

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**ANALÝZA STRESOVÝCH SITUACÍ U DĚTÍ NA ZÁKLADNÍ
ŠKOLE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Karolína Špilerová

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro první stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 21. dubna 2022

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí pro tuto diplomovou práci Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za ochotnou spolupráci a cenné rady. Samozřejmě i za trpělivost s jakou se mnou spolupracovala. Dále bych ráda poděkovala všem učitelům, díky kterým mi bylo umožněno vypracovat analýzu. V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým za podporu a též za rady, které mi věnovali po celou dobu studia.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 EMOCE JAKO POJEM	5
1.1 FUNKCE EMOCÍ	8
1.2 EMOCE A EVOLUCE	9
1.3 EMOCE A ROZUM	9
1.4 DRUHY EMOCÍ	10
1.5 EMOCE A UČENÍ	11
1.6 EMOCE A PAMĚŤ	11
2 VÝVOJ EMOCÍ A JEJICH REGULACE V PRŮBĚHU ŽIVOTA	13
2.1 FYZIOLOGICKÉ A SOCIOKULTURNÍ SOUVISLOSTI VÝVOJE REGULACE EMOCÍ	13
2.2 FYZIOLOGICKÉ SOUVISLOSTI VÝVOJE REGULACE EMOCÍ	14
2.3 REGULACE EMOCÍ V SOUVISLOSTI VÝVOJE KOGNITIVNÍCH PROCESŮ	15
2.4 SOCIOKULTURNÍ SOUVISLOSTI VÝVOJE REGULACE EMOCÍ	16
3 VÝVOJ EMOCÍ A JEJICH REGULACE V JEDNOTLIVÝCH ETAPÁCH ŽIVOTA	18
3.1 NOVOROZENECKÉ, KOJENECKÉ A BATOLECÍ OBDOBÍ	18
3.2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ	19
3.3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	20
4 POJMY ÚZKOST A STRACH	24
4.1 VZNIK STRACHU A ÚZKOSTI	26
4.2 PROJEVY ÚZKOSTI A STRACHU U DĚTÍ	28
4.3 OBDOBÍ MLADŠÍCH ŠKOLNÍCH LET	30
4.4 JAK PŘEDCHÁZET STRACHU A ÚZKOSTI?	33
5 POJEM STRES	37
5.1 STRESORY A JEJICH DRUHY	37
5.2 POZITIVNÍ STRES	39
5.3 DLOUHODOBÝ STRES A NÁSLEDKY	39
5.4 ZVLÁDÁNÍ STRES	41
5.4.1 Techniky ke zvládnutí stresu	41
5.5 PROBLEMATIKA ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE (COPING)	42
5.5.1 obranné mechanismy	42
5.6 DEFINICE ZVLÁDÁNÍ (COPING)	44
5.6.1 Copingové styly	44
5.6.2 Copingové strategie	45
6 PRAKTICKÁ ČÁST	46
6.1 VÝZKUMNÁ ČÁST- CÍLE VÝZKUMU	46
6.2 PRŮBĚH VÝZKUMU	46
6.3 METODOLOGIE VÝZKUMU	46
6.4 PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI ČESKÉ VERZE ŠKÁLY BIS/BAS	47
6.5 TESTOVÁ ÚZKOST	48
6.5.1 Dotazník TAI - Testová úzkost	49
6.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	50
6.7 INTERPRETACE VÝZKUMU	50
6.7.1 Analýza deskriptivní statistiky jednotlivých nástrojů	50
6.7.2 Korelační analýza	54
ZÁVĚR	56

RESUMÉ	57
RESUME	58
SEZNAM LITERATURY	59
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	60
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

IQ - inteligenční kvocient

CNS - centrální nervová soustava

CVT - srdeční vagový tonus

TAI - testová úzkost

Škála BIS/BAS - obecné prožívání strachu

GDPR - obecné nařízení o ochraně osobních údajů

Úvod

Ve své diplomové práci se budu zabývat analýzou stresových situací na prvním stupni základní školy. V teoretické části se budu věnovat pojmům emoce, vývoj emocí v průběhu našeho života, pojmům jako úzkost a strach, stresu a jeho zvládnutí, zmíním se i o copingových strategiích, které se stresem úzce souvisí. Budu vysvětlovat hodně teoretických pojmů, na které následně navážu v praktické části.

Praktickou část budu tvořit hlavně ze sběru dat z dotazníků, které budou vyplňovat žáci 4. - 6. tříd. Data z dotazníků budu následně vyhodnocovat. Teoretická i praktická část spolu budou souviset. Zabývají se podobnými pojmy, jen praktická část bude již zaměřená na konkrétní situace. Cílem praktického výzkumu bude analýza stresorů u žáků mladšího školního věku. Úkolem bude, jak se cítí po testu či písemce a jak obecně zvládají strach a nervozitu.

V současné době nás pronásledují náročné situace na každém kroku. A ačkoli se to možná jeví, že je stres jen záležitostí dospělých, nemusí to tak být. Mnohdy si ani neuvědomujeme, že i malé děti a žáci zažívají stres. Určitě to není v takové formě, jak známe, ale i nižší úroveň nepohodlí se dá považovat za stres. U žáků na prvním stupni se jedná hlavně o nervozitu ze zkoušení a z testů. Na to jsou zaměřené i moje dotazníky. I když si to mnohdy ani neuvědomujeme, stres má na naše tělo veliký dopad. Následky nemusí být hned viditelné, ale jednou nás přeci jen dostihnou. U malých dětí si řeknu, ti se přeci nemají čeho bát. Pokud si však prostudujeme vývoj emocí v mladém věku, zjistíme, že je ovlivňuje tolik nového a neznámého, že to nepohodu vyvolat může. Sami už si kolikrát ani nepamatujeme, čeho všeho jsme se báli nebo co nás zaskočilo ve škole. Občas je těžké dostat se opět na úroveň dětí a chápat jejich pocity.

Svou práci jsem zaměřila na žáky, protože mi přišlo, že o učitelské profesi a náročných povoláních už se zmiňovalo množství prací přede mnou. Konkrétně na žáky jsem moc prací nedohledala. I proto mě toto téma zaujalo natolik, že jsem ho zvolila jako ústřední téma své práce. Zároveň je to logická volba při výběru mého studijního oboru a následného povolání, které chci vykonávat.

1 EMOCE JAKO POJEM

Emoce nás provázejí celým životem. Každý kolem nás tento pojem používá. Ve většině případech i chápeme jejich smysl. Nikdy však doslovně neříkáme, co to znamená. Vždy tento pojem využíváme v nějaké situaci.

