



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 primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Práce s emocí strachu v předškolním věku

Vypracovala: Monika Nedělková

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2022

Monika Nedělková v.r.

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, za cenné rady a odborný dohled. Dále bych také chtěla poděkovat osloveným učitelkám mateřských škol, za jejich obohacující zkušenosti z dlouholeté praxe a za strávený čas nad našim rozhovorem.

V neposlední řadě, bych ještě chtěla poděkovat celé mé rodině za pochopení, trpělivost a podporu v průběhu studia a při psaní mé bakalářské práce.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na emoci strachu a úzkosti v předškolním věku dítěte. První kapitola objasňuje vývojová specifika dětí předškolního věku v oblasti emočního a kognitivního vývoje. Další kapitola popisuje emoční prožitek dítěte, který úzce souvisí s vývojem a posilováním psychické odolnosti v předškolním věku. Poslední kapitola teoretické části přibližuje emoci strachu a úzkosti se zaměřením na samotné prožívání dítěte těchto konkrétních zvolených emocí. Empirická část práce věnuje pozornost možnostem a technikám, jak s těmito emocemi pracovat v rámci mateřské školy. Pro výzkumné šetření je zvolena metoda rozhovoru s učitelkami mateřských škol. Výsledky výzkumu ukazují, že každý jedinec prožívá své individuální strachy, které mohou být běžné nebo atypické. Během rozhovorů respondentky zdůrazňují nutnost empatického přístupu k dítěti, navození důvěry, bezpečí a jistoty. Při snaze zmírnit dětský strach učitelky využívají ve své praxi rozmanité pomůcky. V práci je zahrnut námět na týdenní program, opírající se o knižní publikaci, týkající se tematiky strachu.

Klíčová slova: emoce, mateřská škola, strach, úzkost, předškolní věk, psychická odolnost

Abstract

The bachelor thesis is focused on the emotions of fear and anxiety in the preschool age of the child. The first chapter clarifies the developmental specifics of preschool children in the field of emotional and cognitive development. The next chapter describes the child's emotional experience, which is closely related to the development and strengthening of mental resilience in preschool age. The last chapter of the theoretical part approaches the emotions of fear and anxiety with a focus on the child's experience of these specific selected emotions. The empirical part of the work pays attention to the possibilities and techniques of working with these emotions in kindergarten. The method of interview with kindergarten teachers is chosen for the research survey. Research shows that each individual experiences their individual fears, which may be common or atypical. During the interviews, the respondents emphasize the need for an empathic approach to the child, inducing trust, safety and security. In an effort to alleviate children's fear, teachers use a variety of tools in their practice. The thesis includes a topic for a weekly program based on a book publication on the topic of fear.

Key words: emotions, kindergarten, fear, anxiety, preschool age, psychological resilience

Obsah

Úvod.....	8
1 Předškolní období.....	9
1.1 Emoční vývoj.....	9
1.2 Kognitivní vývoj.....	10
2 Emoční inteligence a psychická odolnost.....	12
2.1 Emoce.....	12
2.2 Emoční inteligence.....	12
2.3 Psychická odolnost.....	13
2.3.1 Vývoj a posilování psychické odolnosti v předškolním období.....	14
2.4 Techniky rozvíjející emoční kompetence.....	14
2.4.1 Hra a její posilující účinky.....	14
2.4.2 Příběhy a jejich moc.....	16
3 Dětské strachy a úzkosti.....	18
3.1 Rozlišení strachu a úzkosti.....	18
3.2 Emoce strachu.....	19
3.2.1 Základní druhy strachu v období předškolního věku.....	20
3.3 Emoce úzkosti.....	22
3.4 Příznaky strachu a úzkosti.....	23
3.4.1 Projevy strachu a úzkosti.....	25
3.5 Strach, úzkost a jejich příčiny.....	26
4 Metodologický postup.....	29
4.1 Cíl práce a výzkumné otázky.....	29
4.2 Kvalitativní výzkum.....	29
4.2.1 Polostrukturovaný rozhovor.....	29
4.3 Výzkumný soubor.....	30
4.4 Průběh sběru dat.....	31
4.5 Analýza dat.....	31
4.5.1 Dětský strach.....	32
4.5.2 Spouštěč úzkostného strachu.....	35
4.5.3 Projevy.....	36
4.5.4 Spolupráce s rodiči.....	38
4.5.5 Přístup k dítěti.....	40

4.5.6	Školní vzdělávací program a emoce.....	41
4.5.7	Práce učitelky s emocí strachu.....	42
4.5.8	Pomůcky.....	44
4.5.9	Dostupnost a využití pomůcek.....	46
5	Námětový tematický celek pro práci s emocí strachu.....	48
5.1	Reflexe.....	50
6	Diskuse	51
6.1	VO1. S jakými formami či typy strachu se učitelky v mateřské škole u dětí setkávají?	51
6.2	VO2. Jaké projevy pozorují učitelky mateřských škol u úzkostných dětí?	51
6.3	VO3. Jaké techniky k překonávání nadměrného strachu využívají učitelky mateřských škol při práci s dětmi?	52
	Závěr	53
	Seznam použitých zdrojů	55
	Seznam příloh	57

Úvod

Cílem mé bakalářské práce je podrobněji prozkoumat a zpracovat současné poznatky týkající se specifika prožívání dětí v předškolním věku, se zaměřením na emoce strachu a úzkosti. Dalším cílem je zjistit možnosti, jak s těmito emocemi pracovat v rámci mateřské školy.

Skoro každý z nás někdy pocítil sevřený žaludek v situacích, které nám nejsou příjemné, ať už se jedná o setkání s lidmi, některými druhy zvířat nebo o situace, ze kterých není možnost okamžitého úniku. Ze všedních zkušeností rodičů, pedagogů a dětských psychologů se lze opřít o myšlenku, že během několika posledních let přibylo více úzkostných dětí, které mají z něčeho strach (Vymětal, 2004). Často si pokládám otázky, v čem vlastně spočívá příčina. Je to ovlivněno rodinným prostředím? Nebo za to mohou podněty vnějšího světa, které zasahují i do toho dětského? Ovšem je potřebné mít na paměti, že některé úzkosti přecházející ve strach jsou podmíněné pro dané období ve vývoji dítěte, a proto by se rodiče společně s mateřskou školou měli snažit o to, aby vhodnými metodami a přístupy tyto stavy u dítěte již na samotném počátku podchytili a snažili se u něj jeho strach a úzkost zmírnit. Společným cílem vzdělávací instituce a rodičů by měla být snaha o to, aby se dítě na přelomu školní zralosti před nástupem do školy cítilo sebevědomé a bylo si samo v sobě jisté, že určité úzkostné stavy či strachy dokáže s dopomocí dospělého regulovat. Tato aktuální problematika úzkostnosti mě jako budoucí pedagožku v mateřské škole zaujala a oslovila, a proto jsem si ji vybrala jako téma ke zpracování mé bakalářské práce.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Předškolní období

Součástí lidského života, je tzv. období „předškolního věku“, charakterizováno od tří do šesti/sedmi let, ukončené zpravidla vyvrálostí v jednotlivých oblastech souvisejících s následným vstupem dítěte do základní školy (Vágnerová, 2012). Německý psycholog Erik Erikson popsal předškolní věk jako období vlastní iniciativy dítěte, patrné v jeho samostatnějším jednání, tvořivosti a kooperaci s vrstevníky (Erikson, 1950; Thorová, 2015). Podle Matějčka (2005) je „předškolní věk“ charakteristický prvním vstupem dítěte do společnosti. Dítě si během čtyř až šesti let věku osvojuje formální požadavky, které jsou společností žádoucí.

V užším významu bývá toto období chápáno jako „věk mateřské školy“, přičemž není vhodné brát na zřetel pouze jeden tento aspekt. Velké množství rodičů své ratolesti do povinného předškolního roku ponechává mnohdy po značnou část této etapy vývoje v domácím prostředí. Mateřská škola je pouze doplněním rodinné výchovy, nikoli jejím základem, ten zůstává v rodinné výchově (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.1 Emoční vývoj

Emoční prožitek předškolního dítěte se stává ustálenějším a rozváznějším oproti období batolete. Převládá kladná odezva na emoční podněty, snižuje se míra zastoupení záporných reakcí. Stále přetrvává vysoká intenzita v projevu emocí, střídající radost a smutek. To, co dítě právě prožívá, závisí na přítomnosti a vyhověním či nevyhověním jeho aktuálním potřebám (Vágnerová, 2012). Dítě je schopno lépe regulovat svoje zklamání, přesto mnohdy jeho neúspěch, odcizení hračky, narušení hry či nezdařený výrobek vyvolá v dítěti nářek (Thorová, 2015).

Zvrat ve vývoji emočního prožívání předškolních dětí ovlivňuje do značné míry vliv okolních zkušeností projevující se na zevnějším projevu jedince. Určité známky strachu jsou spojovány s dětskou obrazotvorností. Pod tímto pojmem si lze představit způsoblost vytvářet variabilní vymyšlené postavy, využívané mezi dětmi ke vzájemnému lekání a vyděšení. Reakce na podněty vystrašení jsou u každého jedince odlišné se závislostí na jeho typu charakteru a temperamentu (Vágnerová, 2012).

S emočním vývojem dítěte se prolíná způsob rozvíjení tzv. emoční inteligence. Jedinci v předškolním věku se již lépe orientují ve vlastních pocitech a usilují o regulaci svých emočních projevů. Oproti batolecímu období dokážou odložit potřebu uspokojení na později, pokud to po nich situace vyžaduje (Vágnerová, 2012).

Morální postoje společnosti mají své kořeny v emočních dovednostech, schopnosti dát najevo vnitřní citový prožitek, vcítit se a porozumět citům druhých. Jedině touto cestou jsme schopni s druhým komunikovat a navázat vztah (Goleman, 2011).

1.2 Kognitivní vývoj

V předškolním věku se poznávání zaměřuje na bezprostřední svět, ve kterém dítě žije a na pravidla v něm fungující (Vágnerová, 2012).

Dítě v předškolním období zpravidla okolo čtyř let opouští úroveň etapy předpojmového, symbolického myšlení a přechází do fáze názorového, intuitivního myšlení (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Tato etapa názorného a intuitivního myšlení s sebou nese určité omezení. Uvažování dítěte není zcela přesné a omezuje dítě v přemýšlení nad věcmi logickou provázaností (Vágnerová, 2012).

Dochází k viditelné změně v jeho uvažování, je schopno přemýšlet v celostních pojmech vznikajících na základě podobnosti. Svou pozornost dítě zaměřuje viděným tvarům a objektům, poté je schopno úsudku založeném na jeho vlastním názoru (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Předškolní děti nazírají na svět několika způsoby, v jejich uvažování sehrává roli (Vágnerová, 2012):

- centrace – trvalost na jednom nejvíc viditelném znaku a upozadění ostatních méně nápadných
- egocentrismus – jedinec nepřijímá jiný názor než pouze ten vlastní
- fenomenismus – podstatnost ve vnímání světa tak, jak okolo dítěte aktuálně vypadá
- prezentismus – dítě v předškolním věku ulpívá na přítomnosti, přináší mu subjektivní jistotu.

V myšlení dítěte a zpracování informací se odráží jeho vlastní jednání. V tomto významu se vyznačuje (Langmeier & Krejčířová, 2006):

- magičností – fantazií si dopomáhá v reálném světě
- antropomorfismem – připisuje vlastnosti lidských bytostí neživým
- artificialismem – vysvětluje si stvoření světa tak, že nějaká osoba jej udělala.

Ve skutečnosti dítě dokáže vnímat rozdíl mezi skutečností a fantazijním světem již v útlém věku. Tříleté dítě vnímá rozlišení imaginárních vlastností předmětů, ty si mohou přizpůsobit a sami vymýšlet. Oproti reálným věcem a rysům, které jsou dané a neměnné (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Thorová (2015) konstatuje, že v tomto stádiu věku se děti často musejí postavit vstříc různým úzkostem a strachům. Svou roli přitom také sehrává charakteristický rys časného dětství, se kterým emoce strachu stoupá. „Iracionální fantazijní „magické“ myšlení způsobuje, že svět je plný strašidelných stvoření. Magické myšlení slábne pomalu, ještě školní děti mívají obtíže odlišit realitu od fikce“ (Thorová, 2015, s. 388).

2 Emoční inteligence a psychická odolnost

2.1 Emoce

Emoce jsou přirozenou a nezbytnou součástí našeho života, pomocí nich dáváme ostatním lidem najevo náš vnitřní stav radosti, hněvu, smutku, ale i stav úzkosti, obav a strachu (Stuchlíková, 2007). Emoce jsou prožitkem zcela individuální a vrozené. Současně jde o získaný sklon našeho těla reagovat na vnitřní a vnější podněty změnami v oblasti chování a tělesného projevu (Carlson & Hatfieldová, 1992, cit. podle Stuchlíková, 2007).

Emoce ovlivňují naše reakce při běžných aktivitách opakujících se každý den, ať už se jedná o spontánní učení, myšlenkové operace či při navazování prvotních citových spojení dítěte s matkou již od útlého kojeneckého věku (Stuchlíková, 2007).

Je to v podstatě jakási samovolná reakce na podnět vedoucí mnohdy k impulzivnímu jednání a chování jedince. „Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost. Složitost emocí je dále zesílena tím, že každá jednotlivá emoce se projevuje v celé řadě forem“ (Stuchlíková, 2007, s. 11).

Širší definici emoce popisuje Hartl a Hartlová (2010, s. 126) takto: „V zásadě jde o hodnotící, kladné či záporné reakce na podnět; pojem zastřešující zážitky libosti a nelibosti provázané fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť).“ Obě definice s sebou nesou spojitost existence různorodých forem emocí, přičemž každý typ je odlišný a svým způsobem specifický. Nejobsáhlejší psychologické poznatky současnosti dávají prostor emocionálním projevům úzkosti a strachu, usnadňující pochopení jejich příčin, ovlivnění našeho jednání a možnost vzniku rizik až chorobných podob strachu a úzkosti. Blíže se věnuji specifikaci těchto emocí v dalších samostatných kapitolách (Stuchlíková, 2007).

2.2 Emoční inteligence

Autory pojmu emoční inteligence jsou odborníci z oblasti psychologie Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshireské univerzity (Mayer, Salovey, cit. podle Shapiro 1998, s. 17), kteří ji definovali jako: „Součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto

informací ve svém myšlení a jednání.“ Emoční inteligence, označována také jako EQ nám nesdělují, jak je na tom dítě v oblasti znalostí, ale zpravidla vypovídá o jeho osobnostním charakteru (Shapiro, 1998).

Salovey a Mayer se neshodují s pojmem EQ, podle nich není vhodným synonymem emoční inteligence, neboť může vytvářet dohady o tom, zda je tato inteligence měřitelná testy. Charakter a společenské rysy můžeme u dětí rozpoznat a do značné míry naší snahou ovlivnit. Aby dítě bylo schopno kontrolovat své emoce, je zapotřebí u něj rozvíjet sociální zdatnosti prolínající se s empatií. Spojením kladného rodinného zázemí s bezprostředním zájmem dětí o pocity druhých docílíme empatického chování (Shapiro, 1998). Pěstováním určitých způsobilostí sebekontroly, neústupnosti, snahy o vlastní práci se u dětí snažíme o otevření se možnostem využití jejich přirozeného talentu (Goleman, 2011).

2.3 Psychická odolnost

V naší zemi máme otevřené možnosti ve vzdělávání, shánění bydlení či v neomezené přístupnosti k nákupu potravy. Tyto aspekty napomáhají k šťastnému životu. I přesto, že lidé žijí v hojnosti, čím dál více se poddávají požadavkům a zátěži, které si sami ve společnosti formujeme (Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009).

Podle Hoskovcové & Suchochlebové Ryntové (2009) je považováno posilňování lidské odolnosti jako za jedno z klíčových věcí ke zdárnému životu. „Odolností (někdy se užívá pojem zdatnost) se většinou rozumí složitý a vzájemně propojený soubor dovedností, schopností a postojů, jak zvládat životní svízele a obtížné situace, které se v životě zákonitě objevují“ (Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 13). Nelze jednoznačně určit, zda lze pokládat odolnost za všeobecně samostatnou nebo zahrnující všechny její podoby, ať už hovoříme o odolnosti vůči onemocnění, těžkostem všedních dnů nebo vzdělávacím či společenským nezdarům (Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009). Psycholožka Wernerová označuje psychickou odolnost výrazem resilience. „Proces, schopnost i výsledek úspěšné adaptace člověka, vzdor nepříznivým či ohrožujícím podmínkám“ (Wernerová, 1997, cit. podle Hoskovcová 2006, s. 45).

2.3.1 Vývoj a posilování psychické odolnosti v předškolním období

Psychická odolnost dětí se formuje již od útlého věku a v průběhu individuálního vývoje se dále proměňuje v závislosti na celostní vyzrálosti dítěte či na podmínkách jako je například aktuální zdravotní stav. Odolnost dítěte je propojená jak s duševní stránkou jedince, tak i s odolností po tělesné stránce. Svůj značný vliv na dítě má také působení okolí. Tyto tři faktory se navzájem prolínají (Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009).

Dnešní doba s sebou přináší také větší zatížení v oblasti duševního zdraví. Již současná předškolní výchova dětí se nezaměřuje tedy jen na získávání poznatků, ale velký prostor věnuje tématům podporujícím psychickou pohodu dítěte a také napomáhá k upevnění si jejich jistoty v socializaci a dorozumíváním se s okolím (Hoskovcová, 2006). Právě předškolní období je označováno za nejsenzitivnější stádium ve vývoji psychické odolnosti malého jedince. Z hlediska naplňování cílů této vývojové fáze je nejdůležitější úlohou dítěte umět ovládat své chování, být činné vně prostředí rodiny a postupně se sžívat a naučit se fungovat mezi vrstevníky (Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009). „Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí“ (Langmeier & Krejčířová, 1998; cit. podle Hoskovcová, 2006, s. 31).

Dospělí zapomínají při vychovávání dítěte na jeho přirozený projev, jak už emoční nebo verbální. Dítě usiluje o dosažení požadavků, které jsou na něj ze strany vychovávajících kladeny. Pokud tomu tak není, dochází u dítěte často k opakovaným pocitům selhání a viny (Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009).

2.4 Techniky rozvíjející emoční kompetence

2.4.1 Hra a její posilující účinky

Jednou z cest k posilování psychické odolnosti dítěte je hra. Sehrává podstatnou roli při socializaci (Langmeier & Krejčířová, 2006). Podle Vágnerové (2012) v předškolním období převládá hra založená na symbolice, která vede k vypořádání se s nástrahami reálného života. V symbolické hře se připouští chování dítěte podle jeho vlastních idejí a potřeb. Pokud dítě prožilo situaci zatěžující jeho psychiku, je schopno najít pro sebe

uspokojivé řešení. Například pokud se dítě obává psů a během jeho hry jsou psi poslušní, zjistí, že se jich už nemusí strachovat.

Zpravidla okolo tří let přechází dětská paralelní hra v hru asociativní, později kooperativní, při které děti mezi sebou začínají komunikovat a domlouvat se za dosažením společného cíle při hře. Dítě se dostává při hře do různých sociálních rolí muže i ženy (Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009). Zásluhou vžívání se do rozmanitých rolí, jedinec začíná rozumět souvislostem chování druhých osob a jejich pocitům (Langmeier & Krejčířová, 2006). U dětí se začínají projevovat i první náznaky empatie. K úspěšnému sebevědomí dítěti napomáhá také ovládnutí komunikační způsobilosti s ostatními jedinci (Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009).

Hra má bezprostřední a silný výchovný účinek, pomocí něhož jsme schopni zapůsobit na vystupování dítěte a prohlubovat i jeho vrozený potenciál. Ovlivnění lze dosáhnout spoluúčastí při hře. Aby naše přítomnost přinesla pozitivní odezvu, neměli bychom hru narušit. Zapojení se do hry dětí nám umožňuje zprostředkovaně naším chováním ukázat poctivé jednání při hře, respektování pravidel hry a také jak mít radost z výhry i jak unést porážku (Hoskovcová, 2006). Je to jedna z možností proniknutí do dětského vnitřního světa plného strachu, rozporů i šťastných okamžiků (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Po jejím zakončení je vhodné s dětmi případné neshody ve hře rozebrat či pochvalou vyzdvihnout jejich čestné chování. Vyžadujeme, aby se děti aktivně na diskusi podílely, tím docílíme jejich uvědomění si důvodu problému. Je důležité i společně se snažit přijít na to, jak podpořit méně průbojně děti pro budoucí hru (Burešová & Mertin, 1998; cit. podle Hoskovcová, 2006).

Při spolupráci děti postupně přicházejí na pozitiva, která jim součinnost přináší. Zdatnost dítěte poprosit druhého v situaci, kdy potřebuje pomoci označuje Hoskovcová (2006) za znak odolné osobnosti. Kooperace s vrstevníky či dospělými si žádá oboustranné dorozumívání se. Úzkostné děti často trpí strachem z mluveného projevu před druhými, proto je zapotřebí podporovat ve hře jejich komunikativní dovednosti. Podporujeme u dětí neverbální či verbální stránku komunikace. Pomocí her děti iniciujeme k vyjádření jejich touhy, schopnosti zodpovědět druhému na dotaz či případně umět zvládnout dotázat se (Hoskovcová, 2006).

Mezi věkově stejně starými dětmi se vyvíjí prosociální vztahy zahrnující kolektivní hru a aktivity, součinnost či prožití legrace při společně stráveném času (Hoskovcová, 2006). Bohužel vidáváme u předškolních skupin hry založené na principu soutěžení. Děti tak začínají mezi sebou soupeřit, namísto toho, aby kooperovaly. Neustálé porovnávání se s jedincem, který při činnostech vyniká, totiž vede ke konstantní duševní nepohodě dítěte. Právě v období, než dítě nastoupí do povinné školní docházky, je dítě velmi vnímavé vůči svým úspěchům nebo naopak nezdarům. Náš postoj v oceňování dětí, může mít do budoucnosti negativní důsledky pro jejich psychickou odolnost (Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009).

2.4.2 Příběhy a jejich moc

Existuje přístup podle Badegrubera & Pirkla (2000) popisující řešení problémů pomocí příběhů. Ačkoliv to není na první pohled patrné v příbězích nacházíme situace blízké těm lidským. Nasloucháním mluvenému příběhu zapojujeme fantazijní představy, které nám k určení východiska problémů mnohdy pomohou více než náš intelekt.

Událost odehrávající se v příběhu může jedince povzbudit nebo zneklidnit. Hlavní hrdinové bývají většinou smyšlení živočichové, květiny, či skřítki. Ovšem nesnáze, kterým čelí se shodují s těmi dětskými. Jedním z nástrojů pedagogů je právě vyprávění příběhů a nalézání souvislostí s problémy dětí. Snažíme se o to, aby si dítě po přečtení příběhu uvědomilo svoji potíž a samo se v příhodě poznalo. Podobně Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová (2009) nahlíží na příběh jako na prostředníka mezi dítětem a jeho spletností života. Dítě v prvních šesti letech života nemůže rozumět všemu, co se kolem něj odehrává. Díky příběhu nalézá aspoň částečná vysvětlení.

Rozporný názor má Filliozat (2011), která je díky své praxi utvrzena v tom, že je pro děti neprospěšné zrcadlení jejich prožívaného problému do příběhu. Dítě mající shodný problém, o kterém vypráví pohádka se může utvrdit ve svých obavách, a i nadále strach prožívat. V podvědomí myslí vznikají nejrůznější hrozivé podoby podporující úzkost dítěte.

V předškolním období převládá předčítání a vyprávění pohádek. Ve velké míře se v klasických pohádkách objevuje strašení dětí za účelem jejich poslušnosti. V pohádkách se skrývá hodně symbolických znaků. Ty, které nejsou srozumitelně formulovány, nepomáhají k psychickému uzdravování, ale naopak mohou způsobit zamlčení emocí

dítěte (Filliozat, 2011). Děti jen při poslechu strašidelných pohádek čelí emoci strachu. Aby negativní prožitek jedince neměl vliv na jeho příznivý vývoj, měli bychom dítěti dát najevo pevným sevřením v náruči naši blízkost a podporu. Naším přístupem u úzkostnějšího dítěte tak posílíme jeho psychickou odolnost. Tyto smyšlené příběhy, ale v sobě ukrývají i pozitivní vzory směřující k odvaze a vytrvání (Matějček, 2005).

K reprodukci příběhu se využívají také loutky či přírodní materiály. Tyto pomůcky děti odvádí od jejich příběhu a přivádí je do jejich duševního světa. Dáváme dětem dostatečný prostor k sebevyjádření. „Příběh jako východisko tak zprostředkovává vztah k prožitkovému světu jednotlivých dětí“ (Badegruber & Pirkl, 2000, s. 15).

3 Dětské strachy a úzkosti

„Viděl jsem, že všechno, čeho se bojím a co mě děsí, nemá samo v sobě nic špatného ani dobrého; můj strach byl pouze reakcí mé mysli.“

Baruch Spinoza

Již v 17. století se židovský filozof Baruch Spinoza (Praško, 2008b) zabýval otázkou strachu a svoje pocity formuloval do výše uvedeného citátu. Strach ze specifických objektů a nepříjemných situací je běžnou součástí našeho života. Každé dítě se v dětství potýká s určitým strachem objevujícím se v různých stádiích vývoje (Bacus, 2007).

Dítě je na svět přiváděno s určitými předpoklady pro navázání budoucího vztahu s okolním světem a svými nejbližšími. Před koncem prvního roku věku se ukazuje určité navázání citového vztahu s matkou a začíná se projevovat strach z neznámých osob (Matějček, 1994).

Se vznikem dětského strachu souvisí i styl výchovy v rodině, ve které dítě vyrůstá. Na jedné straně může být dítě vychováváno přílišnou péčí, nedopřávající mu volnosti. Na straně druhé není správná ani výchova, při níž dítě trpí emoční prázdnotou. Pozornost si pak vyžaduje prostřednictvím rušivého jednání nebo častými fyziologickými obtížemi (Rogge, 1999).

3.1 Rozlišení strachu a úzkosti

Tyto dva psychické jevy jsou přirozenou součástí našich životů. Přispívají také k formování naší osobnosti. Určitá míra strachu je potřebná, připravuje nás na zvládnutí různých situací a výzev patřících k životu. Avšak to platí pouze, pokud strach a úzkost jedince nechromují v nadměrném a neúnosném měřítku, v tomto případě se jedná o tzv. psychické poruchy (Vymětal, 2004).

Strach a úzkost spolu úzce souvisí, obě tyto emoce doprovází nepříznivé pocity. Na první pohled se zdá, že mezi těmito pojmy není žádný rozdíl, psychologové jejich rozdíl však definují takto: „strach je z něčeho a úzkost je z ničeho“ (Matějček, 2000, s. 123). Strach v nás vyvolává zvíře, objekt či nastalá situace. Při úzkosti se domníváme, že jsme ohroženi předvídatelným blížícím se zlem (Matějček, 2000).

U strachu je známa konkrétní příčina, váže se na jeden objekt. Zpravidla v souvislosti s nebezpečím v dítěti vyvolá obávaný objekt strach. Úzkost nezná svou jednoznačnou příčinu, spouštěčem může být nepříjemný pocit, jež jedince ochromuje a dostává do stavu bezmoci a fyzického či psychického napětí (Rogge, 1999). Na blížící se strach lidský organismus reaguje formou celkového zneklidnění či snahou o útěk. Může v jedinci vyvolat i vnitřní stav rozepře. Při úzkosti je mysl člověka přehlcena obavami, pocity neklidu a nervozity (Muris, 2007). Úzkost a strach jsou dvě neoddělitelné emoce, které jsou navzájem provázené. Strach z konkrétního jevu může být proměněn v stav úzkosti a naopak (Vymětal, 2004).

3.2 Emoce strachu

Tématem strachu se zabývá řada odborníků a autorů (Bacus 2007, Rogge 1999, Vymětal, 2004), kteří nahlízejí na danou problematiku z více úhlů pohledu. Vymětal (2004) hovoří o strachu tehdy, když dítě prožívá nepříjemný zážitek, při kterém se cítí ohroženo, ať už se jedná o setkání se specifickým předmětem či se dítě nachází v nepříjemné situaci. S jeho názorem se shoduje Bacus (2007), která popisuje strach jako uvědomělou emoční reakci celého těla na hrozbu při skutečném nebo při domnívajícím se nebezpečí. Existují dva typy dětského strachu, přičemž není jednoduché zpočátku rozeznat, o jaký druh se jedná. První běžný typ strachu zpravidla sám během růstu dítěte odezní. Druhý typ chorobného stavu narušuje celkové rozpoložení dítěte a vyžaduje odborné pomoci. Tento pohled potvrzuje ve své knize Rogge (1999). Podle něj patologický strach omezující vývoj vede jedince do stavu zoufalosti a úplné slabosti.

Naopak dle Rogge (1999) je strach přirozeností, se kterou se setkává každý člověk během vývoje. Například nás svou funkcí chrání před nebezpečím, udržuje nás v bezpečí. Zároveň někdy se dostáváme do situací, kdy jsme nuceni strach překonat a postavit se mu čelem. Pocit ze zkušenosti, že jsme strach překonali, pak posiluje naši sebedůvěru. Dítě si zásluhou mnoha zkušeností nabytými během života buduje strategie ke zdolání strachu. V období prvních let života se dítě potýká s nejrůznějšími strachy a úzkostmi podmíněnými vývojem. Jejich průběh ovlivňuje vrozená dispozice, temperament a rodinné klima. Někdy je spouštěčem strachu rodič ve vztahu k dítěti (Rogge, 1999). Jak uvádí ve své knize Studnička & Rychnovský (2019, s. 136) „strach se nerodí jen tehdy, když své dítě kritizujeme a trestáme, může vzniknout i tehdy, když své dítě enormně

chválíme.“ Emoce strachu přetrvává v historii již od nepaměti. Lidé se v dřívějších dobách obávali o své rodiny a obydlí, přičemž měli strach z hromů, ohně, neznámých osob či nejrůznějších volně žijících zvířat. S každou společností a její kulturou vystupují navenek nové formy strachu (Bacus, 2007). Naše současná společnost svým nepříznivým působením zapřičiňuje vznik dětských strachů (Bacus, 2007):

- pohlcujícím vlivem rozmanitých technologií
- nadměrným stresem a tlakem společnosti
- častějším rozpadem vztahů a následným rozvodem rodičů
- přístupem dětí k nevhodným mediálním produktům – televizní pořady o válkách, násilí, terorismu, únosech dětí.

3.2.1 Základní druhy strachu v období předškolního věku

Podle Michalčákové (2007) se strachy v této vývojové etapě vztahují na podstatné znaky a k událostem odehrávajícím se v nejbližším prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Stále je dítě vystavováno strachu z dlouhodobého odloučení se od rodičů.

