojit.

Akční výzkum hodnotím jako přínosný pro mou praxi. Po realizaci akčního výzkumu zařazuji relaxační techniky v MŠ mnohem častěji do denního programu, více se zaměřuji

na reakce úzkostných dětí, dbám zejména na komunitní kruh, kde si s dětmi povídáme o pocitech z relaxace.

Myslím, že s dětmi ve věku 5-6 let je vhodné mluvit o relaxaci jako o nástroji, pomocí kterého nám může být příjemně, pomocí kterého můžeme odehnat své starosti. Pojmenovávání svých představ, pocitů, by mělo být nedílnou součástí relaxace. Z vlastní zkušenosti můžu říci, že děti v průběhu mého docházení do MŠ vyžadovaly relaxaci, vždy se mě ptaly, kam se při relaxaci zase podíváme, jak budeme relaxovat. Celkově ve třídě během výzkumu byla klidnější atmosféra, děti se dokázaly rychleji ztišit, naslouchat druhým i vyjádřit své představy. Někdy při volné hře předváděly, že relaxují – lehly si na zem, nebo si sedly do meditačního sedu. Tato klidnější atmosféra prospívala úzkostnějším dětem.

Bakalářská práce může sloužit jako inspirace pro učitelky mateřských škol, jak začít s relaxací v mateřské škole, zejména ve třídě s úzkostnějšími dětmi.

## Seznam zdrojů

### Literární zdroje

1. BACUS-LINDROTH, Anne. *Mé dítě si věří*. Praha: Portál, 2007. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-296-6.
2. BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Jak přežít, když se často bojím: průvodce pro děti k překonání úzkosti*. Ilustroval Libor DROBNÝ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1245-4.
3. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
4. COHEN, Lawrence J. *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1386-0.
5. CROWTHER, Kitty. *Skříp, škráb, píp a žbluňk*. Praha: Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-66-7.
6. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024729930.
7. ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2013. ISBN 9788026603610.
8. ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Relaxační techniky pro tělo, dech a mysl: návrat k přirozenému uvolnění*. Brno: Edika, 2015. ISBN 9788026608356.
9. DVOŘÁKOVÁ, Anna. *Hravá jóga pro děti*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0153-5.
10. EISEN, Andrew R. a Linda B. ENGLER. *Helping your child overcome separation anxiety or school refusal: A step-by-step guide for parents*. New Harbinger Publications, 2006. ISBN 978-1572244313.
11. GUILLAUD, Michèle. *Relaxace v mateřské škole: program relaxačních činností a her na celý rok*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-162-X.
12. GUILLEMIN WEIGLOVÁ, Monika. *Má kouzelná zahrada: meditační příběhy pro děti*. Ilustroval Magdalena KREJČÍ. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2019. ISBN 978-80-7623-022-4.
13. HOSÁK, Ladislav, Michal HRDLIČKA, Jan LIBIGER a kol. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2998-8.
14. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.
15. JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
16. JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
17. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.
18. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

19. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
20. LAST, Cynthia G. *Help for worried kids: how your child can conquer anxiety and fear*. New York: Guilford Press, 2006. ISBN 1572308583.
21. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
22. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání. Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 9788074297977.
23. MURRAY, L. *Psychologie malých dětí*. 1. vyd. Praha: Triton, 2016. 289 s. ISBN 978-80-7533-011-0
24. MÜLLER, Else. *Příběhy z měsíční houpačky: [autogenní trénink pro děti od 4 let]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. Nápady - hry - tvořivost. ISBN 80-7178-601-2.
25. NADEAU, Micheline. *Relaxační hry s dětmi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-712-4.
26. NIKODEMOVÁ, Monika. *Jóga ve školce: pohybové hry a aktivity inspirované jógou pro předškolní děti*. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0623-1.
27. NOLEN-HOEKSEMA, Susan a kol. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026200833.
28. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.
29. PAVLOVÁ, Aneta. *Kouzelná zahrada: pohádky pro dobré sny a zdravý spánek*. Ilustrovala Kateřina KOFROŇOVÁ. Praha: Bambook, 2019. Pohádkové čtení (Bambook). ISBN 978-80-271-0612-7.
30. PRAŠKO, Ján. *Sociální fobie: jak překonat nadměrný stud*. Praha: Portál, 2005. Rádci pro zdraví. ISBN 80-7367-031-3.
31. PRAŠKO, Ján, Jana VYSKOČILOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ. vyd. *Úzkost a obavy: jak je překonat*. 2.. Praha: Portál, 2008. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-410-6.
32. SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.
33. SPENCER, Elizabeth DuPont, Robert L. DUPONT a Caroline M. DUPONT. *The anxiety cure for kids: a guide for parents and children*. Second edition. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2014. ISBN 1118430662.
34. ŠVARČÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
35. TOWNSEND, Andrew. *Action Research: The Challenges Of Changing And Researching Practice*. UK: McGraw-Hill Education, 2013. ISBN 9780335244430
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
37. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.
38. VYMĚTAL, Jan a kol. *Speciální psychoterapie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1315-1.
39. VYMĚTAL, Jan. *Úvod do psychoterapie*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2667-0.