O tom, co jsou emoce a jak je můžeme chápat, si přečteme mnoho názorů. Většinou o tom polemizují filosofové i psychologové. Vysvětlujeme je jako zmatek či nějakou změnu v mysli. Emoce se nám střídají podle toho, jestli jsme rozrušeni nebo veselí. Emoce jsou všestranným pojmem. I když bychom byly v jiné kultuře, principy, na kterých fungují, se pro nás nemění. Nezapomínejme na to, že se dají různě kombinovat a prolínat. Vzniká nám velké množství variací. Některé ani nemůžeme ústně vyjádřit. Známe pocit, kdy potřebujeme popsat naše pocity, ale nenacházíme správný výraz (Goleman, D., 1997, s. 273).

V odborné literatuře se setkáváme s definicí, že emoce jsou vlastně cit. Označují nám různé stavy jakou je radost, smutek, hněv nebo lítost. Emoce, jež chápeme, jako zážitkovou kvalitu definovat z psychologického hlediska nelze. Ovšem najdeme různé slovníkové definice tohoto pojmu. Například „*je to komplexní citový stav doprovázený charakteristickými motorickými a žláзовými aktivitami*“ (Nakonečný, M., 2000, s. 8).

O emocích se dovídáme poprvé až v 19. století, kdy se díky významným psychologům, můžeme ponořit hlouběji do jejich teorie. Nejhlavnějším bodem je souvislost mezi fungováním fyziologického povzbuzení organismu a emočního zážitku. Mají různé vzorce a u každého vnímáme něco jiného. U vzniku emočního prožitku stojí dva faktory. Prvním je fyziologické povzbuzení, o kterém jsme již hovořili. Druhým je pak vysvětlení si tohoto prožitku. Tyto informace o emocích jsme dávali do souvislostí se západními kulturami, je možné, že u jiných kultur, by byly jiné (Čeněk, J., Smolík, J., Vykoukalová, Z., 2016, s. 470-471).

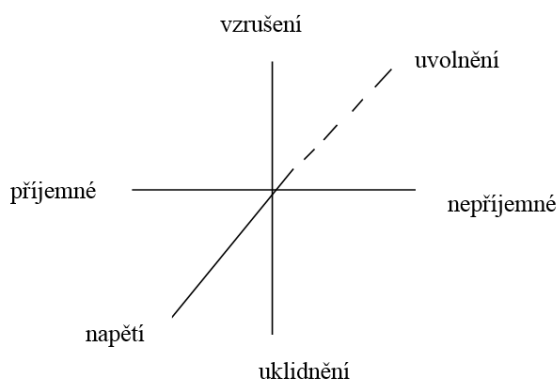
Pro vědecké hledisko je tento pojem dosti problematický. Dorsch ve slovníku uvádí, že se tento pojem nedá definovat, pouze popsat. Nejlepší, jak můžeme city popsat, je říct, že jsou to zážitky, které prožíváme. City a emoce jsou podle Dorsche rovnocenným pojmem. Podle jiných autorů to jsou naopak dvě rozdílné věci. Nejspíš najdeme různá tvrzení a názory v různých pramenech (Nakonečný, M., 2000, s. 9).

Citům jsou emoce významově nadřazené. City vnímáme spíše jako součást emocí. Psychologové však řeší tento problém ještě hlouběji a oddělují od sebe emoce a smyslové

dojmy, které jsou organického původu. Tím myslíme například pocity hladu nebo únavu. City naopak nejsou závislé na smyslových orgánech. Neovlivňují je ani vnější podněty a závisí čistě na stavu jedince. Literatura nám uvádí mnoho rozdílů mezi city a smyslovými dojmy. Našli bychom mezi nimi, ale některé, nad kterými se dají vznášet protesty. Odrhovat city a smyslové dojmy není úplně šťastným řešením. Odborníci to mnohdy řeší termínem pocity, ale ani ten neřadíme mezi úplně správné (Nakonečný, M., 2000, s. 9).

Traxel uvedl, že jsou city psychické jevy, pro které je důležitá hodnota libosti a nelibosti. Na toto navázal Wundt, který toto tvrzení doplnil ještě o napětí a uvolnění. Rozlišil také tři kvality citů, což můžeme vidět na schématu:

Obrázek 1 Kvalita citů podle Wundta



Zdroj: Nakonečný, M., Lidské emoce. 2000

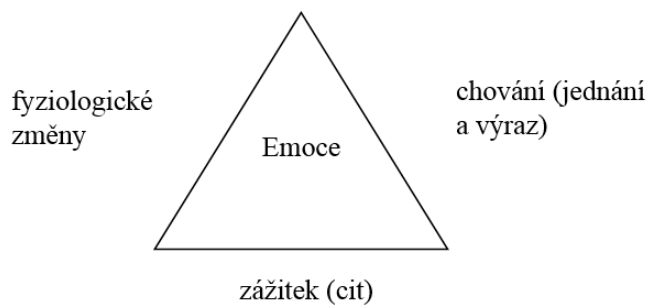
Napětí a uvolnění je vázáno na proces pozornosti. Vzrušení a uklidnění zas souvisí s barevnými vjemy. Například červená barva nás vzruší a naopak modrá barva nás má uklidňovat. Wundt rozlišuje emoce na příjemné a nepříjemné (Nakonečný, M., 2000, s. 10).

Dle výzkumného psychologa C. E. Izarda musí definice emocí zahrnovat:

- prožívání či vědomé pociťování,
- procesy, jež se odehrávají v mozku a nervovém systému,
- pozorovatelné vnější projevy, zvláště v obličejí (Nakonečný, M., 2000, s. 11).

Pro porozumění pocitů, které bereme jako psychologický stav, jsou zásadní komponenty emocí. Nejdůležitější jsou dvě, a to zážitková a somatická, mezi kterou řadíme fyziologické změny nebo změny v motorice. Pro psychology je zásadní komponenta výrazová, týkající se chování a zážitková (Nakonečný, M., 2000, s. 11).

Obrázek 2 Pojetí tří komponent



Zdroj: Nakonečný, M. Lidské emoce. 2000

Emoce jsou vlastně důsledkem našeho vnímání a hodnocení. Emoce vnímáme jak kladné, tak i záporné. Ty kladné vycházejí hlavně ze spodoby informací a záporné pak z nedostatku informací nebo obtížnosti. Můžeme udělat souhrn a říct, že emoce jsou komplexními jevy, jejichž výhradní funkce je hodnocení (Nakonečný, M., 2000, s. 12).