Dle Bacus (2007) v předškolním období dochází k rozvoji strachů, které se pojí s dětskou představivostí. Jeho bujná představivost dítě ovlivňuje natolik, že ho vyvádí z rovnováhy. V období pěti let bývají příčiny strachu více vázány na realitu a opouští svět fantazie. Dětské strachy přecházejí svým obsahem z „vymyšlených“ na konkrétní „skutečné“ obavy, u kterých se předpokládá, že se s nimi dítě během vývoje setká (Derevensky & Coleman, 1989; Michalčíková, 2007).

Představení nejčastějších podob přirozeného dětského strachu v předškolní etapě vývoje jedince (Bacus, 2007):

Strach ze strašidel

I když v realitě mýtické postavy jako strašidla, čarodějové, duchové nejsou, děti se jich obávají. Jejich představy vycházejí z příběhů z knížek, animovaných pohádek nebo z vyprávění. Tento strach posiluje tma a temnota. Dítě se obává být samo uzavřené v tmavém pokoji, kde by na něj mohlo „zaútočit“ strašidlo (Bacus, 2007). Popisovaný strach a s ním spojené usínání ovlivňuje snížená zraková viditelnost dítěte ve tmě natolik, že ho více vybízí k tvorbě fantazijních myšlenek (Vymětal, 2004).

Strach z nemoci nebo ze smrti jednoho z rodičů

Spouštěčem tohoto strachu bývá událost – nemoc či smrt v rodině, jejichž dítě bylo samo svědkem. Tuto skutečnost začínají děti přijímat mezi čtvrtým a pátým rokem věku. Na základě takové zkušenosti může dítě začít vnímat strach z onemocnění či smrti svých nejbližších nebo dokonce přemýšlí nad svou vlastní smrtí. Na konci předškolního období dítě přijímá fakt, že smrt je nezvratná. Dítě se táže dospělých a hledá souvislosti mezi smrtí, pohřby a návštěvou hřbitovů (Bacus, 2007).

Strach z vody

Děti v předškolním věku se začínají učit dovednosti plavání. Většina rodičů vidí svého potomka jako malého nebojácného plavce. Ke vzniku strachu lze přiřadit negativní zkušenost dítěte s vodou či strach z utonutí. Za podnět můžeme také považovat strach, který má rodič, dítě jeho obavu z vody zrcadlí (Bacus, 2007).

Strach, že se ztratí

Chaotický svět plný lidí, rozmanitých zvuků vyděsí malé dítě natolik, že pouhé pomyšlení na to, ocitnout se v takovém světě samo, ho velmi děsí. Při procházce v neznámém prostředí, návštěvě nákupního domu nebo na výletě se dítě rodičů odmítá pustit a drží se jich obou pevně za ruku (Bacus, 2007).

Strach z odloučení

Dle Rogge (1999) je tento typ strachu vázán se strachem z odloučení, které dítě může prožívat v této etapě vývoje v několika specifických formách. Jedna z forem popisuje strach z usínání a odloučení v noci. Dítě svou únavu maskuje různými aktivitami a pohybem do té doby, než z ničeho nic vyčerpáním usne. V dětské mysli se během spánku promítá obava ze snu nebo rekapitulace prožitého dne. Někoho děsí tma, jiné dítě vnímá spánek prostřednictvím fantazie jako úplné odloučení srovnatelné se smrtí.

Někdy bývá strach s odloučením spojován s nástupem dítěte do **mateřské školy**. Průběh adaptace je zcela individuální. Někteří tuto změnu snášejí s odvahou a statečností, jiní prožívají ostýchavost, nejistotu a strach (Rogge, 1999). Pokud ještě dítě není dostatečně citově zralé na pobyt v mateřské škole, dochází k většímu riziku zvratu v jeho emočním vývoji (Michalčáková, 2007; Šturma, 2004). Odloučení a s ním spojený odchod rodičů s sebou nese emoci smutku, bolesti doprovázející slzy. V mnoha případech za příčinou

vzniku strachu z odloučení stojí právě rodiče, kteří svým úzkostným loučením, ranní odchod prodlužují. Správná cesta odloučení nevede ani odchodem rodičů bez rituálu rozloučení, zlehčováním prožívaných dětských citů či vyvíjením nátlaku. Pokud dítě prožívá svůj smutek, je to správné, jeho potlačením se objevují u dítěte náhlé opakující se fyziologické obtíže či stoupá riziko vzniku obranné agresivity vůči dospělému. Dítě potřebuje získat jistotu a časem pochopí, že i přes bolest z odloučení je schopno situaci svými silami ustát (Rogge, 1999).

U dětí předškolního věku se opětovaně setkáváme se strachem z opuštění. Každá nová změna v rodině může v dítěti vyvolávat pocity obav a nejistoty. Za jednu z těchto změn lze považovat **narození mladšího sourozence**. Povaha jedince, stáří dítěte či rodinné klima, to vše s nastalou situací souvisí. Dítě ve věku tří až čtyř let prožívá negativní emoce vztahující se k sourozenci. Pozornost, která byla věnována do té doby jedináčkovi je pečující osobou přesměrována více na novorozence. Takový postoj se proměňuje s narůstajícím věkem dítěte, kdy starší sourozenec nový přírůstek do rodiny vítá s nadšením a pochopením nastalých změn (Michalčáková, 2007).

Ve všech popisovaných formách odloučení rozhoduje především citová stabilita dítěte. Sebejistí a nezávislí jedinci jsou schopni ustát odloučení a s ním spojený strach s větší rozvahou a vlastní činorodostí (Rogge, 1999).

3.3 Emoce úzkosti

Podle Matějčka (2000) je úzkostí od přírody vybaven ve své míře každý živý tvor, tedy i člověk. Stejně jako strach, nás i úzkost chrání před nebezpečím, vnímáme tzv. výstražné hlasy těla. Tomu, do jaké míry jsme schopni vnímat svět jako nebezpečný, říkáme „úzkostnost“. Dětská úzkostnost je dána nezralostí centrálního nervového systému a nízkou mírou psychické odolnosti, související s vlivem nátlaku na dítě ze strany společnosti. Psychické odolnosti dítěte se blíže věnuji v další samostatné kapitole. Naproti tomu Bacus (2007) nahlíží na úzkost jako na emoční rozpoložení organismu doprovázené psychosomatickými potížemi, pocity rozrušení a obav.

Vymětal (2004) označil úzkost za doprovodný pocit při prožívání strachu. Tuto negativní emoci prožíváme při předpokládaném, ale nespecifickém motivu ohrožení. S jeho postojem se shoduje Bacus (2007), která říká, že jedinec trpící úzkostí si svůj problém

uvědomuje, přičemž ho doprovází strach, jehož příčina není známa. Dítě trpící úzkostí se navenek projevuje problematickým chováním. Když prožíváme úzkost a s ní spojený strach, může se v nás probouzet hněv. Člověk ztrácí důvěru ke svému životu a také nepřijímá názory a rady ostatních. Rogge (1999) podotýká, že úzkost oproti strachu může přetrvávat v životě jedince natrvalo. Jedince úzkostné pocity bezmocnosti mohou paralyzovat natolik, že se cítí oslaben a neschopen hroživé okolnosti s rozvahou ustát. Jeho vnitřní hlasy ho paralyzují do takové míry, že v něm vzbuzují únik.

Dle Praška et al. (2008a) úzkost nevede k útěku, ale dostává tělo do strnulé pozice. Strnulost se projevuje neklidným přešlapováním, ošíváním se, rozbíhavými myšlenkami a značným nesoustředěním se.

Cohen (2015) hledá na emoci úzkosti kladnou stránku. Do jisté míry je úzkost potřebná k přežití, ke stabilitě duševní pohody a životního úspěchu. Díky ní jsme schopni vyhýbat se rizikovým situacím. Při určitých aktivitách nás pocit úzkosti vybízí k podání co nejlepšího výkonu. Zastánce stejného názoru, Praško et al. (2008a) vnímá úzkost jako emoci prospěšnou. Pokud je jedinec schopen regulovat míru úzkostnosti, nevyvolává v něm tíseň znepríjemňující stav.

V přiměřeném rozsahu nás úzkost udržuje v mezích slušného chování. Své využití nachází také v morální odpovědnosti, která ji využívá k lidskému uvědomění. Pokud uděláme něco nesprávného, ocitáme se v nesnázích a vnímáme pocit viny. Nekontrolovatelná úzkost následně zapříčiňuje provinilost či poníženost i při adekvátních situacích (Cohen, 2015).

3.4 Příznaky strachu a úzkosti

Při prožívání strachu každý jedinec reaguje jinak, proto příznaky nemusí být pouze po stránce tělesné. Symptomy mohou být opravdu různé a člověk zejména vnímá ty, které jsou pro něj ty nejnejpříjemnější (Praško et al., 2008a).

Praško et al. (2008b) popisuje tyto tři složky navozující příznaky:

- **tělesné příznaky:** Jedná se o reakci těla, ke které dochází při setkání se stresujícím faktorem nebo při pouhém myšlení na něj. Mezi typické příznaky z dechové a kardiovaskulární oblasti řadíme pocit sevření na hrudi, potíže s pravidelným dechem, zrychlený tep, bušení srdce, bolest nebo tlak u srdce. Potíže v nervové

oblasti zahrnují pískot v uších, neostré vidění a pocity bodavé bolesti v hlavě. Příznaky v trávicí a močové oblasti se mohou projevovat pocitem sucha v ústech, namáhavým polykáním, žaludečními potížemi s pocitem na zvracení či zvýšenou potřebou močení. Při pohybu dochází ke zvýšení svalového napětí, brnění končetin, strnutí těla (ztuhlost), mravenčení v oblasti končetin a ke třesu celého těla

- psychické příznaky: U postiženého jedince se projevují změnou chování v situaci, která v něm vyvolává pocit strachu a úzkosti. Může to být snaha o útěk a stranění se situacím, kterých se bojí, nervozita, neklid, pocit ohrožení, obava ze ztráty kontroly a zešílení, zmatkování, ubezpečování se o situaci u druhých lidí
- myšlenky: Zahrnují všechny děsivé představy a katastrofické přesvědčení, které si člověk utváří ve své mysli. Nejčastěji obrazy, které se vybavují při představě, co nám právě může hrozit. Často dochází k vnitřním monologům a rozporům uvnitř našeho těla. Není možné se soustředit na nic jiného kromě nebezpečného podnětu či situace. Jedná-li se o blížící se riziko, jedinec je nucen nad ním přemýšlet a tím odvrací zájem od všedních činností.

Praško et al. (2008b) uvádí, že v lidském mozku existuje nervový systém, který pracuje automaticky bez našeho vědomí. Jedná se o tzv. vegetativní nervový systém. Všechny tělesné příznaky, které vznikají při strachu a úzkosti, jsou vyvolány právě změnami v tomto nervovém systému. Ovládá především tělesné změny, které není třeba vědomě řídit. Například srdeční činnost, dech apod. Když naše tělo začne pociťovat nějaké nebezpečí, vydává mozek signálem informaci do vegetativního nervového systému mozku.

Tento nervový systém je tvořen dvěma složkami, které se nazývají sympatikus a parasympatikus. Sympatikus poskytuje energii, tím povzbuzuje činnost těla na blížící se reakci, zatímco parasympatikus se projevuje opačným účinkem – vrací tělo do běžného stavu a energii spíše uchovává pro budoucí užití. Proto při konkrétní úzkostné odezvě, kdy se aktivuje sympatikus, prožívá jedinec různé fyzické změny. Po uplynutí nebezpečí se sympatikus přestává postupně uvolňovat a začíná se aktivovat parasympatikus, při čemž dochází k uvolnění a snížení úzkosti. Intenzita strachu se obvykle zarazí na určité hranici a dále se nestupňuje. Při dlouhodobém trvání

hroživého podnětu dochází k úplnému poklesu strachu a jedinec se stává vůči jeho motivu odolný (Praško et al., 2008b).

3.4.1 Projevy strachu a úzkosti

Prožívání úzkosti a strachu je u dětí zcela rozdílné a individuální. Dětská úzkostnost se projevuje jak po stránce tělesné, kognitivní, emoční, sociální, tak i vztahové (Cohen, 2015):

- zvýšený srdeční tep, zkrácený dech, bolest břicha, teplý či studený pot; intenzivnější potřeba močení, opakující se neudržení stolice
- převažující negativní emoce a tísnivé myšlenky; stále vracející se obávané představy
- vytvoření stabilního postoje dítěte ke strachu, vyvarování se neznámým situacím a reakce obranným mechanismem na změny pravidelného režimu
- viditelné zlovyky – okusování nehtů, cumlání vlasů či oblečení, znepokojení
- získaný dojem být pořád ve střehu – vnímání ohrožení v okolí
- strach a úzkost z konkrétních nebo fantazijních podnětů – vyvarování se přímému kontaktu s obávanou věcí
- předurčenost v chování – nesmělost, podřízené jednání, touha mít vše pod vlastní kontrolou
- stupňující se beznaděj, vyžadování a potřeba utěšování – následné popírání žádané pomoci.

Například Vymětal (2004, s. 12) rozděluje projevy úzkosti a strachu „introspektivně (na základě prožívání a myšlení), fyziologicky (pomocí biologických ukazatelů) nebo extrospektivně (vnějškově pozorovatelným projevem a chováním).“

Děti si přejí, aby dospělí nenahlíželi na jejich city s nedůvěrou a lehkostí. Právě emoce strachu vzniká na základě pocitů, které zpravidla nemusí být navenek viditelné. V praxi se setkáváme s vnitřními strachy, jež se mohou projevovat na dítěti takto (Rogge, 1999):

- návratem na nižší vývojovou úroveň – dítě se opět dorozumívá svým dětským jazykem; začíná se počurávat a vyžaduje plenky
- pomočováním či špatným zadržováním stolice doprovázející špinění
- neprojevováním jakéhokoliv zájmu o dění ve třídě a stranění se ostatním dětem

- zcela úplnou poddajností vůči povinnostem. Zájmu od ostatních dítě dosahuje bezchybnou výkonností
- strháváním na sebe pozornosti, projevující se nedočkavostí, bezhraničným chováním či ubližováním druhým
- důvěryhodností a sníženou plachostí vůči neznámým lidem. Dítě opomíjí svůj strach a jde napříč riziku vzniku nebezpečí.

Popsané faktory nás nemusejí vždy upozorňovat jen na samotný strach. Dospělí je schopen si strach dítěte vysvětlit až na základě nashromážděných informací z jeho dlouhodobého sledování. To, jak dítě navenek vystupuje, není postačující k přesnému určení symptomu strachu (Rogge, 1999).

3.5 Strach, úzkost a jejich příčiny

Mnozí jedinci si přítomnost těchto dvou emocí připouští jen zřídka, někteří větší měrou a najdou se tací, jejichž myšlenky úzkost zcela pohltí (Cohen, 2015). Hledáme-li souvislosti mezi vývojovou etapou dětství a vznikem strachů či úzkostí, docházíme k závěrům, že existuje široké pásmo okolností, které zmiňované emoce zapříčiňují. Jedná se o složitý a souhrnný soubor jevů. Je zapotřebí brát zřetel jak na duševní, tak i zevní činitele, kteří mají na emoci strachu svůj značný podíl (Michalčáková, 2007). Obdobně vznik strachu a úzkosti definuje Vymětal (2004, s. 17) „je dán biologickými dispozicemi, zkušenostmi získanými během života čili i vlivem prostředí a učení.“

Velmi častým faktem je to, že neznáme či nejsme schopni zdroj úzkostnosti rozpoznat. Dítě se nemusí úzkostně narodit, strach či úzkost se u něj mohou objevit během jeho vývoje vlivem výchovy (Matějček, 2000).

Ve své knize se Rogge (1999) zmiňuje o **sociálně, výchovně podmíněném strachu**. Tento typ úzkosti svůj původ zaznamenává v prostředí, které je dítěti důvěrně známé. V dítěti vyvolává často pocity ohrožení zasahující všechny stránky jeho osobnosti, s následky nízké sebedůvěry jedince. Mezi nejtypičtější faktory řadíme (Rogge, 1999):

- nefunkční vztah vychovávajících subjektů (nadměrná stresová zátěž ve vztahu partnerů, citová deprivace rodinných příslušníků)
- zesměšňování dítěte ze strany rodičů
- výchova založená na vyhrožování dítěti potrestáním

- bezhraniční výchova, ve které dítě jedná dle svého uvážení a rodič na něj reaguje nerozváženě formou trestu
- úzkostlivý, ochraňující výchovný styl, kdy dítěti není dopřávána svoboda
- velmi ambiciózní rodiče s vysokými nároky na dítě, vyhlížející úspěšnost svého potomka v budoucnu.

Při výchově se setkáváme také se strachem, který vzniká **vlivem úzkostlivých rodičů**. Na úzkostnosti dětí se v podstatné míře podílejí rodiče, kteří přílišnou péčí a neklidem podněcují vznik strachu a úzkosti ve svých ratolestech. Pro předškolní věk je typické učení se novým věcem nápodobou. Děti jsou schopné velmi snadno prožívání úzkosti rodičů odpozorovat a přijmout jejich vzorec chování. Ačkoliv má vychovávající pocit, že jeho enormním strachováním je dítě v největším bezpečí, opak je pravdou. Bojácnost a přecitlivělost rodičů není tou správnou cestou ve výchově. Naopak je zapotřebí děti vést k nebojácnosti a projevovat důvěru v jejich schopnosti (Cohen, 2015).

Nadmíru obávající se rodiče zabraňují dětem v poznávání důsledků za jejich samostatné jednání a vlastní rozhodnutí. Nedostávají tedy ani možnost nabývat zkušeností, následně potřebných k určení východiska každodenních problémů. Dítě neprožívá bezprostředně zklamání, které se podílí na určení strategií k překonání jeho obávaného strachu a jiných stresových zátěží (Kaufmannová-Huberová, 1998; Michalčáková, 2007). Rizikem úzkostné výchovy je růst závislého jedince na vychovávajících osobách bránící úspěšné adaptaci během života (Michalčáková, 2007).

Matějček (2000) za jednu z dalších příčin označuje **dědičnost**. V mnoha případech děti trpí stejnými úzkostmi jako jejich rodiče nebo prarodiče. „U řady úzkostných dětí najdeme úzkosti v rodinné anamnéze, ačkoliv jejich podoba se může lišit“ (Cohen, 2015, s. 38).

U dětí se strach může rovněž projevit na základě **traumatického zážitku**. V případě, že se dítě potýká se sexuálním zneužíváním či utrpělo závažné poranění, staví se ke světu jako k nebezpečí. Jedinec vyhodnocuje jakoukoliv vzniklou situaci hrozbou. „Proto je také jedním z hlavních symptomů posttraumatické stresové poruchy (PTSP) nadměrná ostražitost, stav nepřetržité nejvyšší pohotovosti“ (Cohen, 2015, s. 39). Děti, které se cítí zrazeni dospělými, si potvrzují, že okolní svět je ohrožující. Nedůvěřivostí k dospělému dítě ztrácí základní potřebu jistoty a bezpečí (Cohen, 2015).

Vymětal (2004) považuje za psychická traumata dítěte například přítomnost u neshod rodičů, rozruch při životních pohromách či nepříjemné lékařské vyšetření. Zpravidla mluvíme o neopakovatelných prožitcích s dlouholetými či trvalými následky. Děti nevnímají podněty prožitku rozumem, ale pocity, které dávají zkušenosti traumatický podtext.

Četnost a síla prožitku emoce strachu z části vypovídá o osobnostních rysech podmíněných do značné míry vrozeností tzv. **temperamentu** (Michalčáková, 2007). Podrobněji temperament zkoumal americký psycholog, Jerome Kagan, který došel k závěru, že skoro jedna pětina lidstva reaguje na nové věci intenzivně. Těmto jedincům trvá delší časový úsek, než získají pocity jistoty a důvěry k neznámým lidem nebo vzdělávacím institucím. A právě vyhýbavost zapříčiňuje v průběhu života vznik ustrašenosti. V tomto případě zcela závisí dle Kagana na přístupu rodičů. Můžeme předpokládat, že rodiče, kteří projevují zájem o prožívání jejich dítěte a napomáhají mu ustát náročné životní situace, nepřispívají svým jednáním ke vzniku dětské úzkosti natolik, jako rodiče snažící se o to, aby se dítě všem obávaným faktorům vyhýbalo (Cohen, 2015).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologický postup

4.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Prvním cílem mé bakalářské práce je podrobněji prozkoumat a zpracovat současné poznatky týkající se specifika prožívání dětí v předškolním věku, se zaměřením na emoce strachu a úzkosti. Druhým cílem je zjistit možnosti, jak s těmito emocemi pracovat v rámci mateřské školy.

Výzkumný problém: Jaké zkušenosti mají učitelky v mateřské škole se strachem a úzkostmi u dětí předškolního věku a jak s nimi pracují?

V rámci výzkumu jsem zvolila tyto tři výzkumné otázky:

VO1. S jakými formami či typy strachu se učitelky v mateřské škole u dětí setkávají?

VO2. Jaké projevy pozorují učitelky mateřských škol u úzkostných dětí?

VO3. Jaké techniky k překonávání nadměrného strachu využívají učitelky mateřských škol při práci s dětmi?

4.2 Kvalitativní výzkum

Ke sběru dat v bakalářské práci byl využit kvalitativní výzkum doplněný námětem vlastního týdenního programu. „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“ (Švaříček & Šedřová et al., 2007, s. 17). Tento typ výzkumu upřednostňuje detailnější analýzu oproti určování množství dat (Skutil et al., 2011).

4.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda hloubkového rozhovoru tzv. in-depth interview, ve které se badatel dotazuje individuálně respondenta formou otevřených otázek (Švaříček & Šedřová et al., 2007). Nejvíce využívanou formou rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, který jsem si pro zpracovávání výzkumného souboru vybrala. Tazatel se striktně neřídí pouze předem přichystanou osnovou otázek, avšak

během rozhovoru se spontánně doptává zkoumaného respondenta na základě podnětů vycházejících z jeho strany (Skutil et al., 2011).

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem pro moji bakalářskou práci bylo pět respondentek. Z toho tři učitelky mateřských škol a dvě vysokoškolské pedagožky pohybující se taktéž v prostředí mateřských škol. Pro získání variabilnějších pohledů jsem oslovila učitelky mateřských škol různé věkové kategorie s rozmanitou délkou praxe. Věková hranice byla od 32 let do 69 let. Na výzkumu se aktivně podílelo všech pět oslovených předškolních pedagogů, mezi nimiž byla vedoucí učitelka, metodička, ale také respondentka dříve působící na pozici ředitelky mateřské školy.

Představení respondentek:

Respondentka	Věk	Délka praxe	Doplňující vzdělání
Učitelka Anna	47	12	Pedagogické minimum (2 roky) Psychopedie
Učitelka Karolína	32	14	Doktorské studium – předškolní pedagogika Vzdělávací kurzy – ČR, Velká Británie, USA
Učitelka Tamara	47	27	Magisterské studium – výtvarný obor ZUŠ Bakalářské studium – arteterapie Lektorka – životní mapy Ambasadorka – tygří svět
Učitelka Radka	52	30	Bakalářské studium – učitelství pro mateřské školy Vzdělávací kurzy – pedagogika Franze Ketta
Učitelka Blanka	69	40	Magisterské studium – DAMU – dramatická výchova Bakalářské studium – speciální pedagogika Vzdělávací kurzy – pedagogika Franze Ketta

4.4 Průběh sběru dat

Rozhovory se konaly v průběhu měsíců ledna až února na základě předem domluvené schůzky na území Vysočiny a Jihočeského kraje. Tři rozhovory probíhaly v prostorách mateřských škol, další dva se uskutečnily v kabinetech pedagogické fakulty. Osloveným respondentkám bylo objasněno téma práce, účel a cíl rozhovoru k mé bakalářské práci. Na úvod byly taktéž dotazovány, zda souhlasí s participací na výzkumu, s nahráváním rozhovoru a s tím, že po celou dobu rozhovoru i v písemné podobě práce bude dodržena anonymita všech zmiňovaných účastníků. Udržením anonymity při výzkumu bylo předcházeno úniku citlivých údajů respondentek a jedinců účastnících se na výchovně-vzdělávacím procesu. Pro zachování anonymity označuji zúčastněné respondentky fiktivními křestními jmény.

Délka trvání rozhovoru se pohybovala mezi 35 až 60 minutami. K nahrávkám rozhovorů byla použita aplikace diktafonu v mém mobilním telefonu. Při všech rozhovorech byla dodržena rozhovorová struktura (příloha č. 2). Následně jsem nahrávky ručně přepsala do počítačové písemné verze, odpovídající pravidlům spisovného českého jazyka se zachováním autentičnosti rozhovorů (příloha č. 3). Pro přehlednost jsou tučným písmem zvýrazněny mé otázky nebo reakce vyplývající z rozhovoru. Podle reakcí respondentek a z nich vyplývajících odpovědí jsem se dle potřeby spontánně doptávala na otázky prohlubující diskutované téma. Atmosféra se během všech rozhovorů nesla v přátelském, milém a vstřícném duchu.

Pro mě samotnou byla realizace rozhovorů obohacím a rozšířením obzorů v oblasti předškolní pedagogiky související také se zahraničními zkušenostmi jedné z respondentek. Citlivostí k údajům a zálohou nahrávek pod ochranou hesla bylo dodrženo etické hledisko kvalitativního šetření.

4.5 Analýza dat

V rámci této podkapitoly se věnuji samotnému zpracování získaných dat vycházejících z rozhovorů s respondentkami. V následné diskusi jsou zhodnoceny výsledky rozhovorů s předem stanovenými výzkumnými otázkami. Oslovené učitelky mateřských škol při analýze označuji jejich fiktivními jmény. Analytická část výzkumného procesu je členěna do kódů a následných kategorií:

- Dětský strach
- Spouštěč úzkostného strachu
- Projevy
- Spolupráce
- Přístup k dítěti
- Školní vzdělávací program a emoce
- Práce učitelky s emocí strachu
- Pomůcky
- Dostupnost a využití pomůcek v mateřských školách

4.5.1 Dětský strach

V této podkapitole se věnuji analýze kategorií strachu u dětí předškolního věku. Všechny respondentky se shodovaly v názoru, že strach je v každém z nás a nemine tedy ani dětské bytosti. **Tamara:** „No tak samozřejmě, že strach a obavy jsou součástí lidské bytosti a nevyhne se to samozřejmě ani těm nejmenším.“

Z realizovaných rozhovorů vyplývá, že se učitelky mateřských škol setkávají ve své praxi se strachem, jak už v obecné míře **běžných strachů**, tak i s konkrétními specifickými případy dětských strachů.

Jedním z takových dětských strachů je **strach z neznámého**, projevující se u dětí při nástupu do mateřské školy. **Radka:** „U těchto nejmladších dětí se v praxi setkáváme zejména se strachem z neznámého, ať už hovoříme o strachu z neznámého prostředí, z neznámých lidí či z neznámých situací, projevující se při jejich nástupu do mateřské školy. Pro takto malé děti je nástup obrovským předělem ve vývoji. Z rodinného prostředí přecházejí do první instituce, kterou je právě mateřská škola. V mateřské škole je oproti rodině velká sociální skupina. Je to opravdu ta adaptační fáze, kterou doprovází strachy.“ Další dvě učitelky při rozhovoru zmiňovaly, že s adaptací jde ruku v ruce **odloučení se od maminky**. V dětech přetrvává úzkostný pocit z toho, že už se s ní nikdy neuvidí. Bojí se, že je maminka v mateřské škole nechá a nepřijde si pro ně. **Tamara:** „Dítě by mělo získat jistotu, že když ho maminka ráno opouští, tak se zase odpoledne s rodičem shledá. A to považuji za nejzákladnější obavu či úzkost, když dítě přichází do nového prostředí, k novým dospělým autoritám, k dětem, které nezná, mezi hračky, se kterými si nikdy nemohlo hrát.“ Ke strachu na začátku školního roku přispívají

nedostatečné komunikační dovednosti dětí. **Tamara:** „Řekla bych, že nárůst toho počtu dětí, které s tím mají problémy a potom počtu hlásek, které nemají správně vyvozeny je čím dál větší. (...) Takže v případě, když přijde tříleté dítě do nového kolektivu a neumí vyjádřit svoje potřeby, neumí mluvit tak, aby mu okolí rozumělo, tak ho to ještě více uvrhává do úzkostné pozice a osamění. Kdyby umělo vykomunikovat, že potřebuje jít na záchod nebo že nechce tuhle hračku a podobně, bylo by mu v té nové společnosti samozřejmě daleko lépe a nezpůsobovalo by mu to takové velké potíže v komunikaci s ostatními.“ Jedna z učitelek také zmiňovala, že adaptační období ovlivňuje i **osobnost dítěte**, zda je introvert či extrovert. Zmiňovala konkrétní případ chlapce, kdy se jeho povaha odrazila na strachu z rušných pohybových aktivit. Tomu se v mateřských školách předchází nabídkou pouhého pozorování činnosti a možnosti neúčastnit se při dané hře. Další oslovená respondentka se také při adaptaci dítěte setkala s nadměrným **strachem z vrstevníků**. **Radka:** „Dítě se bálo jít na záchod, a to už hraničilo se sociálně úzkostnou poruchou. Bylo dotazováno z naší strany, proč tam nechce jít v okamžiku, když jsme měli režimové momenty. Před svačinkou se jde na toaletu a pak se myjí ruce a chlapec se bál ostatních dětí, a stále opakoval jsou tam děti, jsou tam děti.“

Další typ strachu, který paní učitelky jmenovaly byl **strach**, který si dítě nese **z rodinného prostředí či výchovy** a promítá se do pobytu v mateřské škole.

Jeden případ byl spojen **s rozvodem rodičů**, který dívka těžce nesla. **Anna:** „Měla jsem holčičku, která měla svoje strachy právě z rozvodu.“ Její strach se projevoval tak, že měla svoje **imaginární kamarády a o nich mluvila**. Tím se také projevovala nějaká její úzkost. **Anna:** „To jsme se jí samy ptaly, zda ta kamarádka existuje, protože říkala, že kamarádka umřela. Emoce u dívky byla silná, umřela jí kamarádka, ale netýkalo se to přímo úmrtí její reálné kamarádky. V prostředí mateřské školy působí v pohodě, ale tady tohle bylo zvláštní. Bylo z toho patrné, že se něco děje.“ Nabízí se úvaha, zda tedy ztrátu v rodině dítě nepřesunulo do svých představ jako ztrátu kamarádky.