## **Internetové zdroje**

1. MALÁ, Eva. *Problémy s úzkostí a strachem* [online]. 2019 [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/psychicke-problemy-ditete/problemy-s-uzkosti-a-strachem.shtml>



## **Seznam příloh**

Příloha č.1- Příběh o strachu

Příloha č.2- Krabice plná strachů

Příloha č.3- Příběh o trémě

Příloha č.4- Příběh o smutku a radosti

Příloha č.5- Příběh o hněvu

Příloha č.6- Přepsaný rozhovor (učitelka č.4)

Příloha č.7- Informovaný souhlas

## Příloha č.1 – Příběh o strachu

<p><b>Příběh</b></p>	<p>Medvíďátko Brumla žije v chaloupce s maminkou medvědicí, s tatínkem medvědem a babičkou velkou medvědicí. Každý večer probíhá stejně – medvíďe Brumla si vyčistí zoubky, umyje si tlapky, učeše srst a jde do své postýlky, kde mu maminka přečte pohádku, dá pusku na čelo a medvíďe Brumla v klidu usíná. Probouzí se s vycházejícím sluncem, když ho maminka budí do školky. Jednou se však probudil uprostřed noci. Všude byla tma a Brumla byl celý vystrašený. Z vedlejší místnosti se totiž ozývaly různé zvuky: „Skřííp, Húúúú a Bum!“ „Co by to mohlo být? Co když je to nějaká příšera z lesa? Nebo duch? Nebo čert, který si mě chce odnést?“ Říkal si Brumla a začal plakat. Měl totiž hrozný strach. Až ho z toho strachu rozbolelo břicho. V tom do pokoje vešla maminka, která slyšela Brumlův pláč. „Proč pláčeš, můj malý Brumlo?“ „Ozývají se tu hrozné zvuky a já se bojím, že je tu nějaká příšera.“ odpověděl nešťastně Brumla. Maminka se zaposlouchala a opravdu, z vedlejší místnosti se ozývalo: „Skřííp, Húúúú a Bum!“</p> <p>To bude určitě nějaká malá myška, která se nám vloupala do chaloupky! To bych se na to podívala. „Pojď, Brumlo a ničeho se neboj!“ Zavelela maminka a vydala se s Brumlou do obýváku.</p> <p>Co myslíte, že tam děti bylo?</p> <p>Nebyla tam ani myška. Ani čert. Ani duch.</p> <p>Ale babička velká medvědice, která usnula na houpajícím křesle. A to křeslo dělalo velký hluk. Vrzalo a bouchalo o podlahu. A ten poslední zvuk? To bylo babiččino chrápání!</p> <p>Když to Brumla zjistil, obrovitánsky se mu ulevilo. Úplně se přestal bát, i břicho ho přestalo bolet. Zalezl si zpátky do postýlky, ale pro jistotu si s sebou vzal i svého plyšáka Tondu, aby ho ochránil. (Příběh je inspirovaný knihou Skřííp, škráb, píp a žbluňk, Crowther, 2012)</p>
<p><b>Diskuze</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O čem příběh byl?</li> <li>• Jaké zvuky se ozývaly z vedlejší místnosti? Umíš je napodobit?</li> <li>• Co si Brumla myslel, že se schovává ve vedlejší místnosti?</li> <li>• Jak se Brumla cítil, když se v noci probudil? A proč? =&gt; probíráme dále Brumlovy pocity</li> </ul>
<p><b>Strachoměr</b></p>	<p>Pomůcky: Škála strachu (1-5) vyznačená na papíru</p>