Hlavně v kapitole o vývoji emocí v průběhu života a regulace se budeme zabírat tím, jak se naše emoce vyvíjejí. Seznámíme se s diferencovaností emocionálních reakcí. Po narození vnímáme jen libost nebo nelibost, ovšem postupem času se naše regulace i všímavost k emocím zdokonalují. Víme, jaké emoce prožíváme, že je to radost, únava, naštvanost atd. Je však nutné myslet i na, že neprožíváme jen libé emoce. Výše jsme zmiňovali, že vnímáme emoce, jak kladné, tak i záporné. Shrnutě můžeme říci, že podstatným znakem emocí je jejich polarita. Každá má k sobě svůj protiklad. K radosti najdeme protiklad lehce, je jím smutek, u závisti je to dobrosrdečnost. Takových příkladů bychom našli celou řadu (Nakonečný, M., 2000, s. 12-13).

Je zajímavé, že ačkoli prožíváme jednu emoci, například radost, má v různých situacích různou hloubku. Jen čtyři emoce ukazujeme všichni stejně. Jsou to zloba, strach, potěšení či radost a smutek. Tyto city jmenujeme jako základní. Každému jedinci na světě se v obličejí míhají stejně. Je to zajímavé zjištění, protože ostatní i smíšené emoce, vyjadřujeme pomocí mimiky jinak. Od základních se utváří celý řetězec dalších citů (Goleman, D., 1997, s. 274).

City můžeme prožívat jednotlivě, ale máme i smíšené. Jsou stabilními jednotkami, které mají svou délku. Každá emoce má svou dobu trvalosti. Některé jsou delší, například strach a jiné zas trvají pouhý mžik. Každý cit má i svou jedinečnou vlastnost a jinak na nás působí. Vyvolávají je v nás jak podněty z venku, tak i vnitřní nebo vzpomínky. I ty vyvolávají mnohdy velmi silné emoce. Zvláštní je, že pokud na nás působí stejný stimul,

nikdy necítíme dvakrát tutéž emoci. To samé pokud v nás něco jednou vyvolá smutek, nemusíme totéž prožívat i jindy při stejném podnětu. Emoce mají tři hlavní znaky, které jim přiřkli J. R. Averill a E. P. Nunleyová. Je jimi pasivita, subjektivita a iracionalita. Co nám říká pasivita je jasné, subjektivita ukazuje, že emoce sdělují poměr mezi objektem a subjektem. Emoce nebývají logickou ani přímo rozumovou záležitostí a toto nám vysvětluje iracionální znak. *„Emoce jsou ony stavy, jako láska, hněv, strach a bolest, které jsou typickým způsobem prožívány jako spočívající mimo osobní kontrolu. Podmiňují hodnocení nebo nikoli jsou bezpodmínečně vysvětlitelné na přísně logickém základě“* (Nakonečný, M., 2000, s. 12-13), (Ekman, P., 2015, s. 545).

Na závěr zmíníme, že emoce jsou jakýmsi jádrem stavů mysli. Ačkoli se nálady od jádra trošku liší, pořád spolu souvisí. Vzdálenější od základních emocí je temperament. Říkali jsme, že to jakou máme povahu, úzce souvisí s tím, co cítíme (Goleman, D., 1997, s. 274).

1.1 FUNKCE EMOCÍ

V této kapitole se podíváme na různé funkce emocí. Jsou to biologicky účelné reakce a nejsou samoučelné. V emocích se spojují všechny psychické funkce. Mají také zásadně hodnotící funkci jako citů. Milý zážitek je řazen k biologicky příjemnému podnětu a naopak negativní nám značí něco biologicky škodlivého. Z výše uvedeného vyplývá funkce emocí, jež je rozhodující v psychické regulaci. Další funkcí je organizační. Připravují naši vnitřní dynamiku psychiky v jednotný celek. Emoce mají své funkce i v hledisku chování. Aktivují nás a vybízí k akci, udržují naše chování a regulují ho. Struktura chování podléhá změnám v pozitivním směru i v negativním.

Emoce nás orientují k nebo proti různorodým objektům. Díky tomu jsou hlavními činiteli, proto abychom získávali buď chuť, nebo naopak nechut k něčemu, což se odrazí v našem chování. V citech můžeme vidět hodnoty lidské existence a života. Objevujeme obě tváře života - laskavou i zlou (Nakonečný, 2000, s. 32-33).

Další významnou funkcí emocí je i jejich upozornění našeho organismu na problém. V kapitole o vývoji emocí jsme se dozvěděli mnoho zajímavého. Nejhlavnější je to, že se emoce vyvinuly právě proto, abychom se byli schopni srovnat se sociálními vztahy, které jsou pro naše společenství určité. Díky emocím se seznamujeme s prostorem, ve kterém žijeme (Čeněk, J., Smolík, J., Vykoukalová, Z., 2016, s. 466).

1.2 EMOCE A EVOLUCE

Vůbec základní myšlenka vývoje nám říká, že organismy mají k přežití, jak vitální orgány, fyziologické funkce, tak i vyšší funkce, které označujeme jako psychické. Toto vše jim umožňuje přežívat v různých životaschopných podmínkách. Psychika zde vystupuje jako nová kvalita. Dalším vývojem se, stejně jako my, dále zdokonaluje. Pomáhá nám ale určovat, co je pro náš život rozhodující a jak spojovat situace s reakcemi, abychom si život udržovali a navíc ještě rozvíjeli (Nakonečný, 2000, s. 33).

Můžeme říci, že city hodnotí situaci a později je spojujeme s myšlením. Americký psycholog W. McDougall spojoval primární emoce s instinkty. Zde si můžeme všimnout, jak moc důležité emoce pro nás jsou. Nejsou to jen doprovodné jevy, ale i reakce našeho organismu na dané situace. Jako příklad lze uvést našťvaného jedince, kterému se zvyšuje fyzická síla, pokud se našťve nebo má strach. Jeho organismus se připravuje k útoku. Tato reakce je odpovědí na mobilizaci energie (Nakonečný, 2000, s. 36).

Úplně původní funkcí emocí byla biologicky účelná emoce. Přetrvává v nás dodnes, ale jako reakce na symbolické podněty ztrácí původní funkci. Situace už nás neohrožují přímo na životě, jen na společenském bytí. Ovšem ne vše je pro nás příjemné. Některé faktory mohou pro nás být i společensky nepříjemné (Nakonečný, 2000, s. 37).

Emoce z hlediska evoluce zpracovali P. K. Anochin, což byl ruský neurofyziolog a americký psychiatr R. Plutchik. Právě Anochin tvrdil, že: „*emoce všeho druhu mají jednotnou fyziologickou architekturu*“ (Nakonečný, 2000, s. 38).