Paní učitelky popisovaly i **strach z neúspěchů**, který děti blokoval v ochotě pustit se do pro nich náročných činností. **Radka:** „Potom je to u dětí samozřejmě strach z neúspěchů. Je to třeba u těch dětí, které mají hodně ambiciózní rodiče, kteří na ně kladou vysoké nároky. Třeba už je to jenom to, že se dítě chce dotahovat na toho staršího sourozence a má nějaké představy. Potom třeba při kresbě není se svým výkonem spokojeno, přitom

třeba učitelka oceňuje jeho úsilí. Dítě není spokojeno samo se sebou a některé děti to pak mají, že se do té činnosti už nechtějí se strachem pustit.“

Některé strachy mohou být i velice choulostivé a neočekávané. **Blanka:** „Tento příběh se odehrál dávno, takže ho asi říct k vašemu tématu práce mohu. Měla jsem ve třídě dvě holčičky, které se bály, že tatínek zabije jejich maminku (...) vlastně příčinou byl hlasitý sex rodičů. A dívky se bály, že tatínek mamince ubližuje. Takže jako takové věci, které se třeba dají potom vysvětlit, ale bývají dost intimní.“

Za zmínku stojí také **atypické strachy**, které nejsou v mateřské škole u dětí běžné, ale oslovené respondentky na ně během své praxe narazily.

Jedním z takových atypických strachů je **strach z hmyzu**. **Radka:** „My tady letos máme konkrétně chlapečka netýká se to vos, včel nebo tak, ale paradoxně je to strach z much. Takže stačí když tady je moucha a on má prostě paniku. Opravdu panický strach z toho, že ve třídě je.“

Respondentka se také setkala se strachem z makro prostoru, označováno také jako **agorafobie**. **Radka:** „U dítěte se strach projevoval tak, že když jsme přišli na zahradu, dítě se nevzdalovalo naší vzdálenosti, příčinou byla obava z velkého prostoru.“

U dětí se může objevovat strach **ze specifických zvuků**. **Radka:** „Hmm, potom jsme měli chlapečka, který měl strach ze sekaček. A zase tam to byl ten hluk, přijely sekačky tenkrát nečekaně na zahradu, a to byla opravdu velká panika, že na ně reagoval hodně výrazně.“

Učitelka Radka se v zimním období setkala se strachem **z neolistěných stromů**. **Radka:** „Konkrétně holé větve listnatých stromů, svojí výškou a velikostí mu připomínají velké stvůry a nahánějí mu strach.“

Respondentka Radka měla ve třídě holčičku, která měla **strach z větru**. **Radka:** „(...) když bylo to děvčátko malé, tak se stalo to, že foukal vítr a odnes jí z hlavy klobouček. Takže od té doby, měla ta holčička úplně extrémní strach z větru. Projevovalo se to tak, že když foukal vítr, tak nám vyskočila na klín a prostě se nechtěla vůbec od nás odlepit.“

Při činnosti kresby, co se mi honí v hlavě z výkresu jednoho chlapečka vyplynul **strach z upírů**. **Blanka:** „U jednoho chlapečka byl třeba strach z upírů a ten říkal, že těch upírů se bojí, protože se v noci díval na film. Sledoval televizi tajně, aby to rodiče nevěděli. Oni se dívali a on říkal, že se chodí dívat za závěs a že tam je prostě schovaný. Rodiče o něm

neví a on se s nimi dívá na filmy. A vlastně díky tomu, že to nebylo reflektované těmi rodiči, tak ten strach v něm přetrvával.“ Dospělí by se měli snažit s dítětem najít způsob řešení jeho strachu. Paní učitelka chlapci poradila, že na upíry pomáhá dát si pod polštář česnek. Chlapec díky společnému řešení s učitelkou svůj strach překonal.

Dalším typem, o kterém se učitelky zmínily, je **strach z přírody**. **Karolína:** „Konkrétně s tím strachem se mi vybavil termín biofobie, což je strach ze všeho živého. To má vlastně celá řada dětí, hlavně v dnešní době interiérového dětství.“ S názorem respondentky určitě souhlasím, jde to vidět už i na dětech navštěvujících mateřskou školu. V mnoha případech ty strachy nemusí být jen ze strany změn a neznámého, ale naopak z času stráveného uvnitř budov u počítačových her. Na praxi jsem se setkala s chlapci, kteří hráli na počítači hru Minecraft, a právě pak v nich fikce a násilí spustila strach z toho, že realitu venku nemohou kliknutím na tlačítko ovládat. Čas strávený u počítačové hry ovlivňuje i jejich přemýšlení a do reálného života ve svém chování přenáší **počítačovou fikci**. Za jednu z příčin považuji to, že do dětských rukou se ve velmi nízkém věku dostávají tablety a další nejrůznější technologie.

Respondentka Karolína se setkala ještě s dalším **strachem z přírody**. **Karolína:** „Pak mám zajímavý příklad strachu chodit dolů z kopce v nerovnoměrných podmínkách v lese.“ Najednou se děti ocitávají v prostředí přírody plném různých zvuků, šumů, které nelze ovlivnit.

4.5.2 Spouštěč úzkostného strachu

Strachy u dětí vznikají na základě různých spouštěčů, které mají desítky rozdílných podob. Za nejčastější spouštěč strachu paní učitelky považují nejistotu. Dítě reaguje na **změnu přicházející s nástupem do mateřské školy**. **Anna:** „No tak u některých dětí jsou to ty změny, změna vůbec, že jdou do školky, to je pro ně obrovská změna. Co hodně je u dětí ve školce, když už si zvyknou v té třídě, tak je to najednou přechod pobytu venku. Najednou je nějaká změna, strach ze změn, co se teda teď bude dít.“ V mateřských školách bývá pro rodiče vytvořen adaptační plán, kterým předchází z velké části eliminaci úzkostí rodičů.“

Pokud **dítě nezná pravý důvod vzniku** jemu **neznámých situací**, může to být pro něj jedna z příčin jeho úzkosti. **Blanka:** „To, že něčemu nerozumí, že něco neví, že to dítě

nechápe. Většinou podle mého názoru a zkušenosti to bývají věci, kterým dítě nerozumí a nezná je, většinou to jsou právě ty neznámé, nové situace.“

Radka: „Třeba v tom prostředí mateřské školy jsou to změny učitelek nebo tak, takže je ideální, když skutečně se u dětí učitelky nestřídají a jsou stabilní, protože dítě každou změnu nese těžce, že jo.“ Dítě změnou učitelky také ztrácí jistotu a bezpečí.

V některých případech dítě nemusí mít samo z něčeho nebo z někoho strach, ale přenáší ho na něj svým chováním jeho **úzkostliví rodiče**, kteří těžce nesou například to, že svého potomka musí nechat na starost cizí osobě, tedy pedagogovi v mateřské škole.

Anna: „Rodiče můžou říkat, co chtějí slovně, ale když dítě vycítí, že jsou z toho sami v úzkosti, tak prostě pak pracujeme nejprve i s těmi rodiči. A říkáme, až vy budete klidná, tak i to dítě se uklidní.“ Nevědomky často přenášíme své úzkostné stavy na děti.

Oslovené učitelky mateřských škol poznamenaly, že za příčinu dětského strachu lze považovat rozvinutou **fantazii**, která je typická pro předškolního období.

Radka: „Samozřejmě děti pak mají strachy, to souvisí i s psychickými charakteristikami, že dominuje v tomto věku magické myšlení, prostě fantazie a představivost. Takže ty strachy mohou pramenit i z nějakých pohádkových nadpřirozených bytostí a takové. Tyto strachy odeznívají potom také s věkem. A pro děti je někdy příjemné se bát, když ví, že jsou právě v bezpečném prostředí, buď doma nebo tak.“ **Karolína:** „(...) nebo se dětem něco zdálo, děti v předškolním věku mají obrovskou představivost, a často nerozlišují mezi tím, co je fikce a co je realita.“

Během rozhovorů jsem se také setkala s názorem ze strany paní učitelek, že mnohdy je **téma strachu** v rodině či v mateřské škole **tabuizované**. Jedna z věcí je právě to, že děti tím pádem o svých obavách nemluví a bojí se je vyjádřit. **Karolína:** „A to, že třeba tomu dítěti nikdo nenaslouchá. To, že se o tom v rodině nemluví, to je jedna z věcí.“

4.5.3 Projevy

Projevy dětí, u kterých převládá úzkostný strach jsou různorodé a individuální. Tudiž každé dítě má své konkrétní projevy emocí. Z rozhovorů vyplývá, že typická je u dětí předškolního věku **plačtivost**. **Anna:** „Jsou to buď plačtivé děti, rozladěné, třeba jen jemně plačtivé.“ **Karolína:** „(..) zvýšená plačtivost a úzkostnost celkově v chování dítěte.“

V mateřské škole se můžeme setkat se dvěma typy projevů chování úzkostného dítěte mezi ostatními dětmi v kolektivu. Prvním typem je **samotářské dítě**. **Tamara:** „Některé dítě se projevuje třeba tak, že teda do třídy vstoupí, ale odmítá si hrát a odmítá komunikovat a stojí třeba hodinu u okna a kouká z něj. Prostě je vlastně úplně traumatizované a paralyzované. Není schopno a ochotno sdílet cokoli. Volí samotu.“ **Anna:** „(...) nebo to jsou děti, které si třeba jen někam zalezou nepláčou a jsou takové neviditelné.“

Druhým typem je **závislé dítě**, které je fixované na jednu určitou osobu. **Anna:** „Také tu máme děti závislé, které se upnou na jednu paní učitelku.“ Oporou si mohou být navzájem i sourozenci. **Blanka:** „U těch holčiček, které se bály, že jim tatínek zabije maminku, (...) tak si uvědomuji, že to byly dvě sestry a projevovalo se to tak, že byly na sobě hrozně závislé. Jedna bez druhé nedaly ani ránu. Takže i to by mohlo být takové to, že ony dvě si byly oporou.“

Respondentky také popisovaly situace, kdy se dostávaly do kontaktu s dětmi, které měly svoje **specifické projevy** úzkostného strachu.

Dítě se projevovalo fyziologickými změnami v podobě **zvracení**. **Radka:** „Měli jsme dívčenko, která právě reagovala na veškeré změny tím, že zvracela. Takže vlastně první měsíc a půl, kdy docházela do mateřské školy brzy ráno okolo šesté hodiny, tak jsme zahajovali den tím, že jsme běželi spolu k záchodu a holčička zvracela.“

Úzkostné dítě svým projevem v chování na sebe může strhávat pozornost pedagoga. **Tamara:** „Pak to mohou být **děti**, které jsou **hyperaktivní**, ale nejsou diagnosticky hyperaktivní. Skutečně zkouší ze sebe setřást tu nepříjemnost tím, že se neustále pohybují a pobíhají z místa na místo. (...) Některé děti si ještě přidávají takovou oblíbenou aktivitu, při které vytáhnou stavebnici vysypou ji a utečou pryč. Nedělají to, aby nás jako učitelky vytočily, lidově řečeno, ale oni si neví s tou situací opravdu rady.“ Je to jejich specifický projev, který souvisí s osobností, se kterou se narodily.

V případech, kdy je dítě opakovaně strašeno se u něho mohou objevit specifické projevy úzkosti. **Blanka:** „(...) může se objevovat **koktání** nebo **pomočování** nebo cokoliv jiného. To pak jsou důsledky toho traumatického stavu.“

Mohou také nastat situace, kdy dítě na základě znovu střetnutí se se stresorem, **odmítá chodit do mateřské školy**. Dítě si spojuje strach ze psů s návštěvou mateřské školy. **Karolína:** „K úzkosti psů mě napadá to, že se vlastně k té věci nebo k těm stresorům nechtělo dítě přiblížit a už o něm třeba ani nechtělo mluvit. A když jsme se třeba přibližovali k tělocvičně a procházeli jsme kolem plotu, kde byli psi, tak to dítě nechtělo chodit do tělocvičny a ani do mateřské školy ten den, protože vědělo, co se bude dít.“

Důsledkem negativní emoce úzkosti a strachu se dítě může podle paní učitelek navenek projevat **agresí, vztekem či křikem**. **Blanka:** „Setkala jsem se s agresí u dítěte, které se bálo ostatních dětí. Byl to jedináček a bál se v té skupině. Byl agresivní. Jakmile se k němu někdo přiblížil, tak začal bouchat ty děti okolo sebe.“ Další dvě učitelky měly podobnou zkušenost. **Anna:** „Měli jsme teda tady i dítě, co se i hodně vztekalo. Bylo to teda z úzkosti a jeho chování přecházelo až do agrese. Pak až toho byl jedinec schopen tak pojmenoval strach, že se bojí ostatních dětí ve třídě.“ **Tamara:** „Setkala jsem se i s agresí, ale není to ta promyšlená konkrétně vedená cílová agrese. Je to vlastně projev toho zoufalství a té nepříjemné emoce. Konkrétně se to pak projevuje tak, že dítě kope do dveří, škrabe děti nebo kousne paní učitelku. (...) V tuhle chvíli si nebrat jeho projevy jako pedagog osobně, ale je to jenom jeho projev zoufání a úzkosti. Není v dítěti nic zlého, jenom se zkrátka u něj emoce úzkosti projevila tímto způsobem.“

4.5.4 Spolupráce s rodiči

Všechny oslovené respondentky se v otázce spolupráce shodují v názoru, že na řešení úzkostného strachu je potřeba **spolupracovat s rodiči dětí**. Rodič dítě zná nejlépe a je schopen posoudit chování dítěte v domácím přirozeném prostředí. **Radka:** „Úplně nejvíce s rodiči, že prostě se snažíme dopátrat nějakým způsobem, jednak, co je spouštěčem toho strachu nebo co se jim doma osvědčilo nebo jak to mají nastavené doma (...) a my skutečně jakoby zveme rodiče k participaci a spolupracujeme ve všech oblastech.“ Respondentky zmínily při spolupráci také **komunikační typy rodičů**. **Tamara:** „To jde samozřejmě ruku v ruce, protože často když se nezapojí rodiče, tak věci velmi drhnou. (...) Někdy se hodí, když s rodiči promluvíme, ale tam je samozřejmě také potřeba zohlednit, že i oni mají svoje komunikační typy, i oni byli kdysi dětmi, případně si prošli nějakým psychickým zraněním, která mohou mít ještě neuzavřená, takže tam je potřeba s nimi také komunikovat jemně, velmi kultivovaně a profesionálně. Snažit se

o to především neztratit důvěru rodičů. Naším cílem je spolupráce s rodiči ve prospěch dítěte.“ **Anna:** „To je o typu rodičů, někdo to s námi nekonzultuje a nechá to zcela na nás. A tehdy se my ptáme, jak to doma funguje.“

Jedna z respondentek, působících také v zahraničních mateřských školách, považuje za velkou výhodu spolupráce v anglosaských zemích přítomnost **psychologa** na každé mateřské škole. **Karolína:** „My jsme měli v Anglii i tzv. SEN psychologa, což je „special education needs“, který nám chodil pomáhat s dětmi, které vlastně měly tyto problémy, ale všechno to bylo za asistence s rodinou (...) a Ti psychologové byli hodně napojení na organizace a instituce venku.“ Dotazovaná respondentka vnímá se zahraničními zkušenostmi **odlišnosti v přístupu českých rodičů ke spolupráci**. **Karolína:** „Celkově mě připadalo, že v tom zahraničí ti rodiče byli více otevření té spolupráci i s jinými odborníky. Tady je to trošku tabuizované téma, jakmile se řekne slovo psycholog, tak rodiče už trošku ustupují. (...) Velkou dovedností učitelky je to vykomunikovat s tím rodičem, proč je vlastně potřeba spolupracovat někde i jinde, protože někdy ti rodiče mají strach, že je s tím dítětem něco špatně a nechtějí to dělat, což tohle jsem v té Anglii tolik neprožívala.“ Přítomnost psychologa v mateřské škole a jeho možnosti nestranného pozorování chování dítěte přímo v prostředí třídy, považuji za velkou výhodu anglosaského školství.

Spolupráce s kolegy

Nedílnou součástí při spolupráci je také dle výpovědí tří učitelek mateřských škol **komunikace s kolegyní či kolegy** na třídě. **Karolína:** „A měli by být informováni i ostatní kolegyně v té školce, což bývá často podceňované, že potom když to dítě je třeba ve třídě s učitelkou, která ho úplně nezná, tak aby byli všichni zaměstnanci té školky informováni o tom, že něco takového to dítě prožívá.“ **Tamara:** „Mezi tím samozřejmě také s kolegyní. To beru jako samozřejmost (...) a když nám to nějak dlouhodobě nejde a vidíme, že podnět je od výchovného stylu v rodině a pořád to naráží na nepohodu dítěte, tak potom nastupuje aktivita směrem k rodičům a komunikujeme a řešíme s rodiči. Komunikace ve prospěch především dítěte.“ **Radka:** „Určitě to v neposlední řadě považuji za samozřejmou věc. Všechno konzultujeme s kolegyní, nejenom co se týče strachu a emocí, (...) ale jsou to i denní konzultace s maminkou, rodinou. Ta součinnost a spolupráce je naprosto klíčová.“

4.5.5 Přístup k dítěti

V rámci této otázky se respondentka zmínila o důležitosti **komunikovat** především **s dítětem**, kterého se problém týká. Věnovat dítěti náš čas, pozornost a snažit se mu, co nejvíce naslouchat. **Tamara:** „Tak v první řadě samozřejmě s tím dítětem. Nejprve se snažím navázat s ním kontakt a získat jeho důvěru. Sleduji tím jediný cíl, aby se v té nové životní situaci, cítilo jistě, bezpečně a spokojeně. Takže já potřebuji k němu najít cestu, aby mě přijalo do svého světa, abych si zasloužila a získala jeho důvěru.“

Dalším zásadním tématem byl přístup k dítěti (**zcitlivění, osobní empatie, vnímavost**). **Anna:** „Není to o pomůckách, ale o našem zcitlivění k těm dětem. Naladit se na každé dítě.“ Tento výňatek z jednoho rozhovoru je takovým shrnutím toho, co se během rozhovorů objevovalo z řad respondentek nejčastěji.

Anna: „Nenazvala bych to jako technikou, jakože nějaké techniky, ale spíš je to taková osobní empatie, (...) co se nám osvědčilo, byla tady malá holčička, co hodně plakala při jídle. Tak jsme se jí zeptaly, co by chtěla a co by jí pomohlo. Někdo Vám to řekne, někdo neřekne. Ona nám sdělila, že by jí pomohlo být při jídle sama, tak jsme jí vyhověly a byla klidná.“

Podobně to popisuje **Tamara:** „(...) za první být vnímavý tzn. všimnout si toho, i když se dítě neprojevuje expresivně, tak někdy bychom to mohli přehlédnout. Takže vnímat, že je někdo submisivnější a prožívá tuto emoci. Všimnout si toho a detekovat teda, že se něco děje, nezlehčovat, pokusit se rozkódovat příčinu a pomoci. (...) Je potřeba nacítit se na to dítě, co jemu konkrétně nejvíce pomůže. Unifikovaná šablona opravdu neexistuje.“

Důležité je také vytvoření **důvěry mezi učitelkou a dítětem**. **Blanka:** „Určitě je to o tom, že dítě ví, že mi může říct svůj strach, čeho se bojí. (...) Vždycky se snažím hledat nějaký návod pro dítě, můžeš mi věřit a já budu hledat cestu, jak Ti pomoci. Nikdy nezlehčovat ten strach dítěte.“

Podobně se k problematice staví učitelka Karolína. **Karolína:** „Určitě je tam důležité na co se hodně snažím dbát je určitá empatie, ale zase ne až taková přehnaná. Naopak, když se to téma neustále otevírá a s dítětem se o něm přes příliš mluví, tak se to dítě dostává do daleko někdy i hlubších stavů. (...) Myslím si, že je důležité to pojmenovat, uznat jeho

pocit a třeba i společně s tím dítětem vymýšlet, jak bychom tomu mohli pomoci.“ Slovo empatie bylo učitelkami zmíněno během rozhovorů několikrát.

Dvě respondentky poukazují v kontextu přístupu k dítěti na vytvoření pozitivního klimatu v rámci třídy, kde každé dítě cítí **pocit jistoty a bezpečí**. **Radka:** „Spousta těch strachů jde eliminovat tím, že samozřejmě školka je bezpečným prostředím. Učitelka je důvěryhodnou osobou, že má prostě laskavý sympatizující jakoby styl vedení a podporuje vlastně dítě, oceňuje jeho snahy.“ **Radka:** „A proto jsou tady rituály. (...) Strukturují dítěti ten den, a to mu vyvolává také pocit bezpečí a jistoty. (...) Takže i ta orientace v čase pomáhá, aby se eliminovaly jakoby různé strachy.“

Ovšem se v praxi můžeme setkat i s dítětem, které nemá potřebu se o svém strachu verbálně vyjadřovat, a útěchu nachází v náruči učitelky. **Tamara:** „(...) někomu zase pomůže více, když se v té počáteční fázi o té záležitosti nemluví, ale ví dobře, že má bezpečí a klid v mé náruči, že se může zkrátka přijít pochovat. A nikdo po něm nechce, aby cokoli verbálně popisoval.“

4.5.6 Školní vzdělávací program a emoce

Ohledně zařazení tématu emocí do školního vzdělávacího programu se respondentky shodovaly v tom, že emoce se **prolínají do každého integrovaného bloku**. **Anna:** „Úplně cíleně teda ne, ale máme ty integrované bloky. Pak si každá zvolí téma, a emoce propojujeme a zařazujeme do tematického celku. Nemáme to teda tak úplně rozpracovaný, to ne.“ **Tamara:** „Zatím ne, jenom tak jako okrajově je to zmíněno. (...) Příštím rokem začneme spolupracovat nové ŠVP, kam práci s emocemi chci určitě zařadit. Zvláště protože musíme reflektovat aktuální dění okolo nás. A už bylo řečeno, že ta covidová doba s sebou nese mnoho duševních potíží a emočních nepohod a rozladěnosti, které my v mateřské škole můžeme podchytit již na začátku v předškolním období.“ Poukázání na období pandemie mě vybízí k zamyšlení se nad nárůstem úzkostnějších dětí během posledních dvou let.

Další respondentky se shodují na **integraci emocí do všech témat** během celého školního roku. **Karolína:** „(...) snažíme se pracovat integrovaně s těmi emocemi v každém tématu, protože je považujeme u nás v mateřské škole za důležité. Takže my s emocemi pracujeme denně. A ty emoce já osobně považuji v předškolním vzdělání za jednu z nejdůležitějších věcí.“ **Radka:** „Ta práce s emocemi, se v podstatě prolíná každým

tématem a je součástí běžného programu. (...) Takže jde o to, že v různých situacích přirozených, během dne v průběhu vlastně všech činností i denního režimu, vlastně ty emoce pojmenováváme.“ **Blanka:** „Já jsem s emocemi vždycky dělala a brala jsem je za takovou prvotní věc, kterou je třeba určitým způsobem s dětmi probrat. Určitě prostě to je jedna z nejdůležitějších věcí. Emoce se prolínají v podstatě všemi tématy, ale i samostatně jsem s nimi pracovala.“

4.5.7 Práce učitelky s emocí strachu

Učitelky v mateřských školách pracují se strachy různými formami. **Skupinová forma práce** se strachem. Jedním ze způsobů, jak pracovat se strachem u dětí je **pomocí písniček**. **Blanka:** „Já jsem na to měla písničku. (...) Když se bojíš a víš o tom, řekni proč. Když se bojíš a víš o tom, řekni proč. Když se bojíš a víš o tom, řekni nám to aspoň potom, máš tu kamarády na pomoc. A takhle jsem měla na tom tu emoci postavenou. (...) Tohle bych zmínila k práci s kolektivem.“ S dětmi lze o jejich strachu mluvit **v rámci komunitního kruhu** při řízené činnosti. **Radka:** „Hmm – dělali jsme na to vlastně úplně i komunitní kruh, ve kterém jsme mluvili o tom, čeho se kdo bojí. (...) Je potřeba, aby ty děti věděly, že není vůbec žádná ostuda se něčeho bát a že je to úplně běžné a přirozené. Takže ten strach má i ochrannou funkci v tom, že se nepustí do věcí, při kterých by si mohlo ublížit.“ Učitelka Anna popisovala možnost vzniku úzkostného strachu v rámci neshod mezi dětmi. Na základě získané inspirace v mateřské škole zhotovují pro děti **koutek**, označovaný **místem míru**. **Anna:** „Tak to jsou už spíše spory a z toho mohou být právě i ty strachy. To pak máme na elipse povídání a rozebíráme konkrétní situaci. (...) Teď nově máme tip na knížku v angličtině „The Peace Rose“. Udělaly jsme si ve třídě s kolegyní koutek a bude se jmenovat „Místo Míru“. Děti, které mají mezi sebou nějaký spor nebo pláčou, tak si tam zajdou. My jdeme s nimi a dítě, které má v ruce křehkou růži, tak zrovna mluví o svých emocích. (...) Není to konkrétně jen ke strachu, ale i ke vztahovým věcem, k emocím obecně. Dítě tento koutek může navštívit samo a být tam dlouho jak chce.“ Jedním z období, kdy u dětí pocity strachu převládají, je měsíc prosinec. Toto **období** během školního roku se vztahuje k **očekávání příchodu Mikuláše**. **Tamara:** „A co se týče té celkové práce se skupinou, tak na to přirozeně nasedá předvánoční období, které je celé takové rozvířované tím strachem. Je to na chodbách,

(...) takže ta atmosféra tady kolem dětí je. Učitelka by měla být schopna na ni aktuálně reagovat. Tvořivě reaguji na nově vzniklé situace a tehdy pracuji s celou skupinou.“

Práce se strachem s jedním dítětem. Vedení dialogu s dítětem. Blanka: „(...) A pro individuální formu je to povídání si o tom, co fakt to dítě prožívá.“

Individuálním přístupem můžeme u dítěte dle jeho potřeb postupně **navyšovat hranice** při překonávání obavy. **Karolína:** „A to vlastně pomáhá všude, malými krůčky posouvat ty hranice, ale nejtít až do takové míry, aby to dítě odradilo. (...) Měla jsem dítě, které nechtělo chodit bosé a tam to nejprve začínalo tím, že jsme pro něj měli takové pantoflíčky. Poté to dítě začalo chodit v ponožkách. Potom bylo na malém úseku bosé. A pak když se cítilo, že to zvládne třeba s dopomocí, tak šlo nejprve s někým za ruku. Poté to zvládlo samo a potom se to různě rozšiřovalo. (...) A když učitelka spěchá, tak může ublížit. Velmi důležitá a potřebná je zde trpělivost a citlivost pedagoga ve spolupráci s tím dítětem.“

Individuální kontakt s dítětem je někdy **citlivější volbou** formy práce. **Tamara:** „(...) většinou ta emoce strachu a úzkosti je velmi citlivá a řekla bych, že to je osobní a velmi niterné téma toho jednotlivce. Takže tím, že bych to necitlivě zveličila a obnažila toho konkrétního človíčka před celou tou skupinou, tím bych ho mohla poranit, zesměšnit, zostudit nebo nějak ponížit, což není mým záměrem. (...) Mohu to použít jako příklad, ale ve chvíli, kdy už vím, že dítě emoce nezraní, že už to sám zpracoval. Nýbrž naopak ho vlastně posílím, protože vidíš, jak to bylo těžké a zvládnul jsi to a překonal jsi to.“

Verbální podpora jako jedna z možností, jak lze povzbudit sebedůvěru úzkostného jedince.

Obě formy práce v předškolním vzdělávání se prolínají. **Tamara:** „(...) musíme pracovat, jak individuálně, tak s celou skupinou. A to se přirozeně střídá podle potřeby. Takže když vidím nějakou intenzivní emoci u jednotlivce, tak to řeším přímo s ním. Zároveň neopomenu a už vím za léta praxe, že mi to přinese dobrou službu, to převést i do té skupiny. (...) Je tím myšleno třeba zklamání z neúspěchu nebo pocit selhání. Takže když se někomu něco nepovede, tak u nás říkáme: Stát se to může, napravit se to musí!“

Karolína: „(...) záleží na tom, jaké strachy se objevují u většiny dětí. Čili když objevíme, že děti mají strach ze tmy, tak děláme hodně prožitkové aktivity, aby si děti uvědomovaly

jejich nelibé pocity a snažíme se vymýšlet, co udělat pro to, aby jejich strach ustupoval. Takže třeba zhasínáme nebo svítíme svíčkami. Děti si strach tak prožijí a vystoupí přitom ze své komfortní zóny.“ **Karolína:** „Takže pomalými krůčky zkusíme, kde až jsou ty hranice, kam to ještě jde a když to dál nejde, tak tam zastavíme. Tento způsob se dá použít jak pro kolektivní, tak individuální práci s úzkostným dítětem.“

4.5.8 Pomůcky

Respondentky také popisovaly zkušenosti s konkrétními hračkami či jinými pomůckami. V odpovědích byly zmíněny ať už didaktické pomůcky, knižní publikace, tradiční sypané materiály, loutky, maňásci, smajlíci nebo vlastnoručně vyrobené pomůcky. Obecně by se dalo říct, že učitelky mateřských škol využívají ke zmírnění strachu u dětí **pomůcky různého typu**. **Tamara:** „Já se fakt snažím o to, abych našla pro konkrétní dítě, konkrétní aktivitu.“ Setkala jsem se během rozhovorů i s názorem, že někdy je pouze využití pomůcek nedostačující.