	<p>Ukážeme dětem strachoměr. S dětmi si povídáme o tom, k čemu by strachoměr mohl být.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaký je strach na čísle jedna? A jaký je strach na pětce?</li> <li>• Jaký měl strach Brumla?</li> <li>• Jak bychom mohli změřit strach na těle?</li> </ul>
<b>Komunitní kruh</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bál/a ses někdy? Čeho? Ukážeš nám to na strachoměru?</li> <li>• Co Brumlovi pomohlo, aby se přestal bát? Co pomáhá tobě, když se bojíš?</li> </ul> <p>Co dalšího nám můžeme napomoci k tomu, abychom se cítili dobře? =&gt; Povídáme si s dětmi o relaxaci, tedy o tom, že se můžeme nadechnout a vydechnout, když se necítíme dobře, že si můžeme představovat něco hezkého, že si můžeme zacvičit...</p>

## **Příloha č.2 – Krabice plná strachů**

Motivace: „Mám tady takovou krabici. K čemu nám asi ta krabice bude sloužit? Zavřeme do ní všechny naše strachy. Ale kde je vezmeme? My si je nakreslíme.“

Děti kreslí svůj strach, na obrázku můžou zdůraznit, jak moc se bojí – symbol podle strachoměru. Děti sedí v kruhu, každé dítě ukazuje svůj obrázek, může odpovědět na otázky.

- Čeho se bojíš? Co bys svému strachu vzkázal/a?
- Co bys vzkázal/a někomu, kdo se bojí?

Poté svůj obrázek vhodí do krabice uprostřed kruhu.

Zdroj: Inspirace v knize Emoce (Černý, Grofová, 2013)

### Příloha č.3 – Příběh o trémě

<b>Příběh</b>	<p>Dnes vám děti povím příběh o tom, jak měl Brumla trému. V to ráno se vzbudil ještě předtím, než zazvonil budík. Bolelo ho břicho a potily se mu tlapy. Hrozitánsky se bál jít do školky a nejraději by zůstal celý den v posteli. Ve školce se totiž ten den konala besídka. Brumla měl před všemi recitovat básničku, kterou sice moc hezky uměl, ale bál se, že zase něco poplete a všechny děti se mu budou smát. „Když mám trému já, představuji si, že jsem kouzelná víla, která je tak mocná, že se jí povede vše, co si zamane.“ dodávala Brumlovi odvahy maminka. A tak se Brumla rozhodl, že to zvládne. Že překoná tu trému. Když se však na Brumlu upřely všechny zraky, Brumla z toho byl tak vyjevený, že dokonce zapomněl i jak se jmenuje. Brumlovi se potily dlaně, třásl se mu hlas a vyschlo mu v krku. Místo „Jmenuji se Brumla“ řekl „Jmenuji se Trulda.“ Všichni se smáli. Až na maminku, ta se nesmála. Ta na Brumlu povzbudivě mrkla a Brumlovi to dodalo odvahy. Vzpomněl si na maminky slova. Představoval si, že je čmeláček, lítá si mezi kyticemi a povídá básničku včelkám, se kterými si v létě chodíval hrát. Když básničku dopověděl, všichni tleskali. A Brumla na sebe nemohl být pyšnější, protože vyžrál nad svou trémou.</p>
<b>Diskuze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co je to ta tréma?</li> <li>• Jak se Brumla cítil? Můžeme to ukázat na strachoměru?</li> <li>• Co poradila Brumlovi maminka?</li> </ul>
<b>Komunitní kruh</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co bys poradil/a Brumlovi ty?</li> <li>• Kdybys mohl být čím chceš, v co by ses proměnil/a? Jaký/á bys byl/a?</li> </ul>