V procesu evoluce se emoce postupně rozvinuly. Jsou to takové mechanismy, které drží životní procesy ve správných hranicích. Jsou reakcemi na přemíru i na nedostatek. Hodnotí, jestli jsou naše potřeby uspokojeny a pokud ne, tak reagují. Můžeme tvrdit, že mají hodnotící a motivující funkci (Nakonečný, 2000, s. 39).

Emoce můžeme ještě dělit do dvou tříd. Nazýváme je biologické a vývojově vyšší sociální. Jsou to projevy lidských potřeb a v našich životech hrají významnou roli hlavně v oblasti motivace a regulace chování (Nakonečný, 2000, s. 39).

1.3 EMOCE A ROZUM

Emoce jsou vrozenou, tedy genetickou záležitostí. Souvisejí s instinktem a prostředím, ve kterém žijeme na ně, až tak velký vliv nemá. Víme, že se zdokonalují a vyvíjí, ale o tom až v dalších kapitolách. S tím, jak rozvíjíme rozum, definujeme i naše emoce. Jdou takřka

spolu, i když jsou emoce starší. Je důležité, abychom si uvědomili, že rozum i emoce jdou spolu. Existuje mezi nimi vazba, kterou respektujeme. Umožňujeme, aby se navzájem prolínaly (Loja, R., 2019, s. 18-19).

S rozumem jak víme, souvisí inteligence. Je třeba, abychom si uvědomili, že inteligence rozumová i emoční nelze oddělovat. Vymezujeme mezi nimi určitý vztah. Ano, známe výjimky. Mnohdy nadaní až geniální jedinci mají emoce oslabené. Ve většině případů z běžného života, však spolu fungují.

1.4 DRUHY EMOCÍ

Emoce nemají jen jeden druh, neoznačují nám jen jedny pocity. Střídají se v nás a vyvíjí. Na každou životní situaci reagujeme jinak a mnohé situace v nás vyvolávají mnoho emocí.

Za nejstarší emoce, jak se dočteme z odborných zdrojů, považujeme strach, lásku a vztek. Máme v nich uložené naše zážitky, útržky z paměti. Označujeme je jako jakési vzorce. Z jiných oblastí života známe, že se opakují. Jinak tomu není ani u emocí (Loja, R., 2019, s. 113).

Nyní se podíváme na to, jakou emoci považujeme za nejkratší. Již jsme se zmínili o nejstarší, kterou byl strach, láska a hněv. Za nejkratší považujeme překvapení. Pokud bychom ho chtěli měřit časově, vychází na několik málo vteřin. Skládá se z fází. Zjistíme, co se děje, poté se uklidníme a již překvapení nejsme a nakonec se dostaví dodatkové emoce. Záleží samozřejmě, jaký údiv prožíváme. Pokud jsme v šoku z nějaké hrozná události, nedostaví se logicky radost ani veselí. Zajímavostí pro nás může být, že na rozdíl od ostatních emocí, překvapení nelze zachytit. Na portrétu nebo fotografii ho nespátříme. Je to tak moc krátký okamžik. Zpravidla ho spouštíme nečekanou událostí. I když se to zdá možná nemožné a nemusíme tomu věřit, i překvapení může být milé či negativní. Jako naprosto originální můžeme vnímat zoufalství a smutek. Oba jsou na stejné úrovni a pociťujeme je střídavě. Jakmile v nás odeznívá smutek, většinou přijde stav zoufalství (Ekman, P., 2015, s. 544-545).

V historii můžeme narazit na dělení podle jejich hloubky nebo podle vztahu k tělu a mysli. Dále se setkáváme i s označením vyšší city, které představují emoce naučené, jež mají své dělení na estetické, etické a intelektuální. Můžeme hovořit i o citových vztazích. Definujeme je jako nějaké dlouhodobé city, které můžeme chovat vůči druhým osobám nebo objektům. Již dříve jsme se zmiňovali i o smíšených citech, ke kterým podle Plutchika patří například žárlivost. Tyto emoce jsou primární, sekundární a naučené.

Primární jsou emoce, se kterými jsme se narodili. Zařadíme sem strach, něžnost, souhrnně pozitivní a negativní emoce. Sekundární vznikly uspořádáním dvou primárních emocí k sobě. Mluvíme o obdivu, vděčnosti nebo pohrdání. A konečně k naučeným emocím přiřadíme žárlivost, stud nebo výčitky. Často je bereme jako naší samozřejmou součást, ale až tady vidíme, jak je naše tělo a mozek složitým mechanismem a co vše skrývá. Zmíněných pár příkladů samozřejmě nemůžeme brát jako ukončený celek. Naučených emocí je nesmírné množství. Těžko bychom se dobrali na konec tohoto řetězce. Víme, které emoce můžeme považovat za základní. Tuto problematiku nám osvětlil P. Ekman, jenž objevil univerzální výraz pro tyto emoce. K základním tedy přisuzujeme strach, radost, hněv a smutek. Jedno z posledních dělení je rozlišení vztahu emocí lidských a zvířat. Lidské se týkají především kulturních hodnot a zvířecí pak fyziologie jejich organismů. Rozhodně nemůžeme tvrdit, že zvířata žádné emoce nevyjadřují. Obecně víme, že jich někdy v sobě drží více než lidé (Nakonečný, 2000, s. 63-66).

1.5 EMOCE A UČENÍ

V předchozích podkapitolách jsme již zjistili, jak značný vliv na nás emoce mají a jakou nepostradatelnou hodnotu zastávají v duševním životě jedince. Emoce nás v mnohém ovlivňují. Regulují naše chování a jednání, udává směr našeho vnímání, myšlení i paměti. Již v raném věku se náš život ztvárňuje za pomoci zkušeností. Učení má určitý vliv na změny v našich psychických činnostech. Děje se to při sebevzdělávání nebo spontánně. Nemusíme si to ani uvědomovat a vlivem nových zkušeností nabýváme nových poznatků. Pokud nás někdo častokrát zklame, začneme být nedůvěřiví vůči ostatním. Je to jen jeden z mnoha možných příkladů. Problém učení tak jednoduchý není. Základní princip je však jasný. Snažíme se dosáhnout odměny a naopak se obloukem vyhnout trestům (Nakonečný, 2000, s. 67-68).