Z rozhovorů vyplývá, že všechny respondentky se v praxi seznámily s didaktickou pomůckou **Emušáci – Ferda a jeho mouchy**. **Anna:** „Jestli myslíte cílené pomůcky, tak například kniha Ferda a jeho mouchy.“ **Tamara:** „(...) a protože to myslíme vážně, tak jsme si u nás v mateřské škole zřídili pedagogickou knihovnu, do které jsme si pořídili tzv. Emušáka.“ I přestože je pomůcka do mateřských škol využitelná, tak pro všechny učitelky není svým obsahem vyhovující. **Karolína:** „Mám zkušenosti s didaktickou pomůckou Ferda a jeho mouchy, ale spíš je to hodně individuální a odvíjí se výběr podle daného problému. (...) Používám ho občas, ale nějak mě to úplně nezaujalo. Úplně se mi nelíbí, že každá ta moucha představující emoci, má danou svoji konkrétní barvu a přednastavuje ji dětem. Přitom dítě tu emoci vidí úplně jinak (...) takže já to s dětmi různě pozměňuji a ptám se jich jakou barvu má jejich strach, (...) ale viděla jsem, že mnoho pedagogů s knihou neumí správně zacházet a mnohdy je to spíše kontraproduktivní.“ **Blanka:** „Myslím, že i Emušáci jsou dobrý, ale mají těch emocí moc. Děti by potřebovaly nejprve poznat ty čtyři základní emoce, max pět a pak teprve začínat pracovat s dalšími emocemi, ale tam jsou už složitý emoce a přijde mi, že to je na děti těžké.“

Dále se respondentky shodují v tom, že během celého školního roku při své práci využívají **tematické příběhy** k přiblížení určité emoce, například i strachu. **Blanka:**

„V podstatě v každé knížce se nějakým způsobem strach objeví, protože strach dělá zápletku.“ **Radka:** „Spíše, že využíváme takových pohádek, příběhů anebo podle toho v souvislosti s tou konkrétní příčinou strachu. (...) Ale jinak v podstatě jsou ty emoce obsaženy v každé pohádce, příběhu, situaci, takže tím rozvíjíme také tu čtenářskou pregramotnost. Společně o tom mluvíme, jak se cítil hlavní hrdina a jak bychom mu mohli pomoci.“ Tímto způsobem mohou pedagogové vést děti k empatii, vcítěním se do pocitů druhých. Jedné respondentce se osvědčil konkrétní **příběh vztahující se k období adaptace**. **Anna:** „(...) příběh o slonovi, jak se musel stěhovat ze známého prostředí, a zanechal tam svého kamaráda slona a tam je přesně popsán, jak s tím strachem má pracovat od moudré sovy. Kniha se jmenuje Jak bylo malé růžové slůně jednou velmi smutné a jak vše dobře dopadlo. Tak ten hodně používáme v září, v říjnu.“ Během rozhovorů byly zmíněny i **další knižní tipy** vztahující se ke strachu. **Karolína:** „(...) mám moc ráda knížky z edice Cesty domů, například Divný brach strach. Celkově se mi osvědčily knihy, které jsou svým způsobem zaměřeny na ten určitý strach.“

Velmi oblíbenými a osvědčenými pomůckami jsou mezi učitelkami **smajlíci, loutky a maňásci**. **Anna:** „Co třeba ještě tak jsou loutky, maňásky, které využíváme k promluvě. K popisu emocí využíváme s dětmi houbičky se smajlíky, různé druhy smajlíků.“ Jednou z oblíbených a osvědčených pomůcek učitelek jsou již zmiňovaní smajlíci. **Blanka:** „(...) osvědčili se mi velmi ti smajlíci, které děti znají a s nimi si užijí. Perfektní jsou loutky.“ **Radka:** „My jsme u nás u nejmladších dětí pracovaly akorát se smajlíky (...) ty jsme u dětí často využívaly, na sdělení toho, jak se dnes cítíš a podobně.“ **Tamara:** „Takže ku příkladu mám takovou plyšovou, hladící rukavici a s ní související hladící hru. Ta dělá velmi dobře těm pocitovým dětem, že zkrátka se dočkají toho projevu, té něhy, toho přijetí. A nějakého toho fyzického kontaktu.“

Respondentka Karolína působí v multikulturní mateřské škole, kde s kolegy z různých částí světa používají **specifické panenky**. **Karolína:** „V praxi se mi nejvíce osvědčila práce s loutkami, maňásky. (...) Určitě se mi osvědčily všechny dramatické činnosti a prvky, ať už to jsou zástupné rekvizity nebo ty loutky. (...) Ráda využívám panenky „Persona dolls“, které pracují s úzkostmi u dětí nebo s jejich specifickými znaky. Je to panenka bez obličeje a používá se právě na řešení takových velkých a kontroverzních témat s dětmi.“

Dvě respondentky preferují **pomůcky tvůrčího charakteru**. **Karolína**: „Můj názor je takový, že ty pomůcky jsou vytvořené vždy jedním člověkem na základě jeho zkušenosti a já pomůcky tohoto typu nemám ráda.“ **Karolína**: „(...) když má dítě strach ze špíny, a bojí se ušpinit, tak využívám výtvarné prostředky. Jinak zejména si spíše vytvářím své vlastní pomůcky.“

Učitelky využívají také **dostupné tvořivé materiály („tekutý písek“, inteligentní plastelínu, keramickou hlínu, fazole, zrníčka)**, které si pro své potřeby přizpůsobují. **Tamara**: „Tak já třeba nedám dopustit na tzv. „tekutý písek“ nebo na inteligentní plastelínu, keramickou hlínu. (...) Podstata je v tom, že dítě se může sypkým materiálem nebo tvárným materiálem probírat a pracovat s ním dle libosti. Třeba úžasnou službu udělá také klasická keramická hlína, která uvolňuje.“ **Tamara**: „Tyto uvolňovací pěkné chvílky, které uvolňují v dítěti strach a tu úzkost lze navodit celkem z jednoduše dostupných materiálů. (...) Na podzim to mohou být bílé, barevné fazole. Za chvíli bude jaro a co se velmi osvědčilo jsou zrníčka. Nasypat je do bedny a necháváme děti ať si s ním hrají, jenom tak volně. Zrní nám „protéká“ mezi prsty a dítě ho může přesýpat, tak to má krásně uvolňující účinek.“ Na tomto příkladu je zřetelná nápaditost a kreativita učitelek mateřských škol.

Paní učitelka **Karolína** ale více nežli pomůcky vyzdvihuje význam komunikace: „Nejlepším nástrojem je pro mě ta samotná citlivá komunikace s dítětem a rodiči. Mohla bych mít tisíce pomůcek, ale pokud by mi chyběla základní dovednost naslouchat, uznat pocit a porozumět, tak se dál neposunu.“

4.5.9 Dostupnost a využití pomůcek

S tématem pomůcek se objevila i otázka jejich dostupnosti. Respondentka působící dříve na pozici ředitelky označila pomůcky za dostupné, díky **dostatku financí** je bylo možné do mateřské školy pořídit. **Blanka**: „Jako jo, já jsem měla pomůcek dost, protože jsem dělala ředitelku, takže jsem si je nakoupila. (...) Myslím si, že to ale třeba mé paní učitelky moc nevyužívaly, že prostě ty emoce u dětí se trošičku přecházejí.“

Z odpovědí respondentek se ukázalo, že pokud pro ně nejsou pomůcky finančně dostupné využívají také **vlastní tvorby pomůcek**. **Karolína**: „(...) hodně vycházím ze svých vlastních zdrojů. Třeba, co mi pomáhá, když tomu dítěti dám úkol si ten jeho strach zhmotnit, vyrobit, tak ho společně vyrobíme. Tudíž pracujeme i s tímto symbolickým

zobrazením toho dítěte.“ **Tamara:** „(...) v rámci těch emocí také přemýšlíme o tom, jaké materiály a didaktické pomůcky či knihy bychom chtěly. S tématem jsme do teď pracovaly také formou vlastní výroby pomůcek například obličej, do kterého se dokresluje emoce.“

Na základě rozhovorů se ukázalo, že pedagogům **chybí informovanost o tematických publikacích**, které trh nabízí. **Anna:** „(...) Hmm – k tomu mě napadá neinformovanost, že si to musíme vyhledat.“ **Tamara:** „Já osobně to vnímám tak, že jich je málo a jsou málo dostupné. A máme ještě určité rezervy v tom, jaké všechny možnosti trh nabízí. (...) Jaký potenciál ty pomůcky a ty různé aktivity skrývají.“

Setká-li se pedagog ve své praxi se strachem či jinou emocí a nebude-li vědět do jaké publikace nahlédnout, tak pro inspiraci uvádím seznam podpůrných materiálů se studovanou problematikou (příloha č. 1).

5 Námětový tematický celek pro práci s emocí strachu

Ve druhé polovině praktické části představuji moje aktivity, které lze realizovat v mateřské škole a zároveň poskytují inspiraci na námět týdenního programu pro práci s emocí strachu. Ověřené činnosti se vztahují ke knize O myšce, která se nebála od českého autora Petra Horáčka.

Téma: S odvážnou myškou čelíme svému strachu!

Základní charakteristika: Cílem vhodně zvolených a motivovaných činností prolínajících se s knihou je u dětí posílit jejich psychickou odolnost a vést je k tomu, jak se naučit regulovat prožívání emoce strachu.

Počet dětí: 24

Přibližná délka realizace: týdenní tematický celek

Věková skupina: tři až čtyři roky

Struktura třídy: homogenní

Nabídka činností:

První oblast: SEBEPOJETÍ DÍTĚTE

= každý něco umí, každý nějak vypadá (jaký jsem, jaká byla myška – malinká, odvážná)

– frontální činnost na rozlišování předmětů – jinakost: malý/ velký

– frontální pohybové činnosti/ překážková dráha se zvířátky z knihy:

1. Myška: „přeskakujeme muchomůrky v lese“ (skoky do obručí), prolézání obručí
2. Vlk: přechod přes provaz, lavičku
3. Medvěd: válení sudů po žíněnce
4. Los: přechod přes ortopedickou podlahu ve třídě (hmatový chodník)

Druhá oblast: UVĚDOMĚNÍ SI EMOCE STRACHU A JEJÍHO PROJEVU

= je strach dobrý či nám škodí?

– individuální činnosti:

„Co Tě straší v hlavě?“ – motivační rozhovor se staršími dětmi propojený kresbou

„Kreslení výrazů tváře“ – hra na malíře – dítě kreslí smývatelnou fixou na zrcadlo, jak se v něm vidí

– frontální činnosti:

1. Komunitní kruh – není ostuda se někoho/ něčeho bát
2. Práce s mimikou, zrcadlení učitelky dětmi – „my jsme ta myška“
3. Projevy obličejů – znázornění na myšce

Pomůcky: šablona hlavy myšky, filcové podložky, kreslené oči, pusinky (výrazy)

Organizace: v kruhu na koberci, u stolečku

Metodický postup: Každé dítě dostane prázdný obrys hlavy svojí myšky. Doprostřed dáme dětem na výběr v krabičkách různé druhy kreslených očí a pusinek. Následně motivací ztvárňujeme výraz myšky, jak se tvářila, když se lekla něčeho neznámého za dveřmi. Poté s dětmi činnost reflektujeme a ptáme se, jaká je jejich myška a proč ji takovou udělaly.

Třetí oblast: POSILOVÁNÍ PSYCHICKÉ ODOLNOSTI, ODVAHA

= prožitkové učení zapojením všech smyslů – zrak, sluch, hmat, chuť, čich

= prožívání emoce strachu v bezpečném prostředí mateřské školy

– frontální činnosti:

Vytváříme zvuky lesa přírodními materiály – kameny, klacky, šišky

Audio nahrávky zvuků lesa zaměřené na sluchové vnímání (zakrytí očí) – houkání sovy, šumění lesa, praskání větví, bouřka, vítr, déšť, potok, medvěd, žáby, ptáci, motorová pila, vlk, traktor

Hmatový kufřík – mech, šišky, jehličí, kameny, klacky, stromová kůra, srst plyšové myšky

Ochutnáváme lesní plod – borůvky

5.1 Reflexe

Funkčnost tematického celku jsem ověřila v praxi ve třídě u nejmladších dětí ve věku tři/čtyři roky. Průvodcem celého týdne byla plyšová myška, kterou děti pojmenovaly Johanka Emička. Příběh z knihy o statečné myšce děti velice zaujal, především díky krásným a dostatečně velkým ilustracím. Po realizaci první oblasti jsme si povídali o tom, jaká myška byla (malá, statečná, odvážná). V druhé oblasti jsem se zaměřovala na uvědomění si projevu emoce strachu. Nejprve jsem se dětem snažila situaci v příběhu „myška stojí za dveřmi“ názorně ukázat na plyšové kočce a myšce, přičemž kočka byla velká a myška malá. Následně jsem se dětí ptala na jejich nápady, jak se myška za dveřmi mohla tvářit. Popsanou situaci jsme se poté společně snažili vyjádřit výrazem v obličeji. Tato činnost předcházela práci s pomůckami, kdy si děti obrys hlavy myšky dozdobily. Na závěr nám každý postupně řekl, jaká je jeho myška a proč ji takovou udělal. Třetí oblast se věnovala prožitku emoce strachu v bezpečném prostředí mateřské školy, při kterém jsem se snažila zapojit všechny smysly. Zpětná vazba dětí ukázala, že se jim nejvíce líbila aktivita na to, co můžeme slyšet v lese – zvuky lesa, a co můžeme v lese najít – hmatový kufřík. Přizpůsobením náročnosti nejmladší věkové skupině byla nabídka individuálních i frontálních činností pro děti lákavá a reagovaly na všechny aktivity se zaujetím.

6 Diskuse

6.1 VO1. S jakými formami či typy strachu se učitelky v mateřské škole u dětí setkávají?

Cílem první výzkumné otázky (VO1.) bylo zjistit s jakými formami či typy strachu se učitelky v mateřské škole setkávají. Při realizovaných rozhovorech se potvrdila fakta, která jsem se dočetla v odborné literatuře. Odpovědi respondentek se shodují s autory v tom, že strach může být zapříčiněn dědičnými faktory, temperamentem, úzkostlivými rodiči, faktory vlivu prostředí, nesouladem v rodinné výchově či na základě nepříjemného traumatizujícího zážitku dítěte. V mateřských školách u dětí nejvíce převládá strach z neznámého, ať už z prostředí, lidí či situací. Přece jenom je důležité brát ohled na to, že mateřská škola je první výchovná instituce, do které dítě z rodinného prostředí přichází. Z řad respondentek zazněla během rozhovorů jedna důležitá věc. Rodiče dětí by neměli učitelkám zatajovat podstatné informace týkající se rodinných okolností či zdravotního stavu dítěte, jejichž zamlčení může následně negativně ovlivňovat pobyt dítěte v mateřské škole. Shodují se s jejich názorem v tom, že by rodiče ve prospěch svého potomka měli předškolním pedagogům sdělovat všechny důležité a zásadní informace, které mohou pomoci v předcházení vzniku dětských strachů a úzkostí.

6.2 VO2. Jaké projevy pozorují učitelky mateřských škol u úzkostných dětí?

Druhou výzkumnou otázkou (VO2.) jsem se snažila zjistit jaké projevy pozorují učitelky mateřských škol u úzkostných dětí trpících strachem. Z výzkumů vyplývá, že projevy jsou u každé osobnosti dítěte odlišné a individuální. Projevy dětských strachů se zabývají ve svých publikacích autoři Cohen, Rogge a Vymětal. V teoretické části uvádím typy projevů z řad jejich publikací, které se mi rozhovory téměř potvrdily a respondentky se s těmito případy projevů u dětí v praxi velmi často setkávají například s plačtivostí, křikem, který v některých případech přechází z úzkostného stavu zoufalosti až v agresi. Osobně jsem se setkala v rodině s úzkostným strachem u čtyřletého chlapce, který se v mateřské škole na základě traumatizujícího zážitku z lesa, projevoval odmítavým chováním a snažil se prostřednictvím výmluv vyvarovat návštěvě obávaného prostředí. V oblasti emoční se

jeho úzkostnost projevovala negativismem a převládající negativní emocí. Jeho nezodpovězené otázky týkající se strachu z toho, co v lese viděl, mu stále vracely nepříjemné představy. Projevy chlapce odpovídají názorům odborníků a potvrzují mi teoretický rámec mé práce.

6.3 VO3. Jaké techniky k překonávání nadměrného strachu využívají učitelky mateřských škol při práci s dětmi?

Třetí výzkumnou otázkou (VO3.) jsem se snažila zjistit jaké techniky k překonávání nadměrného strachu využívají učitelky mateřských škol při práci s dětmi. Podotázky vztahující se k této výzkumné otázce by se dle výpovědí respondentek daly rozdělit na dvě části. První část odpovídá spíše „technice“ v přístupu učitelek k úzkostnějším dětem. Ze zjištění vyplývá, že na prvním místě je citlivost, kdy pedagog by měl pocity dítěte plně respektovat a v žádném případě by neměl strach dítěte bagatelizovat. Cesta k pochopení vnitřního prožitku dítěte vychází z pedagogova umění dítěti naslouchat a respektovat jeho pocity. V odborných knihách se uvádí, že v předškolním období jsou tvořeny základy pro emoční vývoj a s ním související sebepojetí dítěte. V jednom rozhovoru respondentka taktéž poukázala na tuto podstatnost. V našem přístupu k dítěti bychom tedy měli klást důraz na oceňování veškeré jeho snahy. Teprve tehdy, pokud dítě prožívá pocity úspěchu, může začít věřit v sebe samo.

Druhá část věnuje pozornost podpůrným materiálům pro práci se strachem. Respondentky byly dotazovány, zda znají pomůcky na odbourávání dětského strachu. Učitelky mateřských škol využívají jak didaktické pomůcky, příběhy, loutky tak pomůcky tvořivého charakteru. Jednou z technik rozvoje emoční kompetence je práce s příběhem, která je součástí teoretických východisek práce. Doplnkem praktické části je můj námětový tematický celek vztahující se ke knize O myšce, která se nebála. Dětem jsem se snažila za pomoci příběhu řešenou problematiku strachu přiblížit. Prostřednictvím jednoduchého a srozumitelného příběhu děti v bezpečném prostředí mateřské školy čelily emoci strachu, se kterou se ve svém životě potkávají. Hlavní hrdinka myška může prožívat situaci, která je dítěti blízká a díky odvaze a statečnosti myšky ji může dítě snáze překonat.

Závěr

Tato bakalářská práce s názvem „Práce s emocí strachu v předškolním věku“ obsahuje teoretická východiska vycházející z odborných literárních pramenů. V teoretické části jsem se zabývala vývojovými zvláštnostmi emočního a kognitivního vývoje dítěte v předškolním období. Další kapitola se opírá o emoční inteligenci a na ni navazující psychickou odolnost dítěte. Součástí této kapitoly jsou popsány techniky směřující k rozvoji emoční kompetence, konkrétně cestou hry a příběhů. Třetí kapitola blíže představuje problematiku emoce strachu, úzkosti a popisuje jejich rozlišení, příznaky, projevy a možné příčiny těchto dvou emocí.

V empirické části byly stanoveny dva cíle. Prvním cílem výzkumu bylo prozkoumat současné poznatky týkající se specifika prožívání dětí v předškolním věku, se zaměřením na emoce strachu a úzkosti. K naplnění cílů byla zvolena metoda rozhovoru s učitelkami mateřských škol. Z výzkumu vyplynulo, že u dětí předškolního věku převládají strachy ze změn a s nimi související strachy z neznámých situací, lidí či prostředí. Prožívání zkoumaných emocí je u každého jedince zcela individuální a odlišné. V praxi se respondentky setkávají jak s běžnými projevy (plačtivost, převažující negativní emoce, stranění se úzkostného dítěte kolektivu, strhávání pozornosti dospělého), ale také s sebou může emoční prožitek dítěte nést specifické znaky agrese, pomočování, nevolnosti a podobně.

Druhým cílem výzkumu bylo zjistit možnosti, jak s těmito emocemi pracovat v rámci mateřské školy. Výzkum ukazuje, že učitelky s emocí strachu nejvíce pracují kolektivně pomocí aktivit a her, obvykle v období Mikuláše, kdy mezi dětmi převládá strach z příchodu čerta. Také na začátku školního roku, kdy prostřednictvím rituálů, příběhů, prosociálních činností učitelky pomáhají dětem usnadnit adaptaci a eliminují tím jejich počáteční strachy. Během celého roku pak pracují také individuálně s jedinci, kterých se daná emoce týká. Shrnutím by se dalo říct, že učitelky ke své práci využívají různorodé pomůcky či materiály, které se jim v praxi nejvíce osvědčily.

V bakalářské práci je zařazen i námět na týdenní tematický celek jehož aktivity, provázané s tematickou knihou Petra Horáčka – O myšce, která se nebála, posilují psychickou odolnost dětí. Rozhovory ukázaly, že se mezi učitelkami odlišuje informovanost o materiálech a pomůčkách, která jsou na trhu dostupné, a proto jsem

se rozhodla ve své práci uvést také přehled podpůrných materiálů sloužící pedagogům pro jejich budoucí práci.

Závěrem bych chtěla shrnout to nejdůležitější, co jsem si z realizovaného výzkumu odnesla. Pokud chce pedagog se strachem a úzkostí u dítěte pracovat je velmi podstatná jeho emoční stabilita. Teprve tehdy je schopen lépe pochopit pocity dítěte a vést ho správným směrem ke zdravé psychické odolnosti.

Tuto práci by v budoucnu šlo rozšířit o výzkumné šetření zaměřené na pozorování dětských strachů v projevu chování a jejich vlivu na dítě během adaptačního období doplněné o rozhovory s dětskými respondenty. Tematický celek, který jsem zařadila do mé práce by se dal rozpracovat v měsíční projekt, při kterém by byl celek rozvíjen o další činnosti či aktivity, odpovídající měsíčnímu rozsahu práce s knihou.

Seznam použitých zdrojů

- Bacus-Lindroth, A. (2007). *Mé dítě si věří*. Portál.
- Badegruber, B., & Pirkl, F. (2000). *Příběhy pomáhají s problémy*. Portál.
- Cohen, L. J. (2015). *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Argo.
- Filliozat, I. (2011). *Do nitra dětských emocí: pochopte, co vám děti sdělují, a nalezněte, co skutečně potřebují*. Computer Press.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Metafora.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
- Horáček, P. (2019). *O myšce, která se nebála*. Portál.
- Horáková H., S., & Suchochlebová R., L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Grada.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada Publishing.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Portál.
- Matějček, Z. (2000). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Grada.
- Muris, P. (2007). *Normal and Abnormal Fear and Anxiety in Children and Adolescents*. Elsevier.
- Neužilová Michalčáková, R. (2007). *Strachy v období rané adolescence*. Barrister & Principal.
- Praško, J., Prašková, H., Prašková, J. (2008a). *Úzkost a obavy: jak je překonat*. Portál.
- Praško, J., Vyskočilová, J., Prašková, J. (2008b). *Specifické fobie*. Portál.
- Rogge, J. U. (1999). *Dětské strachy a úzkosti*. Portál.
- Rychnovský, T., & Studnička, M. (2019). *Každá bolest má svou příčinu: principy fungování těla a mysli*. BizBooks.

- Shapiro, L. E., & Kašparovská, H. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Portál.
- Skutil, M., Bartošová I., Faberová M., Havigerová J.M., Haviger J., Chráska M., Juklová K., Křováčková B., Maněnová M., Průcha J., Zikl P., Žumárová M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu*. Portál.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Portál.
- Švaříček, R., Šedová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vymětal, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí: jak jim předcházet a jak je překonávat*. Portál.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Podpůrné materiály pro práci s emocemi

Příloha č. 2: Struktura rozhovoru s učitelkami mateřských škol

Příloha č. 3: Ukázky realizovaných rozhovorů

Příloha č. 1: Podpůrné materiály pro práci s emocemi

Knižní publikace:

Couturier, S. (2020a). *Kniha aktivit – Já a moje emoce*. JIRI MODELS, a.s.

Couturier, S. (2020b). *Velká kniha o EMOCÍCH*. JIRI MODELS, a.s.

Černý, V. & Grofová, K. (2017). *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Edika.

Chien Chow Chine, A. (2018). *Emil a emoce*. Albatros.

Landmann, B. (2021). *Mapy mých pocitů*. Portál.

Oziewicz, T. (2021). *Co dělají pocity*. Host.

Odborné příručky:

Badegruber, B., & Pirkl, F. (2000). *Příběhy pomáhají s problémy*. Portál.

Ollier K. & Hobday A. (2000). *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Portál.

Pfeffer, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Portál.

Didaktické pomůcky:

Bücken-Schaal, M. (2018). *Emoce – Obrázkové karty: pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností*. Pasparta.

Dostálová, M., Jančiová, S., & Vlčková, H. (2013). *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Scio.

Strach:

Cenkl J. & Sekaninová Š. (2018). *Strach má velké oči*. Albatros.

Couturier, S. (2018). *EMOCE Strach*. JIRI MODELS, a.s.

Horáček, P. (2019). *O myšce, která se nebála*. Portál.

Chien Chow Chine, A. (2018). *Emil a emoce. Emil se bojí*. Albatros.

Isern, S. (2020). *Myška a sedm postýlek*. Pikola.

Rezková, M. (2017). *Neboj, neboj! Velká kniha o strachu nejen pro malé strašpytle*.

Yinachi

Šavlíková, L. (2020). *Strach má velké uši*. Pikola

Špínková, M. (2020). *Divný brach strach*. Bludiště.

Vhrsti. (2006). *Už se nebojím tmy*. Mladá fronta.

Weitze, M. (2005). *Jak bylo malé růžové slůně jednou velmi smutné a jak vše dobře dopadlo*. Thovt.

Young, K. (2020). *Ahoj hrdino*. Albatros.

Rozhlasová pohádka o strachu:

Český rozhlas. (2022, 14.února). *Bylinková babička*. Můj rozhlas: Hajaja.

[https://www.mujirozhlas.cz/hajaja/bylinkova-babicka-premierove-pohadky-o-](https://www.mujirozhlas.cz/hajaja/bylinkova-babicka-premierove-pohadky-o-neobycejne-babicce-ktera-bylinkami-vyleci)

[neobycejne-babicce-ktera-bylinkami-vyleci](https://www.mujirozhlas.cz/hajaja/bylinkova-babicka-premierove-pohadky-o-neobycejne-babicce-ktera-bylinkami-vyleci)

[kazdou?fbclid=IwAR1X_0FgMB9ZPfJja69H1JMnR4aY-bo-tRbOeT-M9GTI4tt_9WzL-](https://www.mujirozhlas.cz/hajaja/bylinkova-babicka-premierove-pohadky-o-neobycejne-babicce-ktera-bylinkami-vyleci)

[a5n3RM](https://www.mujirozhlas.cz/hajaja/bylinkova-babicka-premierove-pohadky-o-neobycejne-babicce-ktera-bylinkami-vyleci)

Příloha č. 2: Struktura rozhovoru s učitelkami mateřských škol

Úvodní otázky:

Na začátek se Vás zeptám, souhlasíte s participací na výzkumu a s nahráváním našeho rozhovoru? A s tím, že bude dodržena anonymita?

Ráda bych se Vás zeptala, jak dlouho působíte jako učitelka v mateřské škole a s jak starou věkovou skupinou nyní pracujete?

Máte ještě nějakou další odbornou kvalifikaci ve vzdělání?

VO1. S jakými formami či typy strachu se učitelky v mateřské škole u dětí setkávají?

S tématem mé bakalářské práce souvisí konkrétní kazuistika, o kterou bych se s Vámi ráda na úvod podělila. Osobně jsem se strachem setkala u čtyřletého chlapce, jehož příčinou strachu byl traumatický zážitek z lesa. Chlapec pak během letních prázdnin při nástupu do mateřské školy, odmítal chodit se školkou a s rodiči do lesa. Báł se a hledal různé výmluvy a záminky, proč tam nejít. Tento stav přetrvával zhruba půl roku. Jeho strach měl důsledek také při jeho adaptaci. Kromě toho, že chlapec je velmi citlivý na změny, tak i jeho traumatizující zážitek byl pro něj další adaptační překážkou.

TO: Mohla byste mi prosím popsat vaši zkušenost, jak se s tím ve své praxi setkáváte? Co považujete za důležité?

TO: Co je podle vás nejčastějším spouštěčem úzkostného strachu dětí?

VO2. Jaké projevy pozorují učitelky mateřských škol u úzkostných dětí trpících strachem?

TO: S jakými projevy u úzkostného dítěte jste se setkala? Víte, kdy a jaké konkrétní situace spouštějí úzkostný stav u dítěte?

TO: S kým spolupracujete při řešení úzkostného strachu dítěte? Jaké zkušenosti máte v tomto kontextu s rodiči?

VO3. Jaké techniky k překonávání nadměrného strachu využívají učitelky mateřských škol při práci s dětmi?

1.část techniky práce

TO: Jak přistupujete k více úzkostnému dítěti?

TO: Máte tematicky zařazenou práci s emocemi ve školním vzdělávacím programu?

TO: Jakým způsobem pracujete konkrétně s emocí strachu s dětmi?

2.část podpůrné materiály

TO: Znáte nějaké pomůcky na odbourávání dětského strachu?

TO: Jak vnímáte využití pomůcek pro práci s emocemi u vás v mateřské škole? Jsou pro vás dostupné, když ne, tak z jakého důvodu?

TO: Osvědčili se Vám během praxe s dětmi nějaké podpůrné materiály ke zmírnění jejich strachu?

Ukončovací otázky:

Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli a ráda byste to ještě zmínila?

Chtěla byste se vrátit ještě nazpět k nějaké již zmiňované oblasti?

Příloha č. 3.: Ukázky realizovaných rozhovorů

Rozhovor s učitelkou Annou

Na začátek se Vás zeptám, jestli souhlasíte s participací na výzkumu? Ano. S nahráváním našeho rozhovoru? Ano. A s tím, že bude po celou dobu dodržena anonymita? Ano. Ráda bych se Vás také zeptala, jak dlouho působíte jako učitelka v mateřské škole a s jak starou věkovou skupinou nyní pracujete? 12 let a s dětmi tři až šest/sedm let. Máte ještě nějakou další odbornou kvalifikaci ve vzdělání? Jenom doplňující studium na vysoké škole, obor Psychopedie.