Zdroj: Vlastní

#### Příloha č.4 – Příběh o smutku a radosti

<b>Příběh</b>	<p>Brumla je dnes velmi šťastný. Chce se mu skákat a tančit a má úsměv na tváři. A víte proč, děti? Protože se blíží prázdniny. A o prázdninách bude chodit sáňkovat se svou kamarádkou Brumlinkou. Teď vám povím, jak se seznámili. To jednou Brumlinka přišla poprvé do školky a byla velmi smutná. Pálila ji očička z toho, jak se jí chtělo plakat. Stýskalo se jí po mamince, a ještě ke všemu si s ní nikdo z medvíďat nechtěl hrát. Že prý má moc velké uši. „Kdo by si chtěl hrát s někým, kdo má takové velké uši?“ Říkala medvíďata. Když tohle Brumla zaslechl, velmi ho to rozzlobilo. „To bych od vás, medvíďata, nečekal. Posmívat se Brumlince. Podívejte, jak je kvůli vám smutná!“ Zastal se Brumlinky. A tak se Brumla s Brumlinkou začali kamarádit. A medvíďata se od té doby víckrát nikomu neposmívala.</p>
<b>Diskuze</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jak se Brumlinka cítila a proč?</li><li>• Jak se Brumlinka cítila poté, co se jí Brumla zastal?</li></ul>
<b>Komunitní kruh</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kdy býváš smutný/á a proč?</li><li>• Co ti pomáhá, když jsi smutný/a?</li><li>• Kdy býváš šťastný/á a proč?</li></ul>

Zdroj: Vlastní

## Příloha č.5 – Příběh o hněvu

<b>Příběh</b>	<p>Dnes vám děti povím příběh o tom, jak byl Brumla rozzlobený. Začalo to hned ráno, když se vzbudil se špatnou náladou a byl celý rozlámaný. Vůbec se mu nechtělo do školky. A aby toho nebylo málo, zapomněl si doma svého oblíbeného plyšáka. Ve školce si sednul do koutku a nechtěl si s ničím hrát. Chtělo se mu kopat a křičet. Kousek od něj si kamarád Méd'a stavěl hrad z kostek. Vypadal, že má dobrou náladu. U stavění hradu se usmíval a zpíval písničku: „Já mám rád, tak se smát, vesele si výskat...“ Brumlovi to lezlo na nervy. Trochu mu zrudly tváře, jak se v něm ten vztek hromadil a zakřičel na Méd'u: „To se nedá vydržet, přestaň už!“ Paní učitelka na to Brumlovi řekla: „Vidím Brumlo, že jsi rozzlobený. Myslím, že potřebuješ ten vztek vyběhat. Oběhni pár koleček a až tě vztek přejde, budeš koukat na svět úplně jinak.“ A tak Brumla běhal. Při prvním kolečku byl pořád našťvaný. Když běžel druhé kolečko, najednou začal cítit, jak vztek pomalu odchází. A když doběhl třetí kolečko, vztek byl úplně pryč. Najednou mu vůbec nevadilo, že si Méd'a zpívá a uvědomil si, že se nezachoval hezky. „Promiň, že jsem se na tebe zlobil. To byl ten vztek. Ale už je pryč. Můžu si hrát a zpívat s tebou?“ A tak si Brumla s Méd'ou hráli a zpívali. A Brumla věděl, že příště, až ho popadne vztek, stačí oběhnout pár koleček.</p>
<b>Diskuze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak se Brumla cítil?</li> <li>• Proč byl Brumla rozzlobený?</li> <li>• Co Brumlovi pomohlo k tomu, aby přestal být rozzlobený?</li> </ul>
<b>Komunitní kruh</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Už jsi někdy byl/a rozzlobený/á? A proč?</li> <li>• Co ti pomáhá, když jsi rozzlobený/á?</li> </ul>

Zdroj: Vlastní

## **Příloha č.6 – Přepsaný rozhovor (učitelka č.4)**

1. Zkoušíte relaxovat? Popřípadě jak relaxujete.

*„Občas chodím na masáže, poslední dobou mě baví vážná hudba, často si ji pouštím. Mám ráda audioknihy a dlouhé procházky.“*

2. Pracujete v MŠ s relaxačními technikami? S jakými?

*„Relaxační techniky se snažíme zařazovat. Spíše je zařazujeme po cvičení, aby došlo ke zklidnění. Například dětem pouštíme klidné písničky. Osvědčilo se mi pouštět zvuky přírody, zpěv ptáků. Zpíváme také klidné písničky. Nebo také dechová cvičení. Dechová cvičení zařazujeme při logopedických chvilkách, děti se na dýchání musí soustředit. Také dechová cvičení zařazujeme po cvičení. S dětmi také hrajeme hru na zvoneček, kdy se děti musí úplně zklidnit. Ve třídě je úplně ticho a děti rozpoznávají sluchem, odkud zvoní zvoneček. Zvonečkem se zvoní úplně slabounce. Možná i to můžu zařadit mezi relaxační techniky.“*