1.6 EMOCE A PAMĚŤ

Velmi silný vztah mají emoce a paměť, dokazujeme to na základě množství výzkumů, jenž byly zpracovány. Díky paměti jsme schopni si nové informace uschovávat, vybavovat a získávat stále nové. Nesmíme však opomenout, že si jsme díky složitým úkonům tyto nové poznatky schopny i ukládat. Nezapomínáme je hned, jak se k nám dostanou a jsme schopni si je uchovat. Paměť nám zachovává i zkušenosti, které nám zasahují do psychiky. Pokud potřebujeme, vybavíme si z paměti jména nebo události, které v tu danou chvíli potřebujeme. Víme, že máme paměť krátkodobou, která pro nás uchovává informace jen po několik vteřin. Může se jednat například o telefonní číslo, které se chystáme vytočit

a jen si ho přečteme a rovnou vytočíme. A poté i paměť dlouhodobou. V té se informace uchovávají podstatně delší dobu anebo trvale. I když ne vše, co máme v paměti uchováno, používáme a vybavíme si to (Nakonečný, 2000, s. 78).

Zajímavým druhem paměti je paměť citová. Váže se na naše emociogenní zážitky. Mnohdy je pro nás snazší si je vybavit, protože souvisí s naším subjektivním prožíváním daného okamžiku. Samozřejmostí je, že příjemné prožitky se vybavují mnohem rychleji než ty nepříjemné. V emocionálních procesech uplatňujeme významotvorné funkce paměti. Tedy máme v paměti zašifrované osobní zkušenosti a každý nový podnět je zařazený z hlediska jeho kognitivního i emočního významu (Nakonečný, 2000, s. 79-80).

2 VÝVOJ EMOCÍ A JEJICH REGULACE V PRŮBĚHU ŽIVOTA

2.1 FYZIOLOGICKÉ A SOCIOKULTURNÍ SOUVISLOSTI VÝVOJE REGULACE EMOCÍ

Bez emocí bychom se v sociálním prostředí jen těžko orientovali. Jsou naší součástí a nevědět, co cítíme a jak reagovat by pro nás znamenalo obrovský problém. Emoce se u nás vyvíjejí po celý život. K největším změnám, skokům a regulacím dochází hlavně v dětství člověka. Tímto obdobím náš vývoj zdaleka nekončí. V průběhu našeho socializačního procesu své emoce poznáváme, učíme se je regulovat i správně projevovat. Tento proces je zdrojem pro emoční kompetence, chápeme jí jako skutečnost, že jsme schopni rozpoznat, co cítíme a že vůbec cítíme. Jsme tedy schopni rozpoznat, jak na základě toho, co cítíme, máme reagovat, projevit emoci a co to bude v sociokulturním prostředí znamenat. Se získáváním životních zkušeností a měnících se rolí poznáváme různé emoce (strach o dítě, mateřskou lásku, zlost, radost z úspěchu apod.). Emoční vývoj se nás týká i ve druhé polovině života. Tuto oblast ještě nemáme zcela probádanou, nemůžeme však říci, že by nebyla zajímavá (Poláčková Šolcová, 2018, s. 112).

Regulaci emocí chápeme jako proces, při kterém vědomě či nevědomě určujeme, které emoce máme, kdy je máme a jak je prožíváme a projevujeme vůči okolí. Regulace je součástí emocí, kterou nelze oddělit. Zapadá do komplexního emočního procesu stejně jako změny v prožívání a fyziologické reakce nebo projevy v chování. Objevuje se u nás předtím, než se ukáže jako reakce, v jejím průběhu a pak také v souvislosti s usměrňováním projevu emoce. Jak dobře zvládneme emoci řídit, může poukazovat i na náš duševní vývoj a v některých životních etapách je to i náš cíl. Pokud ovšem nejsme schopni emoci zvládnout, lze tím poukázat na patologický jev v našem chování. Je důležité si uvědomit, že i kultura a vlivy v našem okolí vstupují výrazně do regulačního procesu. Musí se zdůraznit spolupráce činností fyziologických a sociokulturních v rámci vývoje regulace emocí (Poláčková Šolcová, 2018, s. 113).

V našem životě emoce bereme jako komplexní jevy, které měníme podle životních zkušeností a podle věku. Krok za krokem je rozvíjíme a měníme. Hlavně ve spolupráci s naším temperamentem. Někdy máme potřebu spíše klidovou a někdy naopak reaktivní. Toto všechno souvisí s našimi zkušenostmi, vývojovými souvislostmi a samozřejmě i aktuálním stavem. Regulace emocí je nezastavitelný tok, jenž ovlivňuje naše schopnosti a mění se životní zkušenosti a fáze (Poláčková Šolcová, 2018, s. 114).

Už dlouho dobu vytváříme různé výzkumy na téma regulace emocí. Nejvíce však stouply až v poslední době, konkrétně v posledním čtvrtstoletí. Zaměřujeme je hlavně na regulaci v našich různých vývojových fázích. „Regulace emocí je formována, syncena a determinována faktory fyziologickými (např. dozráváním frontálních mozkových laloků, změnami na sympatiku a parasympatiku) a psychických zráním, které je určeno fyziologickým vývojem a rovněž faktory sociokulturními“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 115). Můžeme říci, že je to výsledek spojení několika faktorů (dědičnost, vrozenost) a také kulturně tvarovanou výchovou.

2.2 FYZIOLOGICKÉ SOUVISLOSTI VÝVOJE REGULACE EMOCÍ

Naše regulace emocí stojí na biologickém základě a to hlavně na nervovém a CNS. Klíčovou roli nám zde hraje mozkový kmen, hypotalamus a další oblasti. Jsou pro nás důležité zejména při rozšifrování a zjištění informací. Díky dozrávání neurobiologických struktur, hlavně tedy frontálních a prefrontálních, vidíme určitý postup v emočních kompetencích i v regulaci. Právě zmíněná prefrontální mozková kůra reaguje pomaleji na emoční informace. Máme ji spojenou s kognitivními pravomocemi jedince. Tato část mozku hraje významnou roli v regulaci emocí, nejvíce asi v dospívání a poté v dospělosti. Děje se zde nejvíce morfologických změn (Poláčková Šolcová, 2018, s. 115).

Nesmíme zpochybňovat, že temperament v souvislosti s kvalitou nebo intenzitou prožívání emocí, jdou ruku v ruce. Některé děti budou například od přírody stydlivé nebo naopak ty, kteří mají sklon k určitým extrémním projevům. Tohle vše nám ukazuje mnoho výzkumů, které jsme v průběhu let provedli. Děti už na svět s nějakými predispozicemi, jako je například emoční vyladění či reaktivita nebo pozornost, přicházejí. Můžeme ji u dítěte jednoduše sledovat při vzájemném působení s vnějším světem. U jednoho novorozeněte vidíme, že udrží pozornost jen na pár okamžiků a může začít plakat, zatímco druhé reaguje nějakou aktivitou nebo zjišťováním nového. Jak víme, každé dítě je jiné a nemusí vždy zapadat do kulturních norem. Některá více pláčou, jiná naopak sledují okolí a objevují ho. „Temperament je genetickým a vrozeným afektivním substrátem, který je tvarován a kultivován životními zkušenostmi a sociokulturním prostředím“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 116). Autoři Rothbartová a Bates nebo Rothbartová a Derryberry nám ukazují, že můžeme temperamentu rozumět jako vrozeným rozdílem pozornosti a v sebekontrolě, ale také v emoční a motorické reaktivitě (Poláčková Šolcová, 2018, s. 116).