To by bylo z těch úvodních otázek vše a teď bychom přešly k samotné struktuře rozhovoru. A vlastně s tématem mé bakalářské práce souvisí konkrétní kazuistika, o kterou bych se s vámi ráda na úvod podělila. Já osobně jsem se se strachem setkala u čtyřletého chlapce, jehož příčinou strachu byl jeho traumatický zážitek z lesa. Chlapec pak během letních prázdnin při nástupu do mateřské školy, odmítal chodit s mateřskou školkou a s rodiči do lesa. Báł se a hledal různé výmluvy a záminky, proč tam nejít. Tento stav přetrvával zhruba půl roku. A jeho strach měl právě důsledek také při jeho adaptaci. Chlapec je velmi citlivý na změny a jeho traumatizující zážitek pro něj byl další adaptační překážkou. A já bych se vás teď ráda zeptala, jestli byste mi prosím popsala vaši zkušenost, jak se s tím ve své praxi setkáváte a co považujete za důležité? No, tak o tomhle příběhu vím, protože je to z naší školky. Takže jsme vlastně akorát tenkrát z toho usuzovali, že nejsou děti asi zvyklé chodit do lesa. A v tomto případě chyběla ta zpětná vazba od maminky, že ji to nenapadlo nám říct, že měl tenkrát jejich chlapec tento zážitek. A to je to nejdůležitější, aby nám rodiče vždycky říkali o těch dětech, co je důležité, aby nám to sdělili. Vědět dříve tuto zásadní informaci, tak bychom do toho lesa nechodili. **Takže tam vidíte problém, že maminka nepřišla hned, že jste nevěděla, kde je ten podmět?** Ano, že bychom jeho obavy tím pádem eliminovali nebo bychom si o tom s ním předem promluvili. **Tento příběh je vám známý a setkáváte se třeba ještě s jiným strachem u dětí nebo máte třeba ještě nějakou konkrétní zkušenost?** Tohle bylo tedy specifické, to se málo komu stane, takové trauma z lesa. No klasika je odloučení od rodičů, strach z odloučení nebo z neznámého. Co hodně je u dětí ve školce, když už teda si zvyknou v té třídě, tak je to najednou přechod pobytu venku. Najednou je nějaká změna, strach ze změn, co se teda teď bude dít. Tak tomu prostě

předcházíme tím, že máme strukturovaný den, máme to pro děti i v obrázcích. Tak těmhle úzkostnějším dětem zvlášť ukazujeme obrázky, podívejte teď bude tohle, aby oni věděly, co se bude dít. To je pro ně prostě důležité, pro tyhle děti. Ne každý se orientuje velmi rychle. **Takže co je podle vás nejčastějším spouštěčem takového úzkostného strachu dětí?** No tak u některých dětí jsou to změny, že jdou do školky. Další spouštěč je příliš úzkostlivý rodič. Rodiče mohou říkat, co chtějí slovně, ale když dítě vycítí, že jsou z toho sami v úzkosti, tak prostě pak pracujeme nejprve i s těmi rodiči. A říkáme, až vy budete klidná, tak i to dítě se uklidní. Tak třeba tady byla maminka a během naší debaty mi říkala, že mu to všechno doma říká, co ho čeká. A já jsem jí na to říkala, že to všechno mu sděluje dobře, ale že je na ní vidět úzkost z toho, že má své dítě tady nechat. **Takže z toho, co říkáte, tak často to přenášejí rodiče na děti?** Jo, moc často.

A když teda nastane třeba na začátku školního roku, jak jste říkala konkrétně ta změna přechodu do mateřské školy a přijde nové dítě, tak s jakými projevy se třeba u toho dítěte setkáváte? Jsou to buď plačtivé děti, rozladěné, třeba jen jemně plačtivé nebo to jsou děti, které si třeba jen někam zalezou a nepláčou a zase jsou takové neviditelné. Také tu máme děti závislé, které se upnou na jednu paní učitelku. Tak to je člověk musí pak najít v tom prostředí třídy a zeptat se jich, co je trápí. Některé děti o tom nerady mluví, takže tam prostě sledujeme jenom přes hru a přes to, co se děje kolem. Některé děti nerady pojmenovávají to, co cítí. Takže ty do toho nenutíme. Měli jsme teda tady i dítě, co se i hodně vztekalo. Bylo to teda z úzkosti a jeho chování přecházelo až do agrese. Pak až toho byl jedinec schopen tak pojmenoval strach, že se bojí ostatních dětí ve třídě. A tam byla tedy i hodně úzkostná maminka. **K tomu mě napadá další otázka konkrétně u tohoto případu, s kým jste třeba spolupracovala na řešení strachu dítěte?** To jsme zvládli ve spolupráci s maminkou. I s tatínkem jsme jednali. Mluvili jsme i o mamince, právě to, že jí to syn musí uvěřit, že ona je v pohodě. Takže tak nějak s oběma. S tím, že ze začátku ho třeba ráno do školky ani nedovedli, protože doma vzdoroval. Snažila jsem se rodiče navést na to, aby vzdor vydrželi a dítě i přesto dovedli. Ona nám musí důvěřovat, že to zvládneme. Úplně na začátku mu říkala, že bude na něj čekat venku, což pro něj byla teda jistota, které se on držel a chtěl tam utíkat, ale ona tam ve skutečnosti nebyla. Já jsem to nevěděla, že ona mu to řekla. Pak jsme si teda museli promluvit s rodiči, co maminka chlapci říkala. To je ta pravdomluvnost, to

neutvrzovat dítě v ničem, co není. To všechno vyvolává nejistoty. Takže o tom jsem si s rodiči promluvila a postupovali jsme postupně. Prvně to byla hodina bez maminky, pak dvě hodiny, pak tři hodiny, pak se dávaly hodiny, kdy přijde maminka a on si to hlídal. Pak byl závislý na mě, furt si hlídal mě a teď už je to dobrý. V současné době už se jen zeptá například, kdo půjde ven, potřebuje vědět, kdo z nás tří půjde ven. Tudíž ho přešla ta úzkost po pocitu, že má jistotu a ví co ho čeká. Maminka, co řekla, to bylo. Musel získat důvěru, byl to těžší případ. **A jaké máte zkušenosti v tomhle kontextu obecně s rodiči, když máte třeba podezření o strachu, jsou ochotní to s vámi řešit?** To je o typu rodičů, někdo to s námi nekonzultuje a nechá to zcela na nás. A tehdy se my ptáme, jak to doma funguje. Pak jsou přílišně úzkostní rodiče, až moc to řeší, tak ty se zase snažíme nejprve uklidnit. Jde to ruku v ruce spolu.

Teď bych přešla k třetí části rozhovoru, kdy se zaměřuji na techniky a vlastně i materiály k pomoci odbourávání dětského strachu. Tak bych se vás ráda zeptala, jak vůbec přistupujete k více úzkostnému dítěti? Nenazvala bych to jako technikou, jakože nějaké techniky, ale spíš je to taková osobní empatie. Pak třeba probíráme s učitelkou na třídě, že se mu až moc věnuje a tím ho utvrzuje v tom, že to tak bude. Musíme si to nastavit hlavně my učitelky, abychom ho příliš neopečovávaly. Ze začátku ano, dáme mu tu jistotu a pak postupně ho jako pouštět. Mluvíme spolu hodně o tom, abychom nebyly jako rodiče, že si dítě k sobě navážeme. Do jaké míry, u koho to budeme, jak dělat. Pak, co se nám osvědčilo, byla tady malá holčička, co hodně plakala při jídle. Tak jsme se jí zeptaly, co by chtěla a co by jí pomohlo. Někdo Vám to řekne, někdo neřekne. Ona nám sdělila, že by jí pomohlo být při jídle sama, tak jsme jí vyhověly a byla klidná. Je lepší, když to dítě samo řekne, co chce, ale někdy to děti bohužel nedokážou popsat, ty svoje emoce. My jsme na to teď dostaly takový tip na knihu Ferda a jeho mouchy. Tak to jsem překvapená, že něco takového je. Není to o pomůckách, ale o našem zcitlivění k těm dětem. Naladit se na každé dítě. Třeba u tohoto popisovaného případu agrese nepomáhala, jak byl vzteklý, abych ho pochovala. Dítě nevyžadovalo ode mě doteky, protože by mě agresí zbil. Tak jsem v tom vzteku sním byla alespoň v jeho blízkosti. Trvalo to třeba intenzivně 20 minut. Snažily jsme se to společně i přes jeho křik vydržet a já jsem se ho snažila slovy potichu uklidnit. A až se uklidnil, tak mi byl schopen říct, co ho rozzlobilo. Takové chování trvalo zhruba týden. **Takže z toho, co říkáte chápu, že**

k dítěti se snažíte přistupovat individuálně? Ano, já si myslím, že je to nejlepší cesta. S kolegyní si o dětech povídáme často. **Tak na to navážu otázkou, jestli máte vůbec nebo jste se i během praxe setkala s prací s emocemi v rámci školního vzdělávacího programu?** Úplně cíleně teda ne, ale máme ty integrované bloky. Pak si každá zvolí téma, a emoce propojujeme a zařezujeme do tematického celku. Nemáme to teda tak úplně rozpracovaný, to ne. S tím, že je to aktuální vždycky na začátku září, října, kdy se s těmi emocemi pracuje více. Během adaptačního období, v rámci tohoto třeba využíváme smajlíky z houbiček nebo knihy. **Když se setkáte se strachem u dítěte, řešíte to i kolektivně?** Tak to jsou už spíše spory a z toho mohou být právě i ty strachy. To pak máme na elipse povídání a rozebíráme konkrétní situaci. Teď nově máme tip na knížku v angličtině „The Peace Rose“. Autorkou knihy je Alicia Jewell. Budeme si ji překládat z angličtiny. Udělaly jsme si ve třídě s kolegyní koutek a bude se jmenovat „Místo míru“. Máme tam umělou růži, a ještě to budeme vylepšovat. Děti, které mají mezi sebou nějaký spor nebo pláčou, tak si tam zajdou. My jdeme s nimi a dítě, které má v ruce křehkou růži, tak zrovna mluví o svých emocích. Nemluví o tom ty, ale, co mu vadilo, pak ten druhý taky. Z mých zkušeností to dopadá tak, že si děti řeknou navzájem své pocity a jdou si hrát. Tím se to vyřešilo samo bez omluvy. Není to konkrétně jen ke strachu, ale i ke vztahovým věcem k emocím obecně. Dítě tento koutek může navštívit samo a být tam dlouho, jak chce. Platí tam pravidlo, že kdo si tam sedne, tak za ním nikdo nechodí.

A jak jste ještě zmiňovala ten příběh o růži přímo z originálu knihy, tak to byste děti nejprve s ním seznámily? Ano, my nejprve rozebereme společně s dětmi samotný příběh. A pak kniha v „místě míru“ bude, bude tam i růže a dáme tam dětem i relaxační andílky například jak se na něj sype sníh. Děti si budou moci tam pobýt samy. **To mě velmi obohatilo. Musím říct, že jsem se s tím v praxi do teď nesetkala.** Já tento nápad mám ze školení Montessori, že to tam obvykle mívají a seznámili mě, jak se s tím takhle pracuje. Kniha se nedá sehnat jinde než v Americe, tak nám ji budou v jedné školce teď skenovat a já to nechám vytisknout. Pak se s knihou postupně seznámíme my pedagogové, přeložíme si ji a budeme s ní pak seznamovat postupně děti. Už se nám to, ale osvědčilo i bez příběhu, jen pouhé praktické využití koutku. **A tato pomůcka vychází přímo od Marie Montessori?** Přímo od Marie to nevychází, ale mají to v každé americké školce. Původ má tato kniha v Americe. **Na to bych navázala další otázkou, jak konkrétně pracujete s emocí strachu s dětmi?** Máme různé příběhy, na základě nich.

Kolektivně spíše ty příběhy a jinak spíše individuálně s dítětem, kterého se emoce strachu týká. **Tak bychom se posunuly dále a ráda bych se vás zeptala, zda znáte nějaké pomůcky na odbourávání dětské strachu?** Jestli myslíte cílené pomůcky, tak například kniha Ferda a jeho mouchy. Co třeba ještě tak jsou loutky, maňásky, které využíváme k promluvě. K popisu emocí využíváme s dětmi houbičky se smajlíky, různé druhy smajlíků. Řekneme si, co který by mohl znamenat. Další den ráno si mohou vzít děti houbičku a říct, jak se cítí a můžou říct i proč. Anebo mám zkušenost i s chlapcem, kterému pomohlo svůj strach namalovat a zmačkat, takže využití kresby bych také zmínila. Ještě mě napadá, že když nechce třeba tříleté dítě mluvit, tak já zkouším za něj: „Je Ti smutno po mamince nebo vadilo Ti tohle? Když se jedná o konkrétní situaci“. Tak dítě buď kývne nebo řekne, že ne a někdy se na základě toho pak samo o problému rozmluví. **Jak vůbec vnímáte využití pomůcek pro práci s emocemi u vás v mateřské škole? Jsou pro vás dostupné, když ne, tak z jakého důvodu?** Hmm – k tomu mě napadá neinformovanost, že si to musíme vyhledat. Je ještě podstatné mít finanční prostředky pro koupi. A v tomto případě je pro nás využití pomůcek dostupné anebo si hodně pomůcky vyrábíme sami. **Když už jsme na začátku narazily na ty pomůcky, tak bych se vás ráda zeptala, zda se vám nějaké osvědčily a které byste třeba doporučila nebo naopak ne?** Asi co je mi blízké bych použila znovu. Takže asi ti smajlíci. Ještě jsme měli takové obrázky jmenovitě strom emocí. Použili jsme ho třeba v září na začátku školního roku a pak jsme to dětem dali v listopadu vybarvit. Tam jsou figurky na stromě zachycené při různých činnostech. Například figurky spolu něco dělají nebo je tam sám; spadl; šklebí se apod. Dítě se vybarví v tom kolektivu figurek, sebe na tom stromě. Po mých zkušenostech se dítě vždy vystihlo. A tím, jak jsem ho sledovala, tak to byl fakt on. Dítě je schopno vystihnout a vybrat panáčka, tak jak se cítí mezi dětmi. **Měla byste i konkrétní příběh, který se Vám osvědčil?** Příběh o slonovi, jak se musel stěhovat ze známého prostředí, a zanechal tam svého kamaráda slona a tam je přesně popsán, jak s tím strachem má pracovat od moudré sovy. Kniha se jmenuje, jak bylo malé růžové slůně jednou velmi smutné a jak vše dobře dopadlo. Tak ten hodně používáme v září, v říjnu.

Na závěr je něco na co jsme během rozhovoru zapoměly a ráda byste to ještě k mému tématu bakalářské práce zmínila? Jenom mě tak napadá, že v dnešní době je hodně

rozvrácených rodin a tam hodně hrají roli faktory, které si dítě nese z domu. Jde na něm vidět, že má jít třeba k mamince nebo k otcevi a to se týká strachu u nich doma. S tím se dá teda taky pracovat, ale rodiče obvykle o tom nechtějí mluvit. My k tomu musíme přihlídnout, že dítě může být rozladěno, protože zrovna byl čtyři dny u tatínka a je radši u maminky, takže to víme, že se tak děje. A to my řešíme s rodiči, jen když chtějí, je to tzv. citlivá půda. Ještě mě napadá konkrétní případ, měla jsem holčičku, která měla svoje strachy právě z rozvodu. Byla již po adaptačním období a byly jí tři roky. Její strach se projevoval tak, že měla svoje imaginární kamarády a o nich mluvila. Tím se také projevovala nějaká její úzkost. To jsme se jí sami ptali, zda ta kamarádka existuje, protože říkala, že kamarádka umřela. A to vím, že to rodiče řešili s dětským psychologem. Je vidět, že když se doma něco děje, tak se k tomu rodiče postaví. Ptáme se jich hlavně kvůli jejich dítěti, abychom na něj nereagovali nějak špatně. Vědět, jak se k tomu máme postavit a jak na něj reagovat. Emoce u dívky byla silná, umřela jí kamarádka, ale netýkalo se to přímo úmrtí její reálné kamarádky. V prostředí mateřské školy působí v pohodě, ale tady tohle bylo zvláštní. Bylo z toho patrné, že se něco děje. Třeba se na nás s kolegyní zlobila a říkala, že nás nemá ráda nebo že by chtěla maminku. V podstatě si úzkost vybíjela na nás. Dívka si nesla strach z domu a pobyt v mateřské škole jí nepřidal. V tom strachu je fakt důležité dítě ujistit a klást důraz na pevnost emocionální, jak ze strany rodičů i učitelek. Pro eliminaci úzkostí rodičů u nás v mateřské škole máme adaptační plán, který vždy na začátku, než sem dítě nastoupí, dostanou. Poskytuje tzv. ujištění. Je tam uvedený opakující se režim dne. S tím souvisí, že se mohou k nám přijít rodiče s dětmi podívat i dříve. A pak předkládáme rodičům ještě dotazník, který i nám učitelkám třeba také pomůže, aby my jsme se o dětech předem také něco dozvěděly. Nám i rodičům to usnadňuje adaptaci. Pokud známe, jak ho oslovují doma rodiče, můžeme u přicházejícího dítěte eliminovat počáteční strach. A je to i pro rodiče, že je zájem z naší strany o dítě. **Tak já moc děkuji za ochotu a za rozhovor.** Já také děkuji, byl to milý rozhovor.

Rozhovor s učitelkou Karolínou

Na začátek se Vás zeptám, jestli souhlasíte s participací na výzkumu? Ano. S nahráváním našeho rozhovoru? Ano. A s tím, že bude po celou dobu dodržena anonymita? Ano. Ráda bych se Vás zeptala, jak dlouho působíte jako učitelka v mateřské škole a s jak starou věkovou skupinou nyní pracujete? 14 let a momentálně s dětmi dva a půl do sedmi let. Máte ještě nějakou další odbornou kvalifikaci ve vzdělání? Ano. Dodělávám si doktorské studium předškolní pedagogiky a jinak mám spoustu kurzů, která dělám ve svém volném čase, ať už u nás v České republice nebo ze zahraničí, konkrétně z Anglie a Ameriky.

Dobře, děkuji. A teď bychom přešly k samotné struktuře rozhovoru. A vlastně s tématem mé bakalářské práce souvisí konkrétní kazuistika, o kterou bych se s Vámi ráda na úvod podělila. Já osobně jsem se se strachem setkala u čtyřletého chlapce, jehož příčinou byl traumatický zážitek z lesa. Chlapec pak během letních prázdnin při nástupu do mateřské školy, odmítal chodit s mateřskou školou a s rodiči do lesa. Báł se a hledal různé výmluvy a záminky, proč tam nejít. Tento stav přetrvával zhruba půl roku. A jeho strach měl právě důsledek také při jeho adaptaci, kdy vlastně chlapec je velmi citlivý na změny a jeho traumatizující zážitek pro něj byl další adaptační překážkou. A já bych se vás teďka ráda zeptala, jestli byste mi prosím popsala vaši zkušenost, jak se s tím ve své praxi setkáváte vy a co považujete za důležité? Konkrétně s tím strachem se mi vybavil termín biofobie, což je strach ze všeho živého. To má vlastně celá řada dětí, hlavně v dnešní době interiérového dětství. A nějaká zkušenost s úzkostmi a fobiemi u dětí z praxe. Já budu teda mluvit jak z Anglie, tak z České republiky. Setkala jsem se se strachy z psů. Pak mám zajímavý příklad, strach chodit dolů z kopce v nerovnoměrných podmínkách, čili v lese. Setkala jsem se se strachy a úzkostmi, že si rodič dítě nevyzvedne, strach z pádu, strach z hmyzu, úzkosti z různých bodnutí – například včel. Setkala jsem se se strachy i z koček, se strachy chodit ze schodů, s různými fobiemi jako je tma, usnout. To je zatím vše, co mě k tomu napadá. **A takže z toho, co říkáte, co je podle vás nejčastějším spouštěčem úzkostného strachu dětí? To, že se o tom nemluví, to je jedna z věcí, téma tabu v rodině nebo v mateřské škole, a to, že dítěti nikdo nenaslouchá, to, že se dítě bojí vyjádřit svůj strach. Někdy nedostatek pocitu bezpečí, ale můžou tam být různé mediální faktory. Dítě něco vidělo**

v televizi anebo v reklamě a na základě toho se bojí. Nebo se dětem něco zdálo. Děti v předškolním věku mají obrovskou představivost a často nerozlišují mezi tím, co je fikce a co je realita. A třeba i nějaká nemoc, únava dítěte apod. **A když jste říkala třeba o tom dítěti, které se bojí psů nebo tmy, tak třeba s jakými projevy jste se setkala u toho úzkostného dítěte?** To, že se vlastně k té věci nebo k těm stresorům nechtělo přiblížit a už o něm třeba ani nechtělo mluvit. A když jsme se třeba přibližovali k tělocvičně a kolem ní jsme procházeli kolem plotu, kde byli psi, tak to dítě nechtělo chodit do tělocvičny a ani do mateřské školy ten den, protože vědělo, co se bude dít. A to mě třeba napadá k té úzkosti, z těch psů. Ještě Vám řeknu, jak se to ještě projevovalo třeba u té trávy. Já hodně apeluji na to, aby děti chodily bosky na zahradě ve venkovním prostředí a tam právě děti, které mají fobie třeba z bodnutí hmyzu, tak to nechtějí dělat a odmítají se účastnit činností, kde by jim hrozilo nějaké nebezpečí. A to je třeba doprovázeno pláčem, nechutí chodit do školky, ale třeba i fyziologickými změnami, že to dítě má průjem nebo třeba nechce jíst. Zvýšená plačtivost a úzkostnost celkově v chování dítěte. **S touto otázkou souvisí také podotázka, kdy a jaké situace si myslíte, že spouští ten úzkostný stav u dítěte?** Když ví, že se obávaný podnět přibližuje v nějaké bezprostřední úzkosti, ale pak jsou děti, před kterými se stačí jen o tom podnětu zmínit a nemusí být ani v jejich dosahu, ale už jen pouhá myšlenka v nich vzbouzí tyto stavy. **A když teda ve třídě máte nějaké takové úzkostné dítě, tak s kým vůbec spolupracujete na řešení jeho úzkostného strachu?** Tam je potřeba úzká spolupráce s rodinou, protože bez ambivalentní pomoci to nejde. A nejenom s rodinou, ale i s tím dítětem samotným. Často jsme museli také požádat o pomoc pedagogicko-psychologickou poradnu nebo psychologa, když jsme ho zrovna měli k dispozici. My jsme měli v Anglii i tzv. SEN psychologa, což je „special education needs“, který nám chodil pomáhat s dětmi, které vlastně měly tyto problémy, ale všechno to bylo za asistence s rodinou a případně ta rodina si sama zajistila nějakou odbornou pomoc, která nám potom pomáhala, jak s tím dítětem pracovat, protože ne každá učitelka má zkušenosti a může jim mnohdy více ublížit než pomoci, pokud se jí taky nedostane podpory. S rodiči mám pozitivní zkušenosti, ale rodiče často potřebují popostrčit k tomu, že jejich dítě potřebuje nějakou odbornou pomoc. Pokud už je to fobie nebo nějaká vysoká úzkost, tak tam je důležité, aby se do toho zapojovaly i jiné organizace, jiní odborníci. Ale když je to strach, u kterého vnímáme, že je to jenom nějaký strach, který bude krátkodobý, tak to se dá řešit už

jenom ve spolupráci s rodinou. A měli by být informováni i ostatní kolegové v té školce, což bývá často podceňované. Potom když to dítě je třeba ve třídě s učitelkou, která ho úplně nezná, tak aby byli všichni zaměstnanci té školky informováni o tom, že něco takového to dítě prožívá. Většinou jsme museli mít extra meeting se všemi kolegy. My jsme trochu specifická školka, jelikož jsme multikulturní a naši učitelé jsou z různých částí světa. Takže většinou jednou měsíčně máme obrovský meeting, kde se všichni sejdem večer jako kolegové a řešíme nějaké individuální záležitosti o dětech. Takže tam se většinou dohodneme a dáváme kopie nějakých informací všem pedagogům o kterých víme, že se s dítětem setkají. **Napadá mě další otázka, jestli vidíte nějaké odlišnosti u nás oproti přístupu v zahraničí, když to můžete takto srovnat?** Celkově mě připadalo, že v zahraničí rodiče byli více otevření té spolupráci i s jinými odborníky. Tady je to trochu tabulizované téma, jakmile se řekne slovo psycholog, tak rodiče už trochu ustupují. My jsme měli v Anglii velkou výhodu v tom, že jsme tam měli ty SEN psychology a Ti byli hodně napojení na organizace a instituce venku. Vzájemně jsme vytvářeli IVP pro to dítě, když to bylo potřeba nebo jsme si zvali doktory. Měla jsem různé děti s autismem. Třeba právě u autismu může být součástí nějaké formy právě úzkost nebo fobie. A tady v Čechách, když bych to porovnála, tak tady se pomalinku snažíme blížit tomu anglosaskému modelu v tomhle ohledu, ale je potřeba velkou dovedností té učitelky to vykomunikovat s tím rodičem, proč je vlastně potřeba spolupracovat někde i jinde, protože někdy rodiče mají strach, že je s tím dítětem něco špatně a nechtějí to dělat, což tohle jsem v té Anglii tolik neprožívala. Mám zkušenost ještě s německými školkami a v těch německých školkách to mají velice obdobně. **A teďka bychom přešli k další části, jak přistupujete k více úzkostnému dítěti, jaký je přístup z vaší strany?** Přístup můj k více úzkostnému dítěti – to velmi záleží na situaci. Na co se hodně snažím dbát je určitá empatie, ale zase ne až taková přehnaná. Naopak, když se to téma neustále otevírá a s dítětem se o něm přespříliš mluví, tak se dítě dostává do daleko někdy i hlubších stavů, které nejsou pro něj úplně příjemné. Myslím si, že je důležité to pojmenovat, uznat jeho pocit a třeba i společně s tím dítětem vymýšlet, jak bychom tomu mohli pomoci. Takže společně s dítětem, ale i s rodinou vymýšlíme, jak to udělat, aby se ulevilo, jak mně, tak dítěti. Je dobré třeba říct svůj postoj a vyjadřovat svoje vlastní příběhy. I já mám někdy strach a je to normální. A třeba i pořídit do mateřské školy nějakou literaturu, která se vlastně tohoto tématu dotýká. Existují například panenky

„Persona dolls“, které pracují s úzkostmi u dětí nebo s jejich specifickými znaky. Je to panenka bez obličeje a používá se právě na řešení takových velkých a kontroverzních témat s dětmi. Ta panenka má určitý deficit v něčem nebo nějakou stránku, která může být pro jiné nemilá, nepříjemná. A děti se prostřednictvím té panenky učí empatii, tak třeba tu taky občas používám. **S tím teda souvisí moje další otázky, jestli máte zařazenou práci s emocemi ve školním vzdělávacím programu?** My jsme to dokonce mívali i jako celý integrovaný blok, ale snažíme se pracovat integrovaně s těmi emocemi v každém tématu, protože je považujeme u nás v mateřské škole za důležité. Takže my s emocemi pracujeme denně. Mívali jsme v Anglii třeba smajlíky nebo neutrální obličeje a vlastně už tím, že děti přijdou do mateřské školy a umísťují podle svých pocitů své jméno pod smajlíka, je pro nás určitou zpětnou vazbou. A ty emoce já osobně považuji v předškolním vzdělání za jedny z nejdůležitějších věcí. **Jakým způsobem pracujete konkrétně právě s emocí strachu?** Tak já třeba můžu zmínit jeden projekt. Ono je to pokaždé jiné, ale záleží na tom, jaké strachy se objevují u většiny dětí. Čili když objevíme, že děti mají strach ze tmy, tak děláme hodně prožitkové aktivity, aby si děti uvědomovaly jejich nelibé pocity a snažíme se vymýšlet, co udělat pro to, aby jejich strach ustupoval. Takže třeba zhasínáme nebo svítíme svíčkami. Děti si strach tak prožijí a vystoupí přitom ze své komfortní zóny. Pokud je budeme udržovat ve strachu a budeme je přespříliš ochraňovat před ním, tak se ho nezbaví, naopak jeho úzkost posílí. Takže pomalými krůčky zkoušíme, kde až jsou ty hranice, kam to ještě jde a když to dál nejde, tak tam zastavíme. Tento způsob se dá použít jak pro kolektivní, tak individuální práci s úzkostným dítětem. A to vlastně pomáhá všude, malými krůčky posouvat hranice, ale nejit až do takové míry, aby to dítě odradilo. Přesně tak to i funguje v praxi. Měla jsem dítě, které nechtělo chodit bosé a tam to nejprve začínalo tím, že jsme pro něj měli takové pantoflíčky. Poté to dítě začalo chodit v ponožkách, potom bylo na malém úseku bosé. A pak když se cítilo, že to zvládne třeba s dopomocí, tak šlo nejprve s někým za ruku, poté to zvládlo samo a potom se to různě rozšiřovalo, ale je to opravdu dlouhodobá záležitost. A když učitelka spěchá, tak může ublížit. Velmi důležitá a potřebná je zde trpělivost a citlivost pedagoga ve spolupráci s dítětem. Opravdu si nevymýšlet, jak na to dítě vyžrát, aby se strachu zbavilo, ale spíš nechat dítě podílet se při hledání řešení jeho obavy. **Navážeme na to, jak jste říkala s tím projektem, tak jestli vůbec znáte nějaké pomůcky na zmírňování dětského strachu?** Můj názor je takový, že

ty pomůcky jsou vytvořené vždy jedním člověkem na základě jeho zkušenosti a já pomůcky tohoto typu nemám ráda. Ale ráda využívám již zmiňované panenky „Persona dolls“. V praxi se mi nejvíce osvědčila práce s loutkami, maňásky a knížkami. Také využívám tematické písničky. Když má dítě strach ze špíny a bojí se ušpinit, tak využívám výtvarné prostředky. Mám zkušenosti s didaktickou pomůckou Ferda a jeho mouchy, ale spíš je to hodně individuální a odvíjí se výběr podle daného problému. Jinak zejména si spíše vytvářím své vlastní pomůcky. Často pro mě nejvíce účinné terapie jsou terapie venku. A nejlepším nástrojem pro mě je ta samotná, citlivá komunikace s dítětem a rodiči. Mohla bych mít tisíc pomůcek, ale pokud by mi chyběla základní dovednost naslouchat, uznat pocit a porozumět, tak se dál neposunu. **S tím souvisí, jak vnímáte využití pomůcek pro práci s emocemi u vás v mateřské škole? Jestli jsou pro vás dostupné, a když ne, tak z jakého důvodu.** Když jsme u nás v mateřské škole neměli panenky „Persona dolls“, tak jsem využívala plyšáky bez obličeje. Takže hodně vycházím ze svých vlastních zdrojů. Třeba, co mi pomáhá, když tomu dítěti dám úkol si ten jeho strach zhmotnit, vyrobit, tak ho společně vyrobíme. Čili může mít jakoukoliv podobu – třeba zmuchlaná, černá látka. Tudíž pracujeme i s tímto symbolickým zobrazením toho dítěte. Jinak třeba Emušáka jsme si pořídili k Vánocům. Nevím, jak to řeší ostatní kolegyně, ale já opravdu využívám to, co je zrovna potřeba a většinou to nemusí být hmotné. **Když se vrátíme k vašim zmiňovaným pomůckám, tak třeba které se Vám nejvíce osvědčily nebo jestli máte nějakou pomůcku, která Vám nevyhovovala?** Určitě se mi osvědčily všechny dramatické činnosti a prvky, ať už to jsou zástupné rekvizity nebo ty loutky. Ale už jen pouhé sehrávání si rolí a prožívání si těch strachů. Také mám moc ráda knížky z edice Cesty domů, například Můj divný brach strach a vlastně i knížky pojednávající o smrti, těchto těžkých tématech nebo o stáří. Celkově se mi osvědčily knihy, které jsou svým způsobem zaměřeny na ten určitý strach.