3. Uveďte příklad konkrétní relaxační chvílky v MŠ.

*„Děti si lehnou na koberec a dětem pouštím zvuky přírody. Například po řízené činnosti, kdy si povídáme o přírodě, o zemi.“*

4. Jak děti na relaxační techniky reagují?

*„Jak kdo. Záleží hodně na temperamentu dítěte. Klidný děti to přijímají v klidu. Roštěáci se trochu zklidní, ale proto, že musí. Určitě je to přínosem.“*

5. Jak reagují na relaxační techniky děti, které jsou úzkostnější?

*„Myslím, že dobře. Ony to přijmou, je jim dobře v tom klidu. Při klidných hrách, relaxačních hrách se cítí dobře.“*

6. Považujete relaxační techniky za vhodnou metodu pro zklidnění úzkostného dítěte?

*„Ano, určitě. A budu se o relaxační techniky více zajímat. Myslím, že je to dobře pro všechny děti. Kor v dnešní době, kdy jsou přehlceny informacemi, je to pro ně přínosné.“*

7. Jaké jiné volíte metody ke zklidnění úzkostného dítěte?

*„Asi nejvíce fyzický kontakt, pokud ho neodmítají. Člověk je pochová, pomazlí.“*



8. Jak se podle Vás projevuje úzkostné dítě v MŠ?

*„Jsou nespělé, mají své rituály, moc se neprojevují – asi je to spojené se sebevědomím, mají strach, že se jim něco nepovede, asi proto se neprojevují. Hrají si s úzkým okruhem dětí. Ještě bych řekla, že jsou citlivější, projevují se pláčem. Možná i mám pocit, že vzdor. Když jsem byla v jiné třídě, byl tam chlapeček a loučil se asi půl hodiny s tatínkem v šatně. Brečel jako tygr, křičel, byl prohnutý úplně do oblouku, kopal, ale neukápla mu jediná slza. Nevím, jestli to dělal kvůli mně, že mě neznal, nebo že se tak bál tatínka opustit. Myslím, že i to byla úzkost.“*

9. Jak přistupujete k úzkostnějším dětem v MŠ?

*„Citlivě, bez nějakého nátlaku. Čím víc bych na ně tlačila, tím by to bylo horší, nepomohlo by to. Pomáhá přehnaná pochvala. Úzkostné dítě třeba chválím tak, až se úplně tetelí. Na jednu holčičku nemůžu zvýšit hlas i když by něco provedla, to si vůbec netroufnu, silně by to prožívala, těžce by to nesla. Když se jí něco nepovede, neříkám jí to, aby si z toho nedělala hlavu.“*

## Příloha č.7 – Informovaný souhlas



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Etická komise Pedagogické fakulty  
Ethics Board of the Faculty of Education

### Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu<sup>1</sup> Vás žádám o souhlas s účastí Vašeho dítěte ve výzkumném projektu v rámci mé bakalářské práce.

**Název projektu:** Využití relaxačních technik u úzkostných dětí v MŠ

**Řešitel projektu:** Andrea Žočková

**Název pracoviště:** Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

**Vedoucí práce:** Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

**Cíl výzkumu:** Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké relaxační techniky učitelky v MŠ využívají, jak se úzkostné děti projevují a jak reagují na relaxační techniky.

**Popis výzkumu:**

Autorka bude pozorovat projevy úzkosti u dětí v MŠ, dále bude s dětmi prakticky zkoušet relaxační činnosti. Tyto činnosti budou následně písemně reflektovány. Všechna data budou zpracována výhradně pro účely praktické části bakalářské práce.

V bakalářské práci nebude uveden název mateřské školy, ani jméno dítěte, vše bude zveřejněno anonymně. Účast ve výzkumu je dobrovolná.

.....  
datum a podpis řešitele projektu

### Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí resp. mého dítěte.

Jméno a příjmení zákonného zástupce: ..... Datum narození: .....

Adresa trvalého bydliště zákonného zástupce: .....

Vztah zákonného zástupce k účastníkovi: .....

Podpis zákonného zástupce: .....

<sup>1</sup> Všeobecnou deklaraci lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).