I srdeční činnost zkoumáme v souvislosti se schopností dítěte regulovat emoce a jeho reaktivitu. Pozornost dáváme zejména srdečnímu vagovému tonu, jenž zachycuje srdeční

rytmus a jeho proměny. Dle teoretických modelů vyzorujeme určitou souvislost vagu a flexibility v adaptaci měnícího se prostředí. Považujeme ho za index regulace emocí podmiňující reaktivitu dítěte, čímž ovlivňuje jeho temperament. CVT nemůžeme zatím změřit, zjišťujeme ho z variability srdeční frekvence - se sinusové arytmie. Respirační sinusovou arytmií najdeme v mnohých výzkumech, a ač se to nezdá, hraje v nich velikou roli. Pokud je vysoká v novorozeneckém a v kojeneckém věku dítěte, nemusí to pro něj znamenat problémy v dalším vývoji. U chlapců je předpovědí empatie v chování a vyšší sociální kompetence (Poláčková Šolcová, 2018, s. 116).

Obměna v reaktivitě a afektivním vyladění v průběhu žití máme dány také hormonálními změnami a morfologií mozkových struktur, zejména ve stáří. Pokud jsme již v pokročilejším věku, může u nás dojít ke snížení kardiovaskulární činnosti, pokud prožíváme nějaký emoční prožitek (např. hádka s partnerem, vzpomíná na dobu před) (Poláčková Šolcová, 2018, s. 116).

Dozvěděli jsme se, že vývoj emocí a jejich regulace jde v ruku s genetickými danostmi a postupným zráním jedince. Souvisí s tím i reaktivita a temperament, které mají také nezaměnitelnou roli v tomto procesu (Poláčková Šolcová, 2018, s. 120).

2.3 REGULACE EMOCÍ V SOUVISLOSTI VÝVOJE KOGNITIVNÍCH PROCESŮ

Regulace emocí však nevidíme jen z fyziologického hlediska. Důležité pro nás je i hledisko psychologické. V souvislosti, z již už mnohokrát zmíněné regulaci emocí, se vyvíjí i osobní prožívání od málo rozlišovaných prožitků. Vytváříme si schopnost sebereflexe, empatie k druhým i obecně, registrujeme pravidla projevu apod. Vývoj emocí a regulaci máme spojenou s vývojem kognitivních procesů a motivace. Někteří autoři dávají kognitivní a emoční procesy k sobě dohromady. Můžeme se setkat s názvem kognitivně-emoční fuga. Naopak ve vývojové psychologii je vývoj emocí zcela opomíjen (Poláčková Šolcová, 2018, s. 121).

Provázanost vývoje emocí a kognitivních procesů si můžeme například ukázat na úsměvu. Je to pozitivní projev emoce. Zaznamenáme ho v tzv. REM fázi spánku, dítě se ihned po narození usmívá, ale nereflektuje to pozitivní prožitek emoce. V prvních fázích života úsměv pomáhá pečovateli hlavně navázat vztah k dítěti. V šesti až deseti týdnech můžeme spatřit tzv. sociální úsměv u dítěte. Vysvětlíme ho jako pozitivní reakci na přítomnost známé tváře, je to ukazatel, že jsme tomu dítěti sympatičtí. Děti se v této fázi usmívají téměř na každého. Po čtvrtém měsíci života však můžeme registrovat změnu. Dítě začíná

rozlišovat osoby a podněty a také reguluje svůj projev emocí. Pětiměsíční jedinec již rozlišuje sociální prostředí a osoby, které se kolem něho nacházejí. Děti, které se více usmívaly, byly pomalejší v rozeznávání známých tváří. Pokud vidíme, že permanentní úsměv ztratily, je to v tomto případě změna k lepšímu. Tedy signalizuje nám to optimální vývoj kognitivní schopnosti (Poláčková Šolcová, 2018, s. 121).

Dalším příkladem, který můžeme uvést, je výraz znechucení. V batolecím věku dítě málokdy rozliší, co je chutné a co ne. Spíše to nepozná. To, co je dobré nebo není, mu ukazuje pečovatel. Naopak dítě v předškolním období už má zcela jasno, jestli mu bude například daný nápoj s mouchou chutnat či ne. V době konkrétních operací, to se pohybujeme od 7 let věku, se dítě zhnusí už jen při představě, že by měl pít nápoj, ve kterém je moucha. Můžeme pozorovat, že dítěti v tomto věku vadí i otření tváře nasliněným kapesníkem nebo když se musí napít po někom jiném. Díky těmto příkladům je nám již jasné, že vývoj emocí je spojován dohromady s rozvojem kognitivních schopností. Je zajímavé, jak moc provázané tyto dvě oblasti jsou. A také jak moc velký vidíme rozvoj dítěte. Možná bychom si řekli, že jsou to triviální, nic neříkající úkazy. Ovšem ukazuje nám to, jak moc se dítě rozvíjí (Poláčková Šolcová, 2018, s. 122).

2.4 SOCIOKULTURNÍ SOUVISLOSTI VÝVOJE REGULACE EMOCÍ

Na kultuře je závislý jakýkoli vývoj. Vnímáme to sami podle toho, kde žijeme, mezi jakými lidmi. Upravujeme své projevy emocí. Regulace emocí asi nejvíce odlišuje kultury mezi sebou. Můžeme říci, že vede ke kulturním rozdílům. Děti vychováváme k tomu, aby jejich projevy byly v souladu s kulturou, ve které žijí. Vychováváme je k tomu, aby jejich emoce byly kulturně žádoucí a vyhovující. Často odlišujeme významy emocí v různých fázích vývoje. Kultura nás ovlivňuje v mnoha faktorech. Působí na to, co cítíme a co cítit máme, jak se chováme a jak rozumíme tomu, co pociťujeme. Pokud bychom nekoukali na vývoj emocí i z tohoto hlediska, bude neúplný (Poláčková Šolcová, 2018, s. 123).