Na druhou stranu mě úplně nezaujala kniha Ferda a jeho mouchy tzv. Emušák, používám ho občas, ale nějak mě to úplně nezaujalo. Úplně se mi nelíbí, že každá ta moucha představující emoci, má danou svoji konkrétní barvu a přednastavuje ji dětem. Přitom dítě tu emoci vidí úplně jinak. Neshodují se v předem daných barvách, takže já to s dětmi různě pozměňuji a ptám se jich jakou barvu má jejich strach, tvoje radost. Odpor k tomu vyloženě nemám, ale mám raději, když děti jsou součástí výroby pomůcek, a když jím

více rozumí. A třeba konkrétně u toho Ferdy a jeho mouchy to mají udělané dobře, protože tam každá ta moucha je ta emoce čili to dítě si nemusí přivlastňovat emoci samo k sobě, že on není ten zbabělec, ale že právě teď cítí strach, tak si ho může vzít a se strachem pracovat. Ale viděla jsem, že mnoho pedagogů s knihou neumí správně zacházet a mnohdy je to spíše kontraproduktivní. Nelíbí se mi pojetí, když se mluví „já jsem ustrašený“. Lepší je se od těch emocí oddělit a nebrat je jako součást mě jako osobnosti a spíš učit děti říkat, teď cítím vztek nebo cítím strach, ale to neznamena, že já jsem ustrašený nebo zbabělec. Je to prostě nějaká emoce, která ke mně přijde a pak zase odejde. Učitelé by si měli vždycky přečíst nejprve návod a logicky se nad ním zamyslet, protože někdy i návod nemusí být úplně kvalitní a v praxi to neodpovídá přínosnému využití.

Na závěr bych Vám ráda ještě objasnila relaxační techniku, která je svým způsobem abstraktní a symbolická. Je sklenice s vodou a ta má znázorňovat naši mysl, když v ní nic není, tak je mysl klidná a je klidná i po té hladině. A potom každé dítě požádám, aby ke sklenici přišlo, vzalo si lžičku a nabralo si na ni slunečnicová semínka. Zároveň má za úkol si představit, jaký strach semínka znázorňují. Následně hodí semínka lžičkou do sklenice a tím odhodí svůj strach. Až do sklenice nasypou semínka, představující jejich strachy všechny děti, tak tam máme spoustu těch strachů. Potom je úkolem lžičkou zakvedlat. Tento proces představuje naši mysl, která je plná strachů. Strachy se opakují pořád dokola, stejně jako naše myšlenky. Jsou různé techniky, které nám pomohou následně mysl uklidnit například různá dechová cvičení do břicha nebo jiné relaxační techniky. Není to o tom, že se toho strachu úplně zbavím, někdy se ho prostě nejde zbavit. Jde o to, naučit děti, jak tu mysl zklidnit. A to neuděláme bez toho, aniž bychom se to nejprve nenaučili my dospělí. Tam vidím další velice důležitou složku u úzkostných dětí, učit je právě těmto technikám. Popsala bych to jako stav, když mám v hlavě zmatek chce se mi řvát a jsem přehlčená emocemi strachu. Hledat, co mě uklidní a pomůže. Většinou to není Emušák Ferda nebo panenky „Persona dolls“. Techniku běžně realizuji v heterogenní skupině tři až šest let. Některé děti si přišly prostě jen zakvedlat lžičkou, ale starší děti od čtyř let, už do toho vkládají opravdu myšlenky a pocity. Já to obvykle dělám s malou skupinkou dětí, které si vyberu a vím, že by to potřebovaly. Realizace probíhá uvnitř třídy nebo i venku. A právě to mě napadá tak průběžně, protože ty děti

pozorují a vnímám, co by je mohlo bavit. Váže se to spíše na individualizovanou práci. **A ještě teda na závěr bych se vás zeptala, jestli je něco na co jsme třeba během rozhovoru zapoměly a vy byste to ráda zmínila v kontextu s mým tématem bakalářské práce?** Moc bych chtěla zmínit, že pokud chce učitelka pracovat se strachy a úzkostmi u dětí, tak musí mít alespoň v procesu řešení ty svoje, aby dokázala dítěti porozumět. Pokud učitel nevnímá své strachy a úzkosti a sám je odsouvá, tak je velice pravděpodobné, že to bude dělat i dětem a nebude je považovat za důležité. A tady stavím na první místo osobnostní rozvoj učitele. Učitel je lidská bytost, která na sobě musí pracovat a být schopna nějaké introspekce. Tím bych to asi zakončila. Když není v kondici učitel, pak není v kondici ani dítě. **Chtěla byste se vrátit ještě nazpět k nějaké již zmiňované oblasti?** Možná bych ještě zmínila, že v rámci těch strachů a úzkostí a jejich techniky, někdy dítěti pomáhá něco tak obyčejného jako je pobyt na čerstvém vzduchu a pohyb. Dnešní děti jsou plné různých strachů právě proto, že mají přemíru energie a často neví, co s ní a tráví tak spoustu času před modrým světlem a obrazovkami. Dětem chybí přirozený pohyb a pobyt v přírodě. Měli bychom se snažit o to, aby děti prožívaly spíše exteriérové dětství místo interiérového. S tím souvisí klid v životě a harmonie. Pořád se spěchá, chvátá, a tak není divu, že dítě nemá čas podněty zpracovávat.

Naprosto klíčové mi přijde zjištění jednoho z asijských výzkumů. Zjistili, že děti mají právě různé biofobie. Jsou zvyklé v počítačových hrách ovládat svůj svět, na něco zmáčknout a následuje reakce, kterou chtějí a znají. Oproti třeba návštěvě lesa, kde je něco, co já jako člověk neovlivním. Například různé šumy, tmu a nelze to řídit jako v počítačové hře. K tomu mě napadá ještě jedna konkrétní zkušenost. My, když jsme s dětmi jezdili na školky v přírodě, tak spousta dětí měla strach z lesa. Bály se v lese chodit, protože tam jsou pařezy a ozývají se divné zvuky. My jsme je učili lézt z kopce dolů tak, že jsme museli přichytit lano z jednoho stromu na druhý. A pomalinku to s nimi zkoušet, protože se velmi bály. Bojí se a nejsou schopni tento svět ovlivnit nejsou na to zvyklé a často od dospělých dostávají neustálé instrukce, co mají kdy udělat. Mají od nás přesně zorganizovaný život a najednou se dostanou do situace, která je spontánní a improvizovaná. Někdy to dítě může být ztracené. Neplatí to pro všechny, ale některé

děti tyto tendence mají. **Tak já bych takhle uzavřela náš rozhovor. Chtěla bych Vám moc poděkovat za ochotu a za váš čas. Děkuji, já Vám také.**

Rozhovor s učitelkou Tamarou

Na začátek se Vás zeptám, jestli souhlasíte s participací na výzkumu? Souhlasím. S nahráváním našeho rozhovoru? Souhlasím. A s tím, že bude po celou dobu dodržena anonymita? Souhlasím. Ráda bych se Vás zeptala, jak dlouho působíte jako učitelka v mateřské škole a s jak starou věkovou skupinou nyní pracujete? Moje pedagogická praxe čítá nějakých 27 let, když to shrnu se vším všudy a pracuji již několik let se skupinou věkově smíšenou tři až šest let. **Máte ještě nějakou další odbornou kvalifikaci ve vzdělání?** Magisterské studium se zaměřením na výtvarný obor pro ZUŠ. Bakalářské studium se zaměřením na arteterapii. Další doplňující kurzy – lektorka Životních map a ambasadorka Tygřího světa.

To byly úvodní otázky a teď bychom přešli k samotné struktuře rozhovoru. A vlastně s tématem mé bakalářské práce souvisí konkrétní kazuistika, o kterou bych se s Vámi ráda na úvod podělila. Já osobně jsem se se strachem setkala u čtyřletého chlapce, jehož příčinou byl traumatický zážitek z lesa. Chlapec pak během letních prázdnin při nástupu do mateřské školy, odmítal chodit s mateřskou školou a s rodiči do lesa. Báł se a hledal různé výmluvy a záminky, proč tam nejít. Tento stav přetrvával zhruba půl roku. A jeho strach měl právě důsledek také při jeho adaptaci, kdy vlastně chlapec je velmi citlivý na změny a jeho traumatizující zážitek pro něj byl další adaptační překážkou. A já bych se vás teď ráda zeptala, jestli byste mi, prosím, popsala vaši zkušenost, jak se s tím ve své praxi setkáváte vy a co považujete za důležité? No tak samozřejmě, že strach a obavy jsou součástí lidské bytosti a nevyhne se to samozřejmě ani těm nejmenším. A je potřeba to reflektovat a rozhodně nebagatelizovat. Takže za dobu mé pedagogické praxe jsem se setkala s mnoha projevy těchto nepříjemných emocí. Tak jak už jsem zmínila je určitě dobře za prvé být vnímavý tzn. všimnout si toho, i když dítě se neprojevuje expresivně, tak někdy bychom to mohli přehlédnout. Takže vnímat, že je někdo submisivnější a prožívá tuto emoci. Všimnout si toho a detekovat, že se něco děje, nezlehčovat, pokusit se rozkódovat příčinu a pomoci. A to samozřejmě případ od případu. Příčiny jsou různé, především jednotlivé bytosti dětí jsou různé, takže někomu pomůže, když si o problematice otevřeně promluvíme přiměřeně věku

a skutečně vedeme dialog. S tím, že nacházíme rozumné argumenty, proč se té či oné věci nebo události nebát. A někomu zase pomůže více, když se v počáteční fázi o té záležitosti nemluví, ale ví dobře, že má bezpečí a klid v mé náruči, že se může zkrátka přijít pochovat. A nikdo po něm nechce, aby cokoliv verbálně popisoval. Takže je potřeba na cítit se na to dítě, co jemu konkrétně nejvíce pomůže. Unifikovaná šablona opravdu neexistuje. **Vy jste vlastně říkala, že máte spoustu případů za vaší praxi, tak s jakými spouštěči dětského strachu jste se setkala?** Tak má to samozřejmě desítky podob a dalo by se mluvit zase konkrétně. Nejčastější obava je přitom adaptačním obdobím odloučení se od maminky. Úzkost z toho, že už se neuvidí nebo u dítěte přetrvává pocit, že ho maminka ve školce zapomene a nevrátí se pro něj zpátky. To bývá důsledkem komunikace a nastavením pravidel mezi dítětem a rodičem, což my neovlivníme. My ho dostáváme až v těch třech letech a tam je pak potřeba pracovat jak s dítětem, tak i s rodičem. Dítě by mělo získat jistotu, že když se ráno rozloučí, tak se zase odpoledne s rodičem shledá. A to považuji za nejzákladnější obavu či úzkost, když to dítě přichází do nového prostředí, k novým dospělým autoritám, k dětem, které nezná, mezi hračky, se kterými si nikdy nemohlo hrát. Tak je jasné, že to vyvolá pocit úzkosti a strachu, co bude dál. Dítěti se hlavou přemítají myšlenky, zda ho někdo bude mít rád, jestli se vrátí pro něj maminka, jestli zvládne to, co po něm budou paní učitelky chtít apod. Případně poslední roky k téhle problematice hodně nastupuje otázka logopedie, kdy mnohé větší procento dětí nemá vyvozené správně hlásky, což v předškolním věku ještě může být, ale do nástupu do základní školy by se to mělo vše zvládnout, vyladit a pořešit. Řekla bych, že nárůst toho počtu dětí, které s tím mají problémy je čím dál větší. Vráťím se zpátky k otázce strachu a úzkosti. Takže když přijde tříleté dítě do nového kolektivu a neumí vyjádřit svoje potřeby, neumí mluvit tak, aby mu okolí rozumělo, tak ho to ještě více uvrhává do úzkostné pozice a osamění. Kdyby umělo vykomunikovat, že potřebuje záchod nebo že nechce tuhle hračku a podobně, bylo by mu v té nové společnosti samozřejmě daleko lépe. Pokud nezvládá navázat kontakt, protože neumí ani mluvit, tak je to velká potíž. V posledních letech to narůstá a ke strachu se to přidružuje. **Vnímáte změny i na této „covidové době“?** No bohužel ano. Děti jsou více roztěkané, více nejisté, neurotické, vnitřně neklidné. Přičítám to skutečně té neklidné době, protože děti zrcadlí to, co vidí kolem sebe. Na dospělých vidí, že se jejich rodiče často taky dostávají do úzkostných situací, kdy třeba přijdou o práci nebo mají obavy o zdraví svých rodičů. Doba

byla velmi nejistá a nevěděli jsme, co nám ještě negativního „nabídne“. Záleží, jak se s takovou nejistotou a nároky života dokážou popasovat rodiče. A když na ně ta úzkost z této doby nasedne hodně, tak samozřejmě, že jí také načtou od nich i jejich děti. Takže určitě se to projevuje i na malých dětech, nehledě na to, že byli v důsledku covidové pandemické situace zakázány mnohé aktivity. Mnohé skupinové radostné zážitky byly dětem upřeny. Takže na jedné straně nervozita, obava rodičů, které se na dětech podepisují a oni to od nich načítají. Tak na druhé straně vlastně zamezení kontaktu s vrstevníky a nějakých společných zážitků v podobě kroužků, výletů, návštěv divadel atd. Tak to vše se v jednom hrnci uvařilo. Řekla bych silnější odvar strachu a úzkosti.

Tak teď bych se posunula v našem rozhovoru dál, když jste zmiňovala třeba to adaptační období, při kterém máte ve třídě úzkostnější dítě, tak s jakými projevy jste se u něj setkala? Já si myslím, že projevy jsou různé. Zase se vrátím k tomu, že každý z nás je jiný a máme za jedno jiné potřeby, konkrétní specifické. Tak samozřejmě máme jiné projevy našich emocí. Takže i projev úzkosti a strachu může být různý. Některé dítě se projevuje třeba tak, že teda do třídy vstoupí, ale odmítá si hrát a komunikovat. Stojí třeba hodinu u okna a kouká. Prostě je vlastně úplně traumatizované a paralyzované. Není schopno a ochotno sdílet cokoli. Volí samotu. Některé dítě nástup negativní emoce se snaží ze sebe dostat křikem, vztekem, řevem. Setkala jsem se i s agresí, ale není to promyšlená konkrétně vedená cílová agrese. Je to vlastně projev zoufalství a nepříjemné emoce. Takže konkrétně se to pak projevuje, že kope do dveří, škrabe děti nebo kousne paní učitelku. Jednou se mi stalo, že mi chlapec s maminkou donesli v září na uvítanou růži a chlapec odmítal vstoupit do třídy a odloučit se od maminky. Maminka se snažila situaci zjemnit, zmírnit a udělat ji pěknou skrze tu květinu. Chlapec, ale růži vzal, hodil ji na zem a podupal ji, že prostě do třídy nepůjde. Takže v tuhle chvíli si nebrat jeho projevy jako pedagog osobně, ale je to jenom jeho projev zoufání a úzkosti. Není v dítěti nic zlého, jenom se zkrátka u něj emoce úzkosti projevila tímto způsobem. Pak mohou být děti, které jsou hyperaktivní, ale nejsou diagnosticky hyperaktivní. Skutečně se snaží ze sebe setřást tu nepříjemnost tím, že se neustále pohybují a pobíhají z místa na místo. Některé děti si ještě přidávají takovou oblíbenou aktivitu, při které vytáhnou stavebnici a vysypou a utečou pryč. A zase vytáhnou jinou a utečou. Nedělají to, aby nás jako učitelky vytočily lidově řečeno, ale oni si neví s tou situací opravdu rady. Tento projev

nasedá na jejich osobnost, se kterou se narodily. Mají potřebu toho strachu a té úzkosti projevovat zrovna takhle. Projevy jsou tedy různé a individuální. **A když máte ve třídě nějaké to úzkostné dítě, tak s kým spolupracujete na řešení úzkostného strachu dítěte?** Tak v první řadě samozřejmě s tím dítětem. Nejprve se snažím navázat s ním kontakt a získat jeho důvěru. Sleduji tím jediný cíl, aby se v té nové životní situaci, cítil jistě, bezpečně a spokojeně. Takže já potřebuji k němu najít cestu, aby mě přijal do svého světa, abych si zasloužila a získala jeho důvěru. A nabízím mu sama sebe a svou pozornost, aby se cítilo dobře. A na základě tedy té moje tužby, toho cíle se snažím detekovat, kdo mi to vlastně do té třídy přišel. Jaká osobnost, jaký človíček. Snažím se zjistit, co na něj „zabere“, protože všechny děti se nechtějí mazlit, ne každý chce stisknout ruku, ne každý chce být zavalen horou plyšáků nebo vysvětlujících slov. Takže já se snažím zjistit, kdo vlastně vstoupil a co konkrétně by mu pomohlo. Na to právě navazuje to moje poslední studium a můj profesní zájem, který se stáčí k tzv. komunikačním typům. Je jasné, že každý z nás je jiná osobnost, to známe už od starých filozofů a lékařů, že jsme různí i temperamentem atd. Zajímavé jsou nejrůznější studia osobnosti, teorie osobnosti nebo různé detekce třeba BMTI a podobně. Komunikační typy podle Kamila a Petra Kopsových jsou velmi jednoduše aplikovatelné a do detailu do praxe konkrétně popsány. Takže to mě poslední dobou velmi zaujalo. A já se už snažím právě na ty příchozí človíčky, ale i na ty, které mám ve třídě už delší dobu nahlížet touto optikou. Tzn. zjišťuji si různými metodami – optikou, pozorováním, dialogem, společnou aktivitou, kdo vlastně vedle mě v tu chvíli je. Jestli je to tzv. rozumový, pocitový, sluchový anebo obrazový komunikační typ. Ve smyslu těchto čtyř komunikačních typů na ně nasedají různá komunikační slovní spojení. Dám příklad, když Vám přijde do třídy rozumové dítě, respektive dítě s primárním komunikačním typem rozumu, tak tomu velmi pomůže, když na něj nebudete hned sahat a hned se ho snažit nějakým způsobem fyzicky dotýkat, ale vysvětlíte mu, že je přijímáno, že ho vítáte, že mít ve třídě šikovného kluka je velmi fajn, protože to dá rozum. A vy už to vidíte, že to bude prima chlapec. A jestli chce tak ho provedete třídou, aby věděl, jak se to tam vlastně v té třídě všechno dělá. Hledáte pro něj rozumný systém, aby to mělo nějakou rozumnou posloupnost, aby dostal detaily do svého schématu, ve kterém on skutečně žije a který ho dělá šťastným. Rozumový komunikační typ potřebuje, aby to mělo příčinu a následek. Potřebuje, aby se věci děly logicky a bylo to rozumné, vysvětlitelné. Proto volím už na začátku komunikace

slovní spojení: „To dá rozum! Promyslíme to! Zajímá mě, co si o tom myslíš?“ To už jsou taková jednoduchá slovní spojení, která ale velmi rychle navážou kontakt s tím někým konkrétním, pokud je teda rozumový typ. A když vidím, že se mi na to rozumové přivítání a oslovení „chytil“ a chce se mnou procházet tu třídu, tak jdeme společně po místnostech a já mu ukážu celý ten prostor a vysvětlím, kde se, co konkrétně rozumně dělá. Pro přiblížení Vám udám příklad: „Takže když se Ti bude chtít na záchod, tak mi řekneš abych věděla, kde si, to dá rozum, že to potřebuji vědět vid'? A když budeš potřebovat dojít si na záchod, půjdeš sem a bude se to dít tak a tak. Dítě to vidí, a to dá rozum, když se mi chce čůrat, že jí to řeknu a dojdu si na záchod. A velmi to dítě uklidní, má detailní informaci. Potom následuje umytí rukou, to dá rozum, že nepůjdeme se špinavýma rukama k hračkám a atd. Další příklad, když máme hlad, sedneme si ke stolu a najíme se, to se u nás dělá tady a takhle. Kdo je po obědě unavený jde odpočívat, na to tady máme připravenou místnost plnou postýlek, podíváme se tam. Když si takhle dá pedagog práci s „rozumovým“ dítětem, všechno mu vysvětlíte, prostor mu ukážete, tak je vlastně nějakých 70 procent adaptace za Vámi. U dítěte docílíte zklidnění, které je jeho osobnosti srozumitelné a mluvíte s ním tzv. jeho řečí.

Dále se ale lze setkat s dítětem, které nepotřebuje nic vysvětlovat. V tu chvíli vlastně je to dítě nasáté skrz na skrz tou emocí úzkosti. Emoce označuji za nemoci, když se jedná o nezvládnutelné emoce. Jinak emoce jsou v pořádku a máme je všichni. Takové dítě zase potřebuje vědět, kde jsou plyšáci. Případně mu nabídne učitelka objetí či chytnutí za ruku, pokud samo chce, ale ta nabídka ze strany učitelky tam je. A pokud je ve třídě nějaký příjemný gauč s plyšovým polštářem nebo nějaká válečí dečka nebo kobereček, tak tam má dítě případně chvíli počkat a může si tam chvíli promyslet. A teprve až bude chtít, tak si budete společně povídat. Je podstatné, že dítě dostane ze strany pedagoga nabídku přitulení se, fyzického kontaktu, povzbuzení třeba jen tím, že mu lehce stiskne učitelka rameno se slovy: „Jsme rádi, že tu jsi, společně to zvládneme!“ To je pro pocitové děti velmi důležité, vědomí, že na to nejsou samy. Řeknete jim společně to zvládneme, vezmeme si na pomoc i kamarády – chceš plyšáka medvídko nebo plyšáka ovečku. Dáváte dítěti na výběr z něčeho, co se dá ohmatat a je příjemné a milé na dotek. Tak to už je další způsob, jak se dá komunikovat s tím, kdo přichází, jak ho uklidnit. Dát mu hlavně najevo, že společně to zvládneme že u nás budou i příjemné zážitky. Takové

děti potřebují mít věci příjemné, aby byly v pohodě. Důležité je taky dát dítěti dostatek času ve formě: „Tak se tady s ovečkou posad', porozhlédni se, popřemýšlej si, až budeš chtít tak přijdeš nebo za chvíli přijdu zase já za Tebou.“ Pocitové dítě se potřebuje nacítit. Ono si nepůjde hned hrát a hned se kamarádit s ostatními a nebude hned sdílné. To by se dalo říct o sluchovém komunikačním typu dítěte, které Vám vypráví příběhy a pusinku nezavře. Potřebuje hlavně, aby ho učitelka doposlechla, protože jinak je nešťastné. Pocitové dítě potřebuje čas a když mu ho učitelka dá, tak získá jeho důvěru. Dítě začne cítit, že mu ve třídě s touhle paní učitelkou bude dobře a ví, že jeho učitelka zná, co on potřebuje a zjistí, že se nemá čeho bát. To je zase způsob, jak uklidnit pocitové dítě. Takže nejprve spolupracuji s dítětem a snažím se zjistit, jaký komunikační typ přišel a tímhle způsobem s ním mluvit, aby věděl, že není na to sám. Samozřejmě když přijde nové dítě a učitelka ho nezná, nemusí se hned trefit do jeho komunikačního typu. Takže je potřeba to zkusit a všechno je proces. I ten vztah je proces, všechno chce čas. To, kdy pedagog získá důvěru od dítěte chce taky nějaký čas, takže není to hned a zároveň bych ráda podotkla, že není dobře si dítě zaškatulkovat a nemluvit s ním jiným způsobem. Za prvé většina populace má dva komunikační typy. Jeden je ten hlavní markantní a druhý doplňkový, a tam podle potřeb si přeskakuje, jak potřebuje. A za druhé i ty děti se musí naučit poznávat, že ostatní nejsou stejně postaveni jako oni a je to v pořádku. Takže to, že oni vlastně se socializací dostávají do konfrontace s jinými komunikačními typy, zjišťují, že druhé dítě, to má jinak. Učí se vzájemné toleranci a poznávají se, že to nemají všichni nastaveno stejně, je to v pořádku. A tím krásným bonusem na tom je, že to může být inspirativní pro druhé dítě. Dítěti probíhají v hlavě myšlenky typu: „Tak ty takhle o tom přemýšlíš. Vidiš to mě nikdy nenapadlo, to je zajímavý. Ty si opravdu myslíš, že se dá zatancovat, jak jede traktor? No to se nedá. Ono to sice nedává moc rozum, ale obrazovému či pocitovému typu, to přijde zcela přirozené. Takže se vzájemně děti mohou i samy obohacovat.“ Učí se tolerovat jinakost. **A jaké máte zkušenosti v tomhle kontextu s rodiči?** To jde samozřejmě ruku v ruce, protože často když se nezapojí rodiče, tak věci velmi drhnou. Samozřejmě markantní vliv na dítě má to, jak se v životě cítí a jak se mu daří. Značný vliv mají bezesporu jeho rodiče. Takže buď to zvládneme poladit s tím dítětem, jako ve smyslu ty a já; ty a my jako skupina a ty a kolegyně. A máme to vyladěno a nastavíme si naše společné soužití a není potřeba s rodičem nikterak mluvit, protože tam to víceméně zapadá do osobnosti toho dítěte

a do celého toho procesu. Někdy se hodí, když s rodiči promluvíme, ale tam je samozřejmě také potřeba zohlednit, že i oni mají svoje komunikační typy, i oni byli kdysi dětmi, případně prošli nějakým psychickým zraněním, která mohou mít ještě neuzavřená, takže tam je potřeba s nimi také komunikovat jemně, velmi kultivovaně a profesionálně. Snažit se o to především neztratit důvěru rodičů. Naším cílem je spolupráce s rodiči ve prospěch dítěte. Takže rozhodně je potřeba udělat si čas, všechno vést v přátelském duchu. Ve smyslu nabídky spolupráce a vyjádření úcty a respektu ze strany učitelky. A pak drtivá většina rodičů si ráda vyslechne názory paní učitelek, ráda s nimi spolupracuje a skutečně pak ta práce je opravdu radostná. Takže určitě komunikace s rodiči je na druhém místě. Mezi tím samozřejmě také s kolegyní. To beru jako samozřejmost. Nejdříve jsem tam s dítětem sama, pak přijde kolegyně a v rámci jednotného výchovného působení musíme s kolegyní probrat, jaké dítě přišlo, jak se nám jeví, jak na něj budeme nejlépe působit, když zvolíme tu či onu aktivitu. Takže rozhodně spolupráce s kolegyní a když nám to nějak dlouhodobě nejde a vidíme, že podnět je od výchovného stylu v rodině a pořád to naráží na nepohodu dítěte, tak potom nastupuje aktivita směrem k rodičům a komunikujeme a řešíme s rodiči. Komunikace ve prospěch především dítěte. Mezi kolegyněmi by mělo fungovat postavení „já pán, ty pán“. Ve smyslu umět si všechno vysvětlit, rozmyslet se, jak postupně budou pokračovat dál za cílem šťastného dítěte a ne naše ego.