Například v Číně rodiče vedou děti ke spolupráci a vzájemnosti. Snaží se potlačovat hněv či impulzivní jednání dítěte. Většinou se zdá, že mají vše předem pevně dané. Nesnesou projevy, které by narušili harmonii. Každou emoci můžeme v různých zemích interpretovat jinými způsoby. Nikde nevyjadřuje jedna emoce totéž. Například štěstí my ho chápeme jako projev radosti a spokojenosti, ale v některých zemích je projevem nezodpovědnosti a spíše ho vnímají negativně. V určité kultuře, pokud projevíme štěstí, vidí to jako

narušující jednání a celá harmonie skupiny tím může být ohrožená (Poláčková Šolcová, 2018, s. 124-125).

U českých dětí například vidíme, že nevyjadřují emoci hrdosti. Pokud už je nějaké dítě na něco hrdé, společnost to bere jako projev namyšlenosti nebo dokonce egoismu. Rodiče se snaží, aby tuto emoci dítě nevyjadřovalo. Naopak v jiných zemích je hrdost projevem potěšení či toho, že je jedinec na sebe pyšný. Nedovolujeme dítěti projevit veškeré emoce. Záleží na tom, s kým mluví nebo kde se nachází. Je tomu tak i v řadách dospělých ani my neprojevujeme veškeré emoce, které bychom projevit chtěli. Výzkumy ukazují, že pokud na děti a jejich projev je reagováno s menší časovou dotací, jsou potom méně plačtivé a spokojené. Naopak tomu je u dětí, jejichž emoce rodiče neregulují nebo je dokonce ignorují (Poláčková Šolcová, 2018, s. 126).

Těmito zásahy postupně ovlivňujeme dětské chápání emocí a vývoj. Děti chápou své prožitky a emoce postupně regulují zcela samy. Ne všechny zásahy rodičů jsou zdravé. Některé můžeme naopak vnímat dost negativně a někdy až jako omezování projevů. Mezikulturně jsou styly výchovy hodně variabilní. Vidíme značné rozdíly. Například japonské matky své dítě konejší ještě dříve, než začne naříkat, ale německé matky reagují, až když dítě svou emoci projeví. Z těchto rozdílů nám vyplývá i to, jak se dítě bude možná jednou chovat. Japonské dítě bude díky veliké péči matky, k ní více připoutané. Kdežto dítě německé matky bude více samostatné (Poláčková Šolcová, 2018, s. 127).

3 VÝVOJ EMOCÍ A JEJICH REGULACE V JEDNOTLIVÝCH ETAPÁCH ŽIVOTA

Již v prenatálním stádiu se naše emoce začínají vyvíjet. V průběhu roku je tento vývoj velice důležitý. Formují se zejména v kontextu adaptability na okolní prostředí a sociálního chování. „*Vývoj regulace emocí probíhá od počátku v rovině behaviorální, sociální i kognitivní,*“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 128).

V průběhu se dostávají do popředí kognitivní strategie regulace emocí. I když již narozené dítě vyjadřuje ve tváři spoustu emocí, nemůžeme jim přisuzovat afektivní význam. Mnoho rodičů toto, ale nechápe a význam tomu přiřkládají. Kojenci hodně reagují na výraz tváře. Ostatní části těla je moc nezajímají. Na oční kontakt reagují vyšší aktivitou (Poláčková Šolcová, 2018, s. 129-130).

V této kapitole se budeme zabývat vývojem emocí v jednotlivých stádiích vývoje. Vzhledem k tomu, jak moc je tato kapitola obsáhlá, rozčleníme ji do menších a kratších. Začneme obdobím novorozenců a to proto, že v průběhu prenatálního, není dostatek výzkumů a šetření. Nemáme tudíž dostatečné množství informací. S jistotou můžeme jen tvrdit, že již v prenatálním období se ve tváři dítěte zračí určité emoce, které se následně vyvíjí. Největší vliv na vývoj emocí má matka, její chování a prostředí, ve kterém před porodem žila. Dítě vnímá mnoho věcí již v prenatálním období. Nejvýznamnější je asi rozpoznávání hlasu matky. Všimá si zvuků okolního prostředí, dýchání a srdečního rytmu. Plod vnímá zvuky ovšem i v těhotenství matky, konkrétně v 16. - 20. týdnu. Ve 20. týdnu u dítěte dochází ke zpomalování nebo zrychlování srdečního rytmu, a to právě v souvislosti vnímání okolních zvuků. O 8. týdnů později dochází i k pohybům. Matky mají pevný vztah s dítětem vlastně od začátku a probíhá mezi nimi mnoho biochemických informací. Výrazné změny v chování matky se přenášejí na dítě a ovlivňují ho. Plod se v břiše matky připravuje pomocí těchto reakcí na život mimo dělohu (Poláčková Šolcová, 2018, s.130).

3.1 NOVOROZENECKÉ, KOJENECKÉ A BATOLECÍ OBDOBÍ

Jakmile se nám dítě narodí, dává najevo dva druhy emocí a tou je spokojenost a nespokojenost. Novorozenec nám ukazuje mnoho výrazů v obličejí a díky tomu je pečovatel může rozpoznávat a reagovat na ně. To přispívá k dalšímu emočnímu vývoji novorozence. Ačkoli narozené dítě neumí komunikovat ve smyslu, jak komunikaci známe, dorozumívá se jinak. Nejčastěji pláče, křičí nebo se směje. Díky těmto projevům nás upozorňuje na to, co chce (Poláčková Šolcová, 2018, s. 130-131).

V této kapitole bychom se více dozvěděli o vývoji emocí v novorozeneckém a kojeneckém období. Ačkoli tato období neodmyslitelně patří k našemu vývoji, pro tuto práci až tak důležitá nejsou. Více se vývoji budeme věnovat v kapitole předškolní věk a mladší školní věk, které jsou pro nás a pro tuto diplomovou práci stěžejní.

Nelze ovšem opomenout, že jak v novorozeneckém, tak i v kojeneckém a batolecím období nastává mnoho emočních změn. Postupem času se děti učí komunikovat a čím dál více ukazují, co potřebují a chtějí. Umějí s námi skvěle manipulovat, když se jim to hodí. S vývojem novorozence se rozvíjíme i my sami. Učíme se ho chápat, rozumět mu a pečovat o něj. Vidíme u něj veliké změny a pokroky v komunikaci i v tom, jak své emoce postupně začíná samo ovládat. Všechny tyto faktory poukazují na to, že se vyvíjí tak, jak má a vše je v naprostém pořádku.

3.2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Ve třetím roce života už je dítě schopné menší sebekontroly a regulace emocí se postupně zvnitřňuje. Reguluje své emoce samo, aniž by mu musel dospělý cokoli říkat. Chápe, že k jakýmkoli situacím se váží odlišné emoce a také to, že je spojujeme s výrazem v obličejí a projevem tváře. Je mu už jasné, že může cítit příjemné emoce i ty nepříjemné a že jeho emoční projev mnohdy ovlivní chování druhých lidí. V pátém roce už dítě zná samo sebe natolik, aby bylo schopné vnímat vlastní emoční reakce a aby vědělo, co je jejich spouštěčem. Ovládá své emoční projevy, dokáže je tlumit i zesilovat, ale stále i předstírat. Odhaduje, jaké emoce se v dané situaci ukážou a jak druzí na ni budou reagovat. Lze tedy shrnout, že v předškolním věku již dítě chápe spojitost mezi vnějším projevem emocí a vnitřním prožitkem (Poláčková Šolcová, 2018, s. 131-132).

Dítě se orientuje v tom, co cítí, ale také už svou pozornost zaměřuje na druhé. Poznává jejich přání i chování, rozumí jejich myšlenkám a postojům. Může to znít hodně dospěle, ale nesmíme zapomínat na věk, ve kterém se nyní pohybujeme. V tomto věku pracuje pouze s prvotními náznaky a teoriemi myslí, které si i sám vytváří. Postupně se odpoutává od středobodu Já a vnímá problémy i z jiné perspektivy než jen ze své. Úlohy mylného přesvědčení se tímto zabývají a mimoto poukazují na kognitivní kompetence teorie myslí. *„Děti dostaly za úkol sledovat příběh dvou postav. Jedna si odložila určitou věc na jedno místo a odešla. Druhá ji přesunula. Dítěti je jasné, že první osoba bude věc hledat na místě, kam si ji odložila a ne tam, kde se zrovna nachází“* (Poláčková Šolcová, 2018, s. 132).

Zde je ukázka toho, jak je dítě již schopné vnímat z jiné perspektivy. Porozumívá pocitům druhých a rozvíjí se u něj vyšší míra empatie. Zároveň se učí mluvit více o vlastních emocích s druhými lidmi. Podporuje se rozvoj lítosti a sociálního chování, hlavně v přítomnosti dalších vrstevníků (Poláčková Šolcová, 2018, s. 150).

Nesmíme zapomínat na pokračující rozvoj sociálních emocí a také sebehodnotících, kterými je lítost, stud, strach nebo rozpaky. Děti jsou více citlivými a mnohem výrazněji vnímají své úspěchy/neúspěchy i provinění. Vidíme zde prvotní náznaky sebehodnocení dítěte a samozřejmě i srovnávání s vrstevníky (Poláčková Šolcová, 2018, s. 151).

Dítě se momentálně nachází v tzv. předoperačním stádiu názorného myšlení. Rozlišuje chování a vnitřní stavy, ovšem nejvíce stále vychází z bezprostřední názorné skutečnosti. V této skutečnosti se ukazují projevy emocí a odráží vnitřní stavy jedince. Ačkoli už jako malé vycítily, že se dá s emocemi pracovat, až v šesti letech zjišťují, že emoce mohou maskovat či simulovat. Mohou být tedy zavádějící a neodpovídat skutečnosti. Spíše je to ale nepřesný odhad pozorované skutečnosti. Děti moc dobře umí napodobovat projev emocí a zná jejich obraz. Simuluje různé emoce jako například zájem, zlost nebo naštvanost. Nejčastěji tak činí ve společnosti vrstevníků, ale může to být i s pečovateli. Ačkoli v tomto věku emoce simulují, nechápou ještě skutečný význam maskování a napodobování. To samé je to s ironií a přetvářkou. Děti mívají různé poznámky, my bychom je chápali jako ironické, ale pro ně je to skutečná a neměnná pravda. Mnohdy nechápou, že si z nich jen někdo dělá legraci (Poláčková Šolcová, 2018, s. 151).

V tomto věku pečovatel emoční projevy dítěte příliš nereguluje. Naopak jde do popředí sebehodnocení a sebepojetí. Děti si připadají v různých oblastech způsobilé. Budoucnost vidí optimisticky. Někteří odborníci však spekulují o tom, že dítě není schopné rozeznat přání a aktuální činy. Předškoláci dobře ovládají regulační strategie složitějších procesů, ještě nejsou schopni, uvědomit si důsledky jednání. Pečovatelé se pokoušejí učit děti plánovat nebo hodnotit situaci (například to je zlobič, že ti to shodil, ale můžeme stavět znovu). Také je učí vnímat pozitiva. Toto období můžeme nazvat jako tréninkové pole pro učení se regulovat emoce. Odpouštíme dítěti jeho pochybení, ale zároveň dbáme na pečlivou práci a pokroky (Poláčková Šolcová, 2018, s. 152).

3.3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Vstup do školy je významný mezník pro malé žáky, ale i pro nás rodiče. Děti jsou již schopné kontroly sebe sama a regulují své emoce. Právě zmíněná regulace patří

k významným vývojovým krokům, které by měly děti zvládat. Pokud je nezvládají nebo vykazují známky dysregulace či nízké sebekontroly, jsou na počátku toho, že je začnou zvládat patologickou, a tudíž nezdravou cestou. Dítě by díky určité úrovni svých emocí mělo respektovat nastavení školy. Regulace je jedním z ukazatelů zralosti pro školní docházku. Poukazuje i na určitý stupeň koncentrace, schopnosti dítěte plnit úkoly, nebo zda je dítě schopné odložit akutní přání/potřebu. Všimáme si toho, zda se nechá malý žák rozptýlit okolím nebo jestli udrží pozornost. Jakmile je dítě unavené, odmítá zátěž či úkoly. I když je v tomto věku pozornost omezená nanejvýš na pár minut, mělo by dítě zvládat soustředění (Vágnerová, M., Lisá, L., 2021, s. 273-274).

Dosažením určité úrovně, již zmíněné regulace, získáváme lepší ukazatel zralosti než při měření hodnoty IQ. Pokud mají vysoký počet bodů, je to ukazatel, že zvládnou jednoduché početní úkony, dovedou číst, ale také jsou empatictější. Jestliže mají naopak nízký počet bodů, skórují v agresivitě a v pocitu viny (Poláčková Šolcová, 2018, s. 152-153).

Stále častěji se dítě soustředí na regulaci sebeuvědomění. I když ještě pořád vyhledává oporu u pečovatele, učí se své emoce usměrňovat uvnitř sebe a snaží se řešit problém a nechtěné situace uvnitř skupiny vrstevníků. Obratně regulují, jak emoce své, tak i vrstevníků. Mladí žáci jsou z domova vedeni k tomu, aby nebyli odlišnější než jejich spolužáci, ale zároveň, aby ukázali něco navíc