To bylo hezky shrnuté. Teď bych pokračovala dále v rozhovoru. Vy už jste zmiňovala v podstatě váš přístup k více úzkostnému dítěti. Tak jestli byste to chtěla shrnout? Tak moje závěrečné slovo k těm projevům, asi zkrátka si uvědomit, jak křehká je ta dětská potažmo lidská duše a mít k ní respekt. A určitě přistupovat k dítěti se skutečným upřímným zájmem a půjde vše. A nemyslet si, že úcta k autoritě a určitá míra důvěry je něco, co to dítě musí vám jako k učitelce projevovat. To je věc, kterou si musí dospělák u dítěte zasloužit. To je důležitá věc, musí to být upřímně a musí si to zasloužit i svým chováním. Tím, že on je taky upřímný a že je otevřený, že nezklame a dodrží, co slíbí a že nabízí pomoc. V žádném případě se nevysmívá, nebagatelizuje, respektuje a potom na tyhle věci může být navázaná důvěra, která s sebou nese aktivity k rozvoji dítěte. Takže řekla bych, že kázeň a respekt není něco, co jsou děti povinny nám projevovat. To si prostě musí dobrá učitelka i rodič vlastně zasloužit. Určitou míru empatie by měla mít

každá učitelka v rámci své profese, která není podle mě ani profesí, jako spíš posláním. A pokud fungují učitelky spíše na rozumové úrovni, tak by to o sobě měly vědět. I to, že existují lidé, kteří to mají jinak a měli by to ovládat profesionálně tak, že všechny děti v jejich třídě se budou cítit bezpečně a mohly se rozvíjet. Ať už je to rozumový typ jako ona. S tím si bude nejspíše rozumět nejvíce nebo pocitový typ, který se chce každou chvíli pomazlit a má rád řeč v metaforách, divadélka a pohádky. Rozumový typ dítěte vám třeba ve čtyřech letech pohrdne tím, že mluvíte za plyšáka. Dítěti to nedává rozum, v plyšákově je přece uvnitř jenom vata, není to živé, aby mohl mluvit. Když to pocitový typ dítěte ten to nerozporuje, ten je nadšený z toho, že medvídek promluvil a nasedne na tu hru. Takže i ta učitelka by tohle měla vědět. **A s tím přístupem souvisí, jestli máte tematicky zařazenou práci s emocemi ve školním vzdělávacím programu?** Zatím ne, jenom tak jako okrajově je to zmíněno, ale do budoucna hodlám zaměřit velkou pozornost právě této oblasti, protože na to kladu velký důraz z mnoha důvodů, které bychom si mohly vyprávět i týden. Je to skutečně velmi důležité a já se zrovna nacházím v přechodové fázi mé profesní „kariéry“, ale taky přerodové fázi, co se týče naší školky jako takové. Před pár měsíci jsem převzala funkci vedoucí učitelky a ruku v ruce s tím mi bylo přiděleno zajistit inovaci ŠVP, reflektováním, co nám funguje, zda platí, co je napsáno nebo se to změní. Takže my se nacházíme na začátku tzv. kvasu, kdy každá z nás promýšlí a dostala za úkol si říct, proč tady vlastně jsme, co je to nejdůležitější v naší práci, jak ji chceme dělat, co je podstatou a co je dejme tomu dodatek. A příštím rokem začneme spolutvořit nové ŠVP, kam práci s emocemi chci určitě zařadit. Zvláště proto, že musíme reflektovat aktuální dění okolo nás. A už bylo řečeno, že ta covidová doba s sebou nese mnoho duševních potíží a emočních nepohod a rozladěností, které my v mateřské škole můžeme podchytit již na začátku v předškolním období. A vlastně je v našich rukou u dětí předcházet budoucím psychosomatickým projevům či sociálně patologickým projevům. A protože to myslíme vážně, tak jsme si u nás v mateřské škole zřídili pedagogickou knihovnu, do které jsme si pořídili tzv. Emušáka. Takže na tuhle pomůcku se těším, že se díky ní na emoce budeme orientovat více než doposud. Neříkám, že jsme byli necitliví k dětským emocím to vůbec ne. Každá z nás je určitě plná empatie a snaží se, jak může a umí, ale když zaměříme pozornost tímto směrem ještě více, tak myslím, že to je žádoucí a že to bude jedině dobře. **Znáte tedy nějaké další pomůcky na odbourávání dětského strachu?** Těch příběhů je hodně a materiálů

a pomůcek je taky dost. Já třeba osobně jsem nasměřovaná na materiály a pomůcky tvůrčího charakteru. Tak třeba nedám dopustit na tzv. „tekutý písek“ nebo na inteligentní plastelínu, keramickou hlínu. „Inteligentní plastelína“ je taková, která nemastí, nešpiní, dá se stříhat a zase znova a znova používat. Je to velmi tvárný a měkký materiál po chvíli v ruce a dá se znova a znova repetovat práce s ní. Jako učitelku vás nehodí do nepohody, že už je zase zašlapaná do koberce, a že jsme od ní úplně špinaví. Tím pádem se spousta paní učitelek brání podvědomě ji dětem nabízet. Takže to je třeba prostředek sloužící k uvolňování napětí. Podstata je v tom, že dítě se může sypkým materiálem nebo tvárným materiálem probírat a pracovat s ním dle libosti. Třeba úžasnou službu udělá také klasická keramická hlína, která uvolňuje. Tady bych upozornila na to, že dítě rozumového typu to vyděsí, nechce sahat na něco, co nemá tvar, tomu připadá beze smyslu a hlavně mu vadí, že se umaže. Ne každé dítě se rádo zamatlá. Takže potřebuje mít zase k uvolnění úzkosti nějakou konstrukční stavebnici nebo garáž, kam si zaparkuje deset angličáků vedle sebe a to ho uvolní a uklidní. Pro něj to má smysl a řád. Dítě by nemělo být při práci rušeno, musí ten proces dojet dokonce. Pocitové dítě zase třeba uklidní možnost matlat se v hlíně. Teď se blíží jaro, a co se velmi osvědčilo, jsou zrníčka. Nasypat je do bedny a necháváme děti, ať si s nimi hrají jenom tak volně. Zrní nám „protéká“ mezi prsty a dítě ho může přesýpat, to má krásně uvolňující účinek. Nechat bednu postavenou na stole a nastavit si s dětmi určitá pravidla. Tyto uvolňovací pěkné chvílky, které uvolňují v dítěti strach a úzkost lze navodit celkem z jednoduše dostupných materiálů. Na podzim to mohou být bílé fazole, barevné fazole. Třeba pro sluchový typ dítěte je zase lákavý ten zvuk, když se probírají fazolemi anebo třeba pecky od švestek, od meruněk, to je třeba taky něco, co je velmi zajímavé ve větším množství. Samozřejmě, že se s tím dají dělat různé počtářské věci k předmatematické gramotnosti, ale i na to uvolnění napětí to funguje. Ale těch možností, jak se uvolnit je mnoho. Třeba různé pohybové hry nebo hra na tělo, při které se střídá tenze a uvolnění. A když dítě vědomě ovládá tyto dvě polohy, zatnutí a tenzi svalů s následným vydechnutím a začnou pracovat i s dechem, tak se uvolní i emočně a uklidní se, pomůže jim to. Těch možností je hodně. **Máte i nějakou osvědčenou didaktickou pomůcku?** Jak už jsem říkala, snažím se vycházet z toho, s kým teda mám zrovna tu čest. A podle toho nabízím ty konkrétní aktivity. Takže ku příkladu mám takovou plyšovou, hladící rukavici a s ní související hladící hru. Ta dělá velmi dobře pocitovým dětem, zkrátka se dočkají

projevu, něhy, přijetí a nějakého fyzického kontaktu. A pak zase máme úžasné konstrukční stavebnice, které dáváme k dispozici těm, kteří potřebují ten řád, konstrukci a schéma. A mají na to dostatek času a klid. V současné době se snažíme s kolegyní pracovat podle alternativního vzdělávacího programu Začít spolu, kde se nám velmi líbí centra aktivit. My jsme si to upravily k obrazu svému, tak, jak si myslíme, že by to konkrétně našim dětem mohlo vyhovovat. Takže to jsou taková místa, když to dítě chce klid pohodu a čas na svou práci, tak ji dostane. Je tu jedna naše další oblíbená pomůcka, máme pár magnetických stavebnic. A myslím si, že je dobré, když dítě má dostatek času a klidu si s ní pohrát. Poslední dobou jsem si všimla, že jedno děvčátko ze třídy vyhledává pořád dokola rovnovážnou stavebnici a to je trůfám si říct, holčička rozum a sluch. A ono ji dělá velmi dobře, když najde ten střed, když to vybalancuje. Velmi ji to teďka zaujalo poslední dny si s tím pořád hraje a když se jí to povede tak je na ní vidět, jaký pocit vítězství a spokojenosti prožívá. Já si i myslím, že ji to vybalancovává i v oblasti emocí. Tohle děvče, když by se dostalo do strachu a do úzkosti, tak nějaké taková aktivita, při které hledá střed, aby vybalancovala nepohodu, tak si myslím, že by jí tato pomůcka zklidnila. Takže ty možnosti jsou opravdu různé. Já se fakt snažím o to, abych našla pro konkrétní dítě, konkrétní aktivitu. **A ještě se zeptám, když se bavíme o těch pomůčkách konkrétně vztahující se k emoci strachu, tak jakým způsobem pracujete s dětmi – kolektivně či individuálně?** Já si myslím, že se to tak ve výchovně vzdělávacím procesu, zvláště v tom předškolním sektoru prostě promítá. Musíme pracovat, jak individuálně, tak s celou skupinou. A to se přirozeně střídá podle potřeby. Takže když vidím nějakou intenzivní emoci u jednotlivce, tak to řeším přímo s ním. Zároveň neopomenu a už vím za léta praxe, že mi to přinese dobrou službu, to převést i do té skupiny. Tím konkrétním případem se snažím pomoci dospělým, vlastně predikovat jejich vítězství nad podobnou emoci, která je bezesporu taky čeká. Je tím myšleno třeba zklamání z neúspěchu nebo pocit selhání. Takže když se někomu něco nepovede, tak u nás říkáme: „Stát se to může, napravit se to musí!“ No tak to zkrátka pořeší, poladí a je to. Co se týče, ale konkrétně té emoci strachu a napětí, tak se skupinou jako takovou se to dost tradičně rozebírá samozřejmě v období Mikuláše. Děti jsou bohužel strašeny čertem. Můj názor je ten, že k tomu přistoupí už opravdu zoufalý rodič nebo vychovatel, aby děti strašil a vyhrožoval jim příchodem čerta, který vše vidí a sedí celý rok za komínem. Označuji to „za pojďme si uvařit neurózu pro vlastní dítě“, v podstatě je to

takový recept. Je to prostě nesmysl podle mě. Takže určitě naším konkrétním cílem je, aby dítě bylo samostatné a silné do budoucna. Co se týče konkrétně toho Mikuláše, tak my pracujeme se strachem a úzkostí skutečně s celou skupinou. Jsou na to různé aktivity, různé činnosti. Podstatné je, že s dětmi hovoříme společně. **A je nějaká aktivita, podporující dětský strach, kterou byste ráda zmínila ve vztahu k Mikuláši?** My toho děláme více, ale teď mě napadá naše pomůcka, kterou jsme si vyrobili sami. Jsou to takové obří kruhy z kartonů, kdy uvnitř je prázdná výseč a tam může dítě či učitelka vložit hlavu. Máme tři, jeden představuje Mikuláše, druhý čerta a poslední anděla. Jsou umístěné na dřevěné tyči a dětem volně dostupné. Děti je mají k dispozici měsíc, tři týdny a můžou si s nimi hrát či chodit po třídě. Děti mají možnost ty bytosti vzít také na svačinu. Může se s nimi hrát leccos, například je rozprostřeme do prostoru a hrajeme různé simulační hry, námětové. Jedna z těch her, kdy se snažíme o to, aby si uvědomily, co je dobře a co není dobře. Ve smyslu, čeho je potřeba se bát a čeho není třeba se bát. Je třeba hra, že si zkusíme vlastně vsunout hlavu do kartonu buď anděla, čerta nebo Mikuláše a mluvit za něj. Dítě je v tom okamžiku v roli a následně z ní vystoupí. Samozřejmě některé děti to velmi baví, některé se toho ostýchají a některé jenom rádi pozorují. Pro náš cíl to úplně stačí. Začínáme nejprve s tím, že se snažíme detekovat, co je správné dobré a co není správné. Je potřeba si uvědomit, co v našem životě je špatně a čeho je teda potřeba se určitým způsobem se obávat, být na pozoru a nedopustit, aby se to v mém životě dělo. A pak jsou tady jiné věci, lidé, situace, které jsou dobré, příjemné, správné, pozitivní a ty zase do života vítáme. Ty si vybíráme a ty se snažíme také spolutvořit. Takže to je třeba jedna z aktivit, kdy děti samy vymýšlejí za sebe, ale promlouvají ústy třeba toho anděla. Za toho anděla řeknou ostatním, co je dobře dělat, co je dobré si myslet, co je dobře vyhledávat. A za toho čerta zase, co ne. Pak k tomu promluví Mikuláš jako moudrý pán a uvede to do reality pro příklad: „Je jasné, že Tě někdo naštvě, protože Ti vzal třeba autíčko. Je jasné, že Tě popadne vztek a máš ho chuť praštit do obličeje hračkou nebo máš chuť ho bouchnout. To je jasné, že Tě to nazlobí, ale je třeba zapnout ovládatko a nejprve mu to říct. Zkusme se nedomlouvat rukama, ale pusou. Prostě mu to řekni. Ty jsi mě tak naštvál, že jsi mi to vzal, to autíčko jsem měl první já, tak správně patří mně, tak mi ho prosím Tě vrať. Nedělej mi to, mně to vadí.“ Důrazné vysvětlení dítěte z očí do očí, kdo z dospěláků to umí. Takže toho je třeba se obávat, že se budu rvát a přestaneme být kamarádi, že něco shodíme, že něco

rozbijeme, bude nepohoda ve třídě. Takže třeba tímhle tím způsobem. Snažit se pracovat s tím, co není dobře, ale nevyčítat si, když se mi to nepovede. Stát se to může napravit se to musí. Děti se pak třeba nebudou bát ani určitých svých selhání, ale budou to umět rozkódovat. Co se týče, toho strašení, tak tam bychom si mohly povídat také dlouze, jsou na to různé názory. Někdo říká, nic se jim nestane jen ať se bojí, aspoň dají chvílku pokoj, aspoň poslechnou. Pak je tady nějaká otázka ještě Krampusáků, tak to mi přijde už opravdu extrém. Musím říct upřímně, když vidím rodiče, jak se smíchem podávají dvouleté dítě naprosté příšeře, která ho někam odnáší. Rodiče se tomu smějí a jsou to ti, kteří ho mají chránit ti, kteří by mu měli vytvořit bezpečí a nikdy ho nezradit. Ještě si to rodič natáčí. Oni si dospěláci myslí, jaká je to legrace, ale pro to dítě to je strach a šok. Bohužel ti, co se převlékají do těchto masek i ti, co jim strkají své děti, u nich promlouvají jejich vlastní dětská traumata. Oni ještě nemají mnohdy také zpracovaný ten zásek, co se týče strachu, ale oni o tom ani neví, proto tak jednájí a bohužel to přenesou zase na svoje děti. To je mezigenerační přenos, takže když ty děti vyrostou, tak pak jim bude také připadat drsnácké a chlapácké, strčit toho svého syna nějakému tomu Krampusákovi. Rodič může dítěti zapříčinit na základě tohoto traumatu, třeba enurézu a dítě se začne pomočovat. Takže se snažíme ujasnit si, co je dobře, co není správné, čeho je potřeba se bát a čeho není třeba se bát. Takže já v tomto období třeba akcentuji to, a to ty děti velmi dramaticky vyděším, že je může napadnout cizí člověk. Samozřejmě přiměřeně věku, nedělám z toho horor. Uvádím jim konkrétní situace třeba když čekají venku před obchodem na maminku, může přijet nějaké pěkné červené auto, otevrou se dveře, vyjde pán a zeptá se, zda má rádo štěňátka a nabídne jedno takové, které v autě má nebo bonbony a zve ho do auta. Takže děti vyloženě připravuji na tu nebezpečnou situaci, která se jim může stát spíše, než, že by na ně bafnul chlupatý čert. Ale na ty „čerty“, kteří u nás na planetě samozřejmě jsou. Mohou je potkat a není fikce, že jsou děti znásilněné nebo unesené nebo zavražděné. A kdyby na to byly připravené od začátku přiměřeně věku a postupně. Dětem zdůrazňovat, aby si dávaly pozor na cizí lidi, protože těch je třeba se obávat. Nemluvit s nimi a rozhodně s nimi nikam nechodit, rozhodně si od nich nic nebrat a když na ně sahají, tak, aby křičely, kousaly, kopaly, cokoliv. Následně si to s dětmi vyzkoušíme prožitkem – křičíme, dupeme, koušeme, to se jim líbí. A samozřejmě v tu chvíli to napětí, nahranou úzkost zase setřeseme. Tak na to je trošičku v tomto období připravuji, protože některé děti to vůbec neví. Rodiče či

prarodiče je s takovými riziky neseznámili. A některé děti jsou opravdu velmi důvěřivé a mohlo by se jim to stát. A to si nikdo nepřejeme. Nemyslím si, že zrovna v tomto období je potřeba děsit děti čertem anebo peklem. To dle mě dobré určitě není. **Když je tedy Mikuláš a období strašení, tak tam pracujete s celou skupinou, ale jinak z toho, co jste říkala, preferujete individuální přístup, pochopila jsem to správně?** Pochopila jste to naprosto správně, většinou ta emoce strachu a úzkosti je velmi citlivá a řekla bych, to je osobní a velmi niterné téma toho jednotlivce. Takže tím, že bych to necitlivě zveličila a obnažila toho konkrétního človíčka před celou tou skupinou, tím bych ho mohla poranit, zesměšnit, zostudit nebo nějak ponížit, což není mým záměrem. Ve chvíli, když to má zpracované, tak ho mohu použít jako příklad. „Pamatuješ Filípku, jak jsi se tenkrát bál té velké ryby a my jsme si vysvětlili, že když nemá zuby, tak Tě nemůže kousnout. A teď už to víš, to dá rozum vidět, jak jsme si to krásně vysvětlili. Jak jsi to krásně zvládnul, taky si statečný kluk, tak poradíme tady, pomůžeme Natálce, že se nemusí bát.“ Mohu to použít jako příklad, ale ve chvíli, kdy už vím, že dítě emoce nezraní, že už to sám zpracoval. Nýbrž naopak ho vlastně posílím, protože vidíš, jak to bylo těžké a zvládnul jsi to a překonal jsi to. A co se týče té celkové práce se skupinou, tak na to přirozeně nasedá předvánoční období, které je celé takové rozvibrované tím strachem. Je to na chodbách, visí to ve vzduchu, blíží se Mikuláš, takže ta atmosféra tady kolem dětí je. Učitelka by měla být schopna na ni aktuálně reagovat. Tvořivě reaguji na nově vzniklé situace a tehdy pracuji s celou skupinou. **S tím souvisí, jak vnímáte využití pomůcek pro práci s emocemi u vás v mateřské škole? Jsou pro vás dostupné, a když ne, tak z jakého důvodu?** Já osobně to vnímám tak, že jich je málo a jsou málo dostupné. A máme ještě určité rezervy v tom, jaké všechny možnosti trh nabízí. Myslím si, že ještě neumíme úplně všechny způsoby zapracovat do praxe, co všechno by se z toho dalo vytěžit. Jaký potenciál ty pomůcky a ty různé aktivity skrývají. Do budoucna očekávám vývoj a chci se toho taky aktivně zúčastnit. S kolegyněmi budeme přepracovávat školní vzdělávací program. Z toho budou vyúšťovat nové třídní vzdělávací programy a samozřejmě, že jsme s kolegyněmi v diskusi, co by rády dokoupily, jak do pedagogické knihovny, tak i do naší „didacentrály“, což je místnost, kde máme finančně nákladnější didaktické pomůcky, které si půjčují kolegyně mezi sebou proti podpisu. Takže v rámci těch emocí také přemýšlíme o tom, jaké materiály a didaktické pomůcky či knihy bychom chtěly. Podařilo se mi získat v rámci uvedení na to finanční fond, takže proces započal a z mojí

pozice to mohu i částečně ovlivnit. S tématem jsme do teď pracovali také formou vlastní výroby pomůcek, například obličej, do kterého se dokresluje emoce. Já si myslím, že emoce jsou ty nejpodstatnější na co my pedagogové máme zaměřovat svoji pozornost. Tak na můj vkus jsme na začátku.

A úplně na závěr bych se vás zeptala, jestli je něco na co jsme během rozhovoru zapoměly a ráda byste to ještě zmínila? (smích)...Ta poslední otázka je velmi milá. Tak já doufám, že to podstatné jsem řekla, i když je jasné, že na tohle téma bychom se mohli bavit hodiny a hodiny. A mohli bychom zaběhnout i do různých odboček, protože všechno se vším souvisí. Nakonec by nám to dalo takovou pěknou mozaiku nebo puzzle. A ještě bych ráda zmínila, že se zaměřujete na to, co je podstatné, že chcete vědět, proč se děti bojí. Jak to udělat, aby se děti nebály. Co to ty emoce jsou, co proto může udělat učitelka a kde může být nápomocná. To mě osobně velmi těší. Bylo to příjemné setkání a jsem za něj ráda. **Já taky a myslím si, že to byl velmi obohacující rozhovor. A já vám tedy moc děkuji za váš čas a za rozhovor.**

Rozhovor s učitelkou Radkou

Na začátek se Vás zeptám, jestli souhlasíte s participací na výzkumu? Ano. **S nahráváním našeho rozhovoru?** Ano. **A s tím, že bude po celou dobu dodržena anonymita?** Ano. **Ráda bych se Vás zeptala, jak dlouho působíte jako učitelka v mateřské škole a s jak starou věkovou skupinou nyní pracujete?** Praxi v oblasti předškolního vzdělávání mám zhruba 30 let. Současně působím u dětí nejmladší skupiny tři až čtyři roky. **Máte ještě nějakou další odbornou kvalifikaci ve vzdělání?** Bakalářské studium – učitelství pro mateřské školy. Další vzdělávací kurzy – osobnostní rozvoj, čtenářská pregramotnost, pedagogika Franze Ketta.

To byly ty úvodní otázky a teď bychom přešli k samotné struktuře rozhovoru. A vlastně s tématem mé bakalářské práce souvisí konkrétní kazuistika, o kterou bych se s Vámi ráda na úvod podělila. Já osobně jsem se se strachem setkala u čtyřletého chlapce, jehož příčinou byl traumatický zážitek z lesa. Chlapec pak během letních prázdnin při nástupu do mateřské školy, odmítal chodit s mateřskou školou a s rodiči do lesa. Báł se a hledal různé výmluvy a záminky, proč tam nejít. Tento stav přetrvával zhruba půl roku. A jeho strach měl právě důsledek také při jeho adaptaci, kdy vlastně chlapec je velmi citlivý na změny a jeho traumatizující zážitek pro něj byl další adaptační

překážkou. A já bych se vás teď ráda zeptala, jestli byste mi prosím popsala vaši zkušenost, jak se s tím ve své praxi setkáváte vy a co považujete za důležité? U těchto nejmladších dětí se v praxi setkáváme zejména se strachem z neznámého, ať už hovoříme o strachu z neznámého prostředí, z neznámých lidí či z neznámých situací, projevující se při jejich nástupu do mateřské školy. Pro takto malé děti je nástup obrovským předělem ve vývoji. Z rodinného prostředí přecházejí do první instituce, kterou je právě mateřská škola. V mateřské škole je oproti rodině velká sociální skupina. Je to opravdu ta adaptační fáze, kterou doprovází strachy. Setkala jsem se také se strachem u dětí z makro prostoru. U dítěte se strach projevoval tak, že když jsme přišli na zahradu, dítě se nevzdalovalo naší vzdálenosti, příčinou byla obava z velkého prostoru. S dítětem je v tomto případě nutné monitorovat prostředí zahrady a seznámit jej s jednotlivými atrakcemi a ukázat mu možnosti jejich využití. Potom se u dětí samozřejmě strach z neúspěchů. Je to třeba u těch dětí, které mají hodně ambiciózní rodiče, kteří na ně kladou vysoké nároky anebo třeba už je to jenom to, že se dítě chce dotahovat na toho staršího sourozence a má nějaké představy a potom třeba při kresbě není se svým výkonem spokojeno, přitom třeba učitelka oceňuje jeho úsilí. Dítě není spokojeno samo se sebou a některé děti to pak mají tak, že se do té činnosti už nechtějí pustit. Některé děti, které jsou introvertního zaměření, mají strach z rušných pohybových činností. Tady je potom možnost, že dítě se činností nemusí zúčastnit. Děti nejsou do činností nuceny a mohou si sednout prostě stranou. Potom jsme se setkali s chlapcem, který měl nadměrný strach z vrstevníků. Báł se jít na záchod a to už hraničilo se sociálně úzkostnou poruchou. Byl dotazován z naší strany, proč nechce jít na záchod, když jsme měli režimové momenty, když se před svačinkou jde na toaletu a pak se myjí ruce. Chlapec se báł ostatních dětí, říkal nám: „jsou tam děti, jsou tam děti“. Jenže ve školce to tak je, že tam děti prostě jsou a on z toho měl opravdu silný strach. Mezi atypické strachy bych označila častý výskyt strachu z hmyzu. My tady letos máme konkrétně chlapečka, netýká se to vos, včel nebo tak, ale paradoxně je to strach z much. Takže stačí když tady je moucha a on má prostě paniku, opravdu panický strach z toho, že je ve třídě je. Samozřejmě to jsou ty strachy ze změn. Pak jsme měli i dítě ve třídě, které se bálo a mělo strach z větru. To je teď aktuální, protože fouká hodně vítr. Děti se někdy bojí těch zvuků, které ten vítr vydává. Ale při takovémto strachu je třeba komunikovat s rodiči, protože jsme se dopátrali příčiny. Když bylo děvčátko malé, tak se

stalo to, že foukal vítr a odnes jí z hlavy klobouček. Takže od té doby, měla ta holčička úplně extrémní strach z větru. Projevovalo se to tak, že když foukal vítr, tak nám vyskočila na klín a prostě se nechtěla vůbec od nás odlepit. Hmm, potom jsme měli chlapečka, který měl strach ze sekaček. A zase tam byl hluk. Přijely sekačky tenkrát nečekaně na zahradu a to byla opravdu velká panika, že na ně reagoval hodně výrazně. Takže ze sekaček a pak samozřejmě většinou dětem introvertním vadí nadměrný hluk. Tím, že třídy jsou třeba hodně početné a samozřejmě že je tím tady větší hladina zvuku. Tak jsou to děti, kterým vadí hluk a většinou jsou to děti introvertní. A pak jsme měli taky chlapečka, který měl teda vyloženě separační úzkost. Ten nebyl vůbec vyzrálý na to, aby se odloučil od maminky, protože on byl narozený předčasně a měl při narození opravdu 600 gramů. A bylo to nesmírně znát, že v těch tří letech nebyl vůbec zralý na odloučení od maminky. Oni to děti během těch 6 let doženou, ale tady opravdu byl na úrovni necelých dvou let. Takže měl úplně ataky záchvaty pláče a potom upadnul do apatie. A prostě, pak zase přišla maminka a on zase plakal a nechtěl s ní jít. A prostě to bylo takový ode zdi ke zdi. On ten chlapeček se prostě vůbec nevyznal sám v sobě a ty emoce byly opravdu bouřlivé. Jo, takže to byl, chlapeček no a samozřejmě to záleží na vrozených charakteristikách a na temperamentu, jestli je introvertního změřením a je spíše melancholické ladění. Jestli prostě rodiče mají sami sklon k úzkostem, jsou úzkostní, tak samozřejmě tam budou i ty dědičné faktory a vlastně i ty faktory vlivu prostředí, že jo a té rodinné výchovy. To dítě je pak taky mnohem úzkostnější, takže je to opravdu individuální a je to dítě od dítěte. A pak nevím, jestli jsem už jmenovala, měli jsme dívčenko, která právě reagovala na veškeré změny tím, že zvracela. Takže vlastně první měsíc a půl, kdy docházela do mateřské školy brzy ráno okolo šesté hodiny, tak jsme zahajovali den tím, že jsme běželi spolu k záchodu a holčička zvracela. Takže ta měla ze strachu takovéto projevy. Takže to je jenom k těm strachům, se kterými jsem se za praxi setkala, takový ty atypický a běžný strachy. **A s tím vlastně souvisí, co byste vy označila za nejčastější spouštěč toho úzkostného strachu u dětí?** Tak u toho úzkostného strachu, to je určitě, strach z toho neznámého prostředí, neznámých lidí, situací. Prostě takový ty strachy, který provází to adaptační období a tomu se teda tady snažíme předcházet. Hodně předcházet, a to tím způsobem, že vlastně pravidelně pro ty děti, které mají nově nastoupit v září, tak už v červnu pořádáme tzv. seznamovací schůzky, kdy ty děti mají možnost se seznámit s prostředím mateřské školy. Jsou tady v přítomnosti rodičů,

kterým říkáme organizační záležitosti ohledně chodu mateřské školy a třídy. Je to takové hrací odpoledne, takže je seznámíme s prostředím třídy, seznámí se tady s hračkami, hlavně s budoucími kamarády a s učitelkami. Je to všechno vedeno v takové neformální přátelské atmosféře a ty děti které mají třeba v průběhu roku pozdní nástup, tak se můžou třeba zúčastnit se těch slavností, protože jsme školka s waldorfskými prvky. Takže tady to je velké plus no. A pokud spousta těch strachů jde eliminovat tím, že samozřejmě školka je bezpečným prostředím. Učitelka je důvěryhodnou osobou, že má prostě laskavý sympatizující jakoby styl vedení a podporuje vlastně dítě, oceňuje jeho snahy a pokud je učitelka důvěryhodnou osobou, tak vlastně ta adaptace proběhne rychle a hladce. Pokud by dítě mělo jakékoliv strachy tak ví, že učitelka mu vždycky bude oporou. Protože my třeba i tu zvracející holčičku, tak já jsem opravdu tím dotykem uklidnila, že jsem ji držela za ramínka, když zvracela. Měla dlouhé vlasy, tak jsem jí je držela a takovýto jenom nejsem tu sama, nejsem tu v tom sama, je tu učitelka, která mi pomůže. Když tu není rodič, je tu učitelka, takže by to mělo fungovat tímto způsobem. A samozřejmě, aby školka byla bezpečným prostředím, aby byly uspokojeny základní potřeby bezpečí a jistoty, tak je třeba, aby byly nastaveny pravidla. Moje metodická řada pravidel je na internetu a aby učitelka hlavně dbala na dodržování pravidel. Vést děti k sociální samostatnosti, ohleduplnosti, toleranci. Snažit se o to, aby ve třídě panovalo pozitivní psychosociální klima. Jo, takovéto zdravé třídní klima a vést děti prosociálním způsobem. Takhle máme nastavenou filozofii našeho působení, že i eliminujeme veškeré soutěživé hry a vlastně akcentujeme ty prosociální hry. Jo, aby prostě učitelka dokázala pracovat s dynamikou skupiny a dokázala ty děti v tom kolektivu socializovat, tak aby byly nastaveny kamarádské vztahy. Takže si myslím, že to je obrovská prevence vůči strachům. Samozřejmě děti pak mají strachy, to souvisí i s psychickými charakteristikami, že dominuje v tomto věku magické myšlení, prostě fantazie a představivost. Takže ty strachy mohou pramenit i z nějakých pohádkových nadpřirozených bytostí a takové. Tyto strachy odeznívají potom také s věkem. A pro děti je někdy příjemné se bát, když ví, že jsou právě v bezpečném prostředí, buď doma nebo tak. **Takže za nejčastější spouštěč jste označila neznámé prostředí, je ještě něco, co je podle vás příčina?** Neznámé lidi a změny. Třeba v tom prostředí mateřské školy jsou to změny učitelek, takže je ideální, když skutečně se u dětí učitelky nestřídají a jsou stabilní, protože dítě každou změnu nese těžce.

A právě, jak jste zmiňovala různé ty strachy u dětí u vás ve třídě, tak s jakými projevy jste se někdy u toho úzkostného dítěte setkala? No, tak to bylo třeba u té dívky to zvracení no anebo potom samozřejmě je to pláč. Nebo to jsou takové ataky. To dítě, ty adaptační strachy, někdo se vzteká a má vyloženě záchvat vzteku, někdo lítosti, někdo prostě jakoby smutek a některý ty děti opravdu vyžadují emoční podporu učitelky, ale i třeba ten dotek. Učitelka je ochotná dítě pochovat a nějakým způsobem jít ke knížce. Hodně pomáhá těm introvertním dětem, když je třeba vezmu za ruku a provádím je po třídě. Vlastně verbalizujeme, co je okolo nás. Jmenuji třeba tady si děti hrají a mají postavené koleje a teď jdeme a v kuchyňce si hraje ta a ta, prostě pojmenováváme a tím to prostředí vlastně si má to dítě možnost zmonitorovat a seznámit se, ale je pořád vlastně jakoby s tou učitelkou a pak dám tomu dítěti možnost, aby třeba si sedlo do křesílka a pozorovalo. Některé děti to mají nastavené, že ze začátku, než se zadaptují chtějí být v roli pozorovatele, než se přímo účastnit nějaké hry a teprve pak opravdu netlačit na dítě, aby si vybralo hračku a nechat ho prostě v ústraní. Tady máme to odpočívací křesílko, takže oni se i přikryjí dečkou, a to evokuje jakoby to objetí. Já jim i nabídnu, jestli tu deku chtějí. Většina dětí ji chce a dostávají možnost pozorování.

A s kým teda, když máte ve třídě to úzkostné dítě. Tak s kým spolupracujete při řešení toho strachu? Úplně nejvíce s rodiči, že prostě se snažíme dopátrat nějakým způsobem, jednak, co je spouštěčem toho strachu nebo co se jim doma osvědčilo nebo jak to mají nastavené doma. Protože rodič vlastně to svoje dítě zná nejlépe a my skutečně jakoby zveme rodiče k participaci a spolupracujeme ve všech oblastech. A co se týče jakoby výchovy a vedení, tak rodiče, pokud chtějí, tak vědí, že se na nás mohou s důvěrou obrátit ohledně jakéhokoliv problému nebo záležitosti. Takže ponejvíc s rodinou a rodiči.

A s tím vlastně souvisí, jak vy osobně přistupujete k takto úzkostnému dítěti? Tak samozřejmě, že to dítě do ničeho nenutíme, protože to je cesta, která nikam nevede. Prostě ho necháme pozorovat a dostane možnost se těch činností buď zúčastnit anebo se jich neúčastní. Necháváme to opravdu na něm, aby necítilo z naší strany nějaký tlak. A vím, že když je opravdu vytvořeno to bezpečné prostředí a prostě v té třídě je pozitivní klima, takže je to opravdu otázka času, kdy se to dítě začne samo od sebe zapojovat.

Konzultuje to podezření o strachu dítěte s kolegyní? Určitě to v neposlední řadě, považuji to za samozřejmou věc. Všechno konzultujeme s kolegyní nejenom co se týče

strachu a emocí. Kolegyně mi například řekne, jak to ráno šlo a co se jí osvědčilo. Třeba teď ohledně toho nového chlapečka, který nastupoval, tak to jsme právě i s mamkou konzultovali, co by mu pomohlo, aby se snáze adaptoval. Je to chlapec introvertního zaměření a mamka říkala, že si doma rád hraje se zvířátky. Na základě této informace jsme mu nabídli několik sad zvířátek a hru na farmu, tak to ho zaujalo. Když to kolegyně zjistila, tak mi říkala, co se mu nejvíce líbilo, že stavěli ohrádky pro ovečky, tak i tu konkrétní činnost. A já jsem hned další den, jak se střídáme vlastně den po dni, že jeden den má ranní, druhý den má jakoby odpolední, tak já jsem ráno hned věděla, když se nechtěl odtrhnout od maminky, jak na něj. Tohle dopodrobna právě všechno konzultujeme. Tady u tohoto chlapečka konzultujeme i problémy s jídlem. Potom u takového dítěte, pokud je nuceno, tak prostě by to byl třeba i strach jít do školky a teď vlastně dopátrat se příčiny, že je to zrovna to jídlo. Takže samozřejmě ty děti, to víme zase od maminky, že má ten problém, který řeší dokonce i s psychologem, tak prostě k té otázce přistupujeme velmi citlivě. A třeba mu nabídnu, že mu tu pomazánku setru z chlebíku v rámci toho, aby něco snědl a nebyl tu celý dne hladý. Takže tam je opravdu třeba ta individualizace, přestože to ostatním dětem neděláme, tak prostě v tomto případě je potřeba udělat výjimku a považovat to za velký úspěch. A hlavně mu nabízíme a řekneme mu, co je na talíři v poledne a dáme mu třeba dvě zrníčka rýže, kousek brambory na tu lžici. Popisujeme mu, jak to chutná, že mrkvička je sladká a zkus, co by ti chutnalo. Dám mu na špičku lžice různé typy potravin a snažíme se, aby ty potraviny měl zvlášť a mohl ochutnat různé ty druhy potravin. Takže i citlivě přistupovat k těmto záležitostem, protože to by mohla být jedna z příčin strachu, kdyby učitelka k tomu nepřistupovala šetrně, a to dítě nějakým způsobem prostě začala nutit. Byť ve smyslu sněz aspoň trošku nebo vyber si něco. Takže vyhodnotit to a individuálně přistupovat ke každému dítěti. Teď máme už úspěch, že se tady dokonce naučil jíst chleby s pomazánkou, což vůbec nejí, ale jsou to denní konzultace s maminkou, rodinou, s kolegyní, ta součinnost a spolupráce je naprosto klíčová. **A vlastně s tím vším, co jsme teď říkaly souvisí, jestli máte tematicky zařazenou práci s emocemi ve školním vzdělávacím programu?** Ta práce s emocemi, se v podstatě prolíná každým tématem a je součástí běžného programu. V období předškolního věku se vyvíjí i ta emoční inteligence, která je velmi dobře ovlivnitelná, výchovnými přístupy a prostředím ve kterém dítě je. Takže jde o to, že v různých situacích, přirozených, během dne

v průběhu vlastně všech činností i denního režimu, že vlastně ty emoce pojmenováváme. Když k něčemu dojde, tak vlastně pojmenujeme tu emoci, aby si dítě uvědomilo, aha, protože...často se tohle neděje v rodinném prostředí. Dítě má na své emoce právo, ale musí je projevat přirozeně akceptovatelným způsobem, které je sociálně akceptovatelné. Jedná se převážně o ty základní emoce, jako je vztek, strach, smutek, radost. Měli jsme tady na to i smajlíky, takže jsme se třeba dětí ptaly, jak se cítíš, a to zase v komunitním kruhu, kdy rozebíráme jakoby různé situace. Nebo když jsme měli téma podzimní, tak dráček byl smutný, že ztratil mašličky, jak bychom mu mohly pomoci. Takže takovéto, kdy už člověk hraje na empatii. Jo, pokud dítě se začne orientovat samo v sobě a rozpoznávat emoce u sebe samého, tak to je vlastně cesta k empatii, aby dokázalo identifikovat tu danou emoci prostě u druhého. **Vy jste zmiňovala, že závisí hodně na individuálním přístupu, ale pracujete s emocí strachu s dětmi i kolektivně?**

Hmm – dělali jsme na to vlastně úplně i komunitní kruh, ve kterém jsme mluvili o tom, čeho se, kdo bojí. A vlastně hodně dětí se bojí třeba i tmy, to tam hodně zaznívalo a tady je důležité, že strach v určité míře má i funkci ochrannou. Kluci se pak kasali, že se nebojí ničeho a tak. A já jsem třeba za sebe řekla: „A já, když jsem byla malá holčička, tak jsem měla strach ze tmy a moc mi pomohlo, když mě tatínek držel za ruku a četl mi pohádku a maminka mi zazpívala, a pak mi nechaly svítit lampičku. Je potřeba, aby ty děti věděly, že není vůbec žádná ostuda se ničeho bát a že je to úplně běžné a přirozené. Takže ten strach má i ochrannou funkci v tom, že se nepustí do věcí, při kterých by si mohlo ublížit. Bezhlavě se nevrhá do některých činností a aktivit. Takže tam je důležitá intenzita toho strachu a ta četnost těch strachů. A to už se zase odráží od temperamentu a od těch charakteristik jakoby vrozených, které člověk až tak neovlivní. A ještě jedna důležitá věc, kterou bych chtěla zmínit, že vlastně to, aby ta adaptace proběhla dobře a nevznikaly různé strachy, tak je důležité, abychom dítě postupně naučily orientovat v čase. A proto jsou tady rituály, protože ta orientace v čase je ještě v tomhle předškolním věku hodně mlhavá pro děti, ale ty rituály tomu velmi pomáhají. Strukturují dítěti ten den, a to dítě ví, jak budou činnosti probíhat, a to mu vyvolává také pocit bezpečí a jistoty. Teď bude tohle a pak bude následovat tohle. To dítě ví prostě, co se bude dít. Takže my máme rituály ráno pozdrav dne, přivítací rituál, vítání se zlatou přivítací obručí, rituál před svačinou apod. Takže i ta orientace v čase pomáhá, aby se eliminovaly jakoby různé strachy. **K tomu mě ještě napadá, jestli je nějaké období, ve kterém se u dětí nejvíce**

projevuje ta emoce strachu? Nejvíce prostě ten začátek školního roku, období té adaptace. **Ráda bych se vás ještě zeptala, jaké máte zkušenosti s obdobím Mikuláše, čerta a anděla v mateřské škole spojené právě se strachem dětí?** Tak to my spolupracujeme s rodinou a apelujeme na rodiče, aby děti v žádném případě nestrašili. Snažíme se tohle téma u nás v mateřské škole odlehčit tím, že většinou sem pozveme čertíka, který dětem dělá lumpačiny a rozhazuje věci. A prostě chce od dětí podrbat a dělá tady nepořádek, vyhází kapesníky a tak. Hlavně nám jde o to, aby děti nebyly strašené a my pak s kolegyní říkáme, že se naše všechny děti snaží a spíše oceňujeme právě to kamarádké chování a tak. Mikuláš nemá žádnou knihu hříchů a nedělá na děti ty, ty, ty, ty, ty, ale naopak oceňuje to, že se děti k sobě hezky chovají. A to je to pozitivní na čem stavíme na tom to celé stavíme. To je ta naše filozofie tady, že to vede v duchu v tom, že dítě se chová tak jak my očekáváme. My dětem dáváme jasně najevo, že od nich očekáváme to nejlepší, jo. Tím, že k nám čertík dochází dříve a vlastně to předpřipravíme, tak děti pak v prosinci, kdy nás navštíví Mikuláš ve třídě jsou v pohodě. Když se objeví slzičky, tak okamžitě to dítě vezmeme na klín. A hlavně my vždycky říkáme dohromady nějaké ty říkanky, dohromady zazpíváme a pak vlastně, kdo k Mikuláši ani nechce, tak andělíček mu balíček donese. Většina dětí nakonec chce a je z toho taková legrace, že si i děti jdou drbat toho čerta a ten čert je na vrcholu toho blaha. Takže je to vše obrácené do té legrace, aby to pro ty děti nebyl žádný stresující a traumatizující zážitek. Jak to prostě někde bývá, pytel na zlobivé děti a kniha hříchů, tak to vůbec. U nás z toho mají děti legraci a mají z toho obrovský zážitek. Ještě jsem neřekla, a to je dost důležité, třeba ještě na té seznamovací schůzce, kdy přijdou rodiče, tak my jim dáváme na vytištěném papíru jednak naše pravidla, ale hlavně to, jak dětem usnadnit adaptaci a tu adaptační fázi. Setkávám se v praxi s tím, že rodiče svoje děti školkou zastrašují. Ve smyslu počkej tam uvidíš. Takže my říkáme ne, ne, ne, navodit prostě atmosféru radostného očekávání. Budou tam paní učitelky hodné, budeš tam mít kamarády, spoustu hraček. A spíš vlastně podpořit tu atmosféru těšení na tu mateřskou školu, aby tomu pomohli. Pak jim dáváme také instrukce, že emoce jsou nakažlivé, takže že by měli být rodiče pozitivní, ale pevní v tom přístupu. **Děkuji za objasnění. Posuneme se dále v našem rozhovoru, znáte nějaké pomůcky na odbourávání dětského strachu?** Víím, že nahoře u předškolních dětí mají knížku, která se cíleně věnovala emocím. Myslím, že se jmenuje Emušák a jsou k ní nějaké plyšáci. My jsme u nás u nejmladších dětí pracovali

akorát se smajlíky a jinak konkrétní pomůcky si nevybavuji. Spíše, že využíváme takových pohádek, příběhů anebo podle toho v souvislosti s tou konkrétní příčinou strachu. Pokud teda je zjistitelná, tak se pracuje s tím, co by dítěti mohlo pomoci, že si vezmou třeba plyšáka z domů. Víím, že jeden chlapeček nosil tenkrát kapesníček, na kterém byl parfém jeho maminky. Pak nosí děti tu mazlíčí plenku, že to je také pomoct při té adaptaci. Jakoby ty předměty, na které jsou děti zvyklé, jsou takovým pojítkem mezi prostředím mateřské školy a domovem. **A s tím je provázaná další otázky, jak vnímáte využití pomůcek pro práci s emocemi u vás v mateřské škole. Jestli jsou pro vás dostupné, a když ne, tak třeba z jakého důvodu?** Tak mi při řízených činnostech takové žádné konkrétní pomůcky nemáme. Spíš pracujeme právě denně s běžnými situacemi, které se vyskytují a vlastně potom individualizujeme, co tomu konkrétnímu dítěti jakoby pomáhá na odbourání a eliminaci strachů. Knížky s různými příběhy i ke strachu jsou pro nás součástí té běžné práce jakoby těch jednotlivých témat, že se to prolíná celým vzdělávacím programem, všemi těmi tématy. **Když jsme se bavili o těch pomůčkách, tak jestli se Vám osvědčila nějaká pomůcka nebo podpůrný materiál ke zmírnění strachu?** Tak říkám, my jakoby žádnou konkrétní pomůcku nemáme, to mě zrovna nenapadá. Asi smajlíky, ty jsme u dětí často využívaly, na sdělení toho, jak se dnes cítíš apod. Ale jinak v podstatě jsou ty emoce obsaženy v každé pohádce, příběhu, situaci, takže tím rozvíjíme také tu čtenářskou pregramotnost. Společně o tom mluvíme, jak se cítil hlavní hrdina a jak bychom mu mohly pomoci. Anebo i takhle v kruhu mluvíme o tom, když je někdo smutný, co bychom pro něj mohly udělat. Takže spíš využíváme těch přirozených situací, než, že bychom to dělali součástí nějaké cílené řízené činnosti. A prolíná se to fakt všemi těmi tématy. Teď mě akorát ještě napadá, aktivita na emoce k tématu podzimu. Dětem vždy čteme příběh o smutném dráčkovi, který poztrácel mašličky. Poté se ptáme dětí, jak se asi dráček cítí, když má pusinku otočenou dolů. Následně děti hledají v prostoru dráčkovy poztrácené mašličky. Na závěr se s dětmi povídáme o tom, co dráčkovi pomohlo a jak se asi cítí teď. Dráček už má obrácenou usměvavou pusinku a je veselý a šťastný. Ještě jednu podobnou hru s dřevěnými půlměsíčky, jako s výrazy ve tváři pracujeme při zimním tématu Sněhuláci. Tvoříme s dětmi sněhuláka a poté diskutujeme nad tím, proč může mít sněhulák veselý, ale i smutný výraz. Děti napadají různé věci například, že na sněhuláka svítilo sluníčko a rozpouští se, proto je smutný

apod. Tak to jsou asi ještě dvě aktivity, které se mi vybavily ve vztahu k vaší bakalářské práci.

Je něco na co jsme během rozhovoru zapomněly a ráda byste to ještě zmínila? Nebo byste se naopak chtěla vrátit ještě k nějaké zmiňované oblasti? Ne, já bych řekla, že to bylo úplně vyčerpávající. Uvedla jsem ty typické, atypické strachy, prostředí bezpečí a jistoty, pravidla, důvěryhodná učitelka, sympatizující podporující styl. Na závěr bych ještě zmínila důležitost sebepojetí dítěte, že vlastně oceňujeme snahu toho dítěte a veškeré úsilí, protože potom to dítě samozřejmě důvěřuje svým schopnostem a věří v sebe samo. Takže vlastně tak nějak výchovou posilovat to zdravé sebepojetí dítěte. To je velmi důležitá prevence vzniku různých strachů, i ten strach z neúspěchů. Chceme, aby dítě si věřilo a řeklo si, že to samo zvládne a jde do toho prostě. Potom ty učitelky mají obrovskou moc, když děti v tom smyslu řeknou druhému nebo i rodič: „Jé, ty jsi to načmáral“ nebo i rodič „To je čmáranice“. Tak prostě fakt ocenit tu snahu no, protože to je nejlepší motivace k té další následné činnosti, když se oceňuje to dítě. **Já moc děkuji za milý a otevřený rozhovor.** Také děkuji.

Rozhovor s učitelkou Blankou

Na začátek se Vás zeptám, jestli souhlasíte s participací na výzkumu? Určitě. S nahráváním našeho rozhovoru? Určitě. A s tím, že bude po celou dobu dodržena anonymita? Ano. Ráda bych se Vás zeptala, jak dlouho působíte jako učitelka v mateřské škole a s jak starou věkovou skupinou nyní pracujete? V mateřské škole jsem působila přes 20 let a nyní pracuji na vysoké škole, kde nemám děti, ale dospělé okolo 20 let. **Máte ještě nějakou další odbornou kvalifikaci ve vzdělání?** Bakalářské studium – speciální pedagogika. Magisterské studium – DAMU, dramatická výchova.

To byly ty úvodní otázky ještě a teď bychom přešly k samotné struktuře rozhovoru. A vlastně s tématem mé bakalářské práce souvisí konkrétní kazuistika, o kterou bych se s Vámi ráda na úvod podělila. Já osobně jsem se se strachem setkala u čtyřletého chlapce, jehož příčinou byl traumatický zážitek z lesa. Chlapec pak během letních prázdnin při nástupu do mateřské školy, kde odmítal chodit s mateřskou školou a s rodiči do lesa. Báł se a hledal různé výmluvy a záminky, proč tam nejít. Tento stav přetrvával zhruba půl roku. A jeho strach měl právě důsledek také při jeho adaptaci, kdy vlastně chlapec je velmi citlivý na změny a jeho traumatizující zážitek pro něj byl

další adaptační překážkou. A já bych se vás teďka ráda zeptala, jestli byste mi prosím popsala vaši zkušenost, jak se s tím ve své praxi setkáváte vy a co považujete za důležité? Já si myslím, že každý máme svoje strachy a samozřejmě i děti. Setkala jsem se u dětí se strachy. Dělal jsem s nimi takovou činnost, že jsme si kreslily, co se nám honí v hlavě a mnoha v hlavičkách dětí se objevily strachy. U jednoho chlapečka byl třeba strach z upírů a ten říkal, že těch upírů se bojí, protože se v noci díval na film. Sledoval tajně, aby to rodiče nevěděli. Oni se dívali a on říkal, že se chodí dívat za závěs a že tam je prostě schovaný. Rodiče o něm neví a on se s nimi dívá na filmy. A vlastně díky tomu, že to nebylo reflektované těmi rodiči, tak ten strach v něm přetrvával. Docela dobře jsme to ve školce vyřešili, přinesla jsem mu z domů kus česneku. Poradila jsem mu, ať si to dá v noci pod polštář a bude to dobrý. Takže jsme ani nežalovali doma...(smích). Tento příběh se odehrál dávno, takže ho asi říct k vašemu tématu práce mohu. Měla jsem ve třídě dvě holčičky, které se bály, že tatínek zabije maminku. A když potom mi vysvětlovalo, proč se bojí, tak vlastně příčinou byl hlasitý sex rodičů. A dítě se bálo, že tatínek mamince ubližuje. Takže jako takovéto věci, které se třeba dají potom vysvětlit, ale bývají dost intimní. **Co byste řekla, že je podle vás nejčastějším spouštěčem právě toho úzkostného strachu u dětí?** To, že něčemu nerozumí, že něco neví, že to dítě nechápe. Bývají to i úzkostné stavy u rozvodu rodičů, kdy dítě si myslí, že ono je příčinou toho rozvodu, protože rodiče mu nevysvětlí ten pravý důvod. A to, že se na něj maminka nebo tatínek občas zlobí, tak to pak vnímá jako jeho zlobení a on sám může být tou příčinou. Většinou podle mého názoru a zkušenosti to bývají věci, kterým dítě nerozumí a nezná je, většinou to jsou právě ty neznámé situace.

A s tím vlastně souvisí potom, s jakými projevy jste se během praxe setkala u takového úzkostného dítěte? Snažím se si vybavit takové úzkostné dítě. Setkala jsem se s agresí u dítěte, které se bálo ostatních dětí. Bylo to proto, to jste vlastně říkala, nemělo tu zkušenost, že se setkává více s dětmi. Byl to jedináček a bál se v té skupině. Byl agresivní, jakmile se k němu někdo přiblížil, tak začal bouchat ty děti okolo sebe. U těchto holčiček, které se bály, že jim tatínek zavraždí maminku, tak se mi nezdál nějaký výrazný projev strachu, ale teď když to říkáte, tak si uvědomuji, že ty holky, byly dvě sestry a projevovalo se to tak, že byly na sobě hrozně závislé. Jedna bez druhé nedaly ani ránu. Takže i to by mohlo být takové to, že ony dvě si byly oporou. Přemýšlím ještě u toho chlapce s upírem,

že tam asi ani žádný specifický projev nebyl. Myslím si, že ta úzkost nebyla tak hrozná. **Nebo se to může vztahovat i k tomu období v mateřské škole, kdy paní učitelky, hodně zmiňovaly při rozhovorech i to strašení dětí Mikulášem, teda spíš tím čertem.** No, tak to je specifická oblast strachu, že jo, kdy rodiče nějakým způsobem děti děsí. Tam už je potom konkrétní příčina, dítě očekává, kdy ten čert přijde a prostě čeká, co se všechno přihodí, například že ho odnese. Já bych řekla, že to není úzkostný stav, to je vyloženě hrůza v daný okamžik, která pak může přerůst v tu úzkost, kdy to dítě ještě dlouho potom, co ten traumatizující zážitek mělo, tak se může objevovat koktání nebo pomočování nebo cokoliv jiného. To pak jsou důsledky toho traumatického stavu. **A když takhle jste měla v té mateřské škole to úzkostné dítě, tak s kým jste třeba spolupracovala na řešení úzkostného strachu?** Vždycky prvotně s rodiči, jo. Někdy to není jednoduché, jako v tom případě hlasitého sexu, jako vysvětlit rodičům, co se vlastně u jejich dítěte děje je docela těžké. Ale jako nic jiného vám nezbyvá, pokud chcete, aby děti neměly trauma, tak s rodiči musíte nějakým způsobem spolupracovat. To je první věc, prvořadá. Pak člověk může o pomoc požádat pedagogicko-psychologickou poradnu, ale prvořadě je to dítě a rodič. Vždycky s těmi lidmi, které v té situaci jsou svým způsobem aktivní.

Ted' bych přistoupila k další části a ta se věnuje technikám a práci s emocí. Ráda bych se Vás zeptala, jak vy osobně přistupujete k takovému více úzkostnému dítěti? Jako snažím se teďka si vzpomenout, určitě prostě by to dítě mělo vědět, že se mi může svěřit. Určitě je to o tom, že dítě ví, že mi může říct svůj strach, čeho se bojí. „Já, když to budu umět, tak Ti pomůžu. Najdeme spolu řešení.“ Například s tím chlapcem, jak se svěřil s těmi upíry. Tak já jsem mu říkala: „Hele upíři nejsou, to je vymyšlená pohádková postava. Těch se opravdu nemusíme bát. On mi říkal: „Ale, co kdyby. Co kdyby byly.“ Pak Ti nepomůže nic jiného než česnek, protože česnek je proti upírům, to se vždycky dávalo pod polštář. Kdo věřil na upíry a dal si pod polštář česnek, tak měl vystaráno. Takže jsme přinesly kus česneku a říkám: „Nejsou, neboj, ale pro jistotu.“ Vždycky se snažím hledat nějaký návod pro dítě, můžeš mi věřit a já budu hledat cestu, jak Ti pomoci. Nikdy nezlehčovat ten strach dítěte. I když se to dětem mnohdy často těžko vysvětluje, jak dětem vysvětlit třeba ten hlasitý sex. Pro ně to bylo těžké, ony každý večer čekaly, kdy se to ozve a nemohly spát, protože se bály, že jednou ta jejich maminka tam zůstane

ležet mrtvá. Ty holky to měly doopravdy hrozně těžký. A už to bylo takové, že to přetrvávalo strašně dlouho. Od té doby, co na to přišly, že se tohle děje, tak prostě to trauma si nesly a měly s tím velký problém. Já jsem na to vlastně přišla náhodou při společném povídání. Myslím, že to byla taky ta zmiňovaná aktivita „Co Tě straší v hlavě.“ A tyhle holky právě řekly, že tatínek zabije maminku. „Ty brďo, to je teda velká starost. A jak jsi na tuhle tu starost vůbec přišla?“ Z komunikace jsme zjistily právě to. A tam prostě je hodně náročné tem dětem poskytnout nějakou oporu. Takových situací je hrozně moc. Možná kdyby si každá z nás tady zavzpomínala, tak najde nějakou situaci, kterou brala v životě jako strašně těžkou. Pro mě to bylo třeba, když jsem přišla na to, že každý jednou umře. A kupodivu jsem to nenesla jako těžkou situaci, že umřu já, ale že umře moje maminka. Jo, a to pro mě bylo tak těžké, že jsem to nedokázala ani pojmenovat. Já jsem pořád brečela a když se mě rodiče zeptali proč brečím, tak jsem jim to nemohla říct. Měla jsem strach, že když to řeknu, tak se to stane. A tohle to si myslím, že se může dětem také stát, že mají strach, že to, co je vevnitř trápí, že když to verbalizují, takže jakoby se slovo stane činem a že se to doopravdy stane. Proto nám některé ty věci neříkají, třeba jsou schopny je nakreslit a neřeknou to. **Měli jste během vašeho působení v mateřské škole zařazenou práci s emocemi ve školním vzdělávacím programu?** Jo, určitě. Já jsem s emocemi vždycky dělala a brala jsem je za takovou prvotní věc, kterou je třeba určitým způsobem s dětmi probrat. Určitě prostě to je jedna z nejdůležitějších věcí. Emoce se prolínají v podstatě všemi tématy, ale i samostatně jsem s nimi pracovala. Většinou práce byla postavená na knížce, která tu určitou emoci verbalizuje. Strach a co s ním, vztek a co s ním, to jsou vyloženě knihy postaveny na emocích. Velmi často jsme, ale pracovali s náladou, což je vlastně počátek, od kterého můžete ty emoce odvozovat. Nálady jsme měli v podstatě jako denní téma, že jsme se ptaly, jak je dnes nebo jakou máš dnes náladu. Děti měly na výběr z náladoměru či smajlíků. **A vy už jste teď na to narazila, moje další otázka souvisí s tím, jakým způsobem jste pracovala konkrétně s emocí strachu s dětmi?** Já jsem na to měla písničku. Znáte určitě tuhle písničku: „Když máš radost a víš o tom zatleskej. Když máš radost a víš o tom zatleskej. Když máš radost a víš o tom, řekni nám to aspoň potom, když máš radost a víš o tom zatleskej.“ A já jsem si ji upravila na pět základních emocí. Jo, a třeba: „Když se bojíš a víš o tom, řekni proč. Když se bojíš a víš o tom, řekni proč. Když se bojíš a víš o tom, řekni nám to aspoň potom, máš tu kamarády na pomoc.“

A takhle jsem měla na tom tu emoci postavenou. Strach, vztek, zlost, radost a smutek. Tři jsou negativní a jedna pozitivní, a to jsou ty základní emoce ze kterých pak vychází ty další. Tohle bych zmínila k práci s kolektivem. A pro individuální je to povídání si o tom, co fakt to dítě prožívá. Ta kolektivní to je na ty písničky, a hlavně ta písnička dětem říká, co mají dělat, když se bojí. Je to takový návod. Znělka k písničce je známá s emocí radosti a já jsem si ji přizpůsobila dle mé potřeby. **S tím se vlastně prolíná to, jestli znáte nějaké pomůcky na odbourávání strachu?** Je toho spousta Emušáci; smajlíci; emoční loutky; knížky, které se věnují určité emoci, o strachu je hodně knížek například Už se nebojím tmy, Vhrsti a tak. A je víc těch knížek, já si teď akorát nevybavuji. Třeba i kniha „Jde sem lesem“ je tam strach. V podstatě v každé knížce máš nějakým způsobem se tam strach objeví, protože strach utváří zápletku. **Otázka zase směřovaná spíše, když jste byla v mateřské škole, tak jak jste vnímala u vás využití pomůcek pro práci s emocemi? Jestli pro vás byly dostupné, a když ne, tak z jakého důvodu?** Jako jo, já jsem měla pomůcek dost, protože jsem dělala ředitelku, takže jsem si je nakoupila. Hlavně jsem si je ale vytvářela v té době, kdy já dělala ředitelku, to už je nějakých 16 let a tehdy nebylo tolik dostupných pomůcek jako je teď. Myslím si, že to ale třeba mé paní učitelky moc nevyužívaly, že prostě ty emoce u dětí se trošičku přecházejí. Jako kdyby malé děti, malé starosti. Jako kdyby ty jejich emoce byli malinký, protože oni sami jsou malincí. Často slycháme: „Nebreč, vždyť to nic není. To přestane bolet. Než se oženíš.“ Jo, když se prostě něco tomu dítěti přihodí, tak dospělí mají tendence jejich pocity zlehčovat. A to se stává velmi často, že se jakoby bojíme do nich „píchnout“, že často jako paní učitelky říkáme: „Jé to musí bolet vid’ “ a dítě začne tuplem brečet. Jsou to trošku takové předsudky, že pokud dítěti projeví empatii, tak tu jeho emoci vyprovokuji a podpořím. **S tím vlastně souvisí to, jestli se Vám osvědčila, ať už vaše nebo nějaká didaktická pomůcka ke zmírnění strachu?** Osvědčily se mi velmi ty smajlíky, že ty děti znají a s nimi si užijí. Perfektní jsou ty loutky. Myslím, že i Emušáci jsou dobrý, ale mají těch emocí moc. Děti by potřebovala nejprve poznat ty čtyři základní, max pět a pak teprve začínat pracovat s dalšími emocemi, ale tam jsou už složitý emoce a přijde mi, že to je na děti těžké. **Ještě mě napadá, zda máte vyloženě špatnou zkušenost s nějakou pomůckou?** Možná kdybychom mluvili o smrti, která v podstatě může být jedna z příčin, který děti trápí. A jsou tam knížky, které se mi líbí více a některé méně. Mohla bych jmenovat třeba Annu a Aničku a třeba kniha Malá smrt už je pro mě děsivá, ale to je takové subjektivní.

Dobře, děkuji za upřesnění. Já bych se Vás na závěr ještě ráda zeptala, jestli je něco na co jsme třeba během rozhovoru zapoměly a ráda byste to třeba ještě k tématu mé bakalářské práce zmínila? Já si myslím, že pro vás jako pro budoucí učitelku je důležité si uvědomit, že každé dítě má svoje individuální strachy. Nejde to zobecnit a prostě říct třeba všichni se bojí čerta. Všichni se nemusí bát čerta. Jo, i když je to samozřejmě nejčastější příčina obzvlášť když s tím rodiče děti straší. Každý máme své strachy a ty strachy mohou být velice subjektivní a velice neočekávané viz ty moje dvě holčičky. Takže opravdu stojí za to si s dětmi povídat a hledat takové techniky, které by pomohly, aby se Vám děti se svými strachy a problémy svěřily. Jako třeba je to ta aktivita „Co mi straší v hlavě“, kdy to děti nakreslí a najednou je o čem mluvit nebo nakreslí strach, jak vypadá strach; barevně vyjádřit strach a pak se doptávat dítěte proč si vybral tuhle barvu. A najednou Vám to samo vyplyne, přímá otázka „Čeho se bojíš?“ na tu Vám děti málokdy odpoví. K tomu abychom se dopracovaly k jejich vnitřním strachům, musíme jít mnohdy hodně nepřímou a musíme hledat cesty a hodně tomu dítěti naslouchat, abychom mu byly schopné vůbec pomoci. A nemusíme to poznat. Opravdu jsou děti, u kterých máte pocit, že to jsou takový frajeři velcí a oni mají nějaký veliký vnitřní strach o kterém nikdo neví.

To jste hezky na závěr takhle shrnula. A ještě s tím souvisí, jestli byste se chtěla i vy vrátit nazpět k nějaké oblasti ke které jsme došli během našeho rozhovoru? Ne, v pohodě. Myslím, že to máte velmi pěkně udělané a že jste tam shrnula všechno. **Tak to moc děkuji za zpětnou vazbu. Také bych vám chtěla poděkovat za váš čas a za rozhovor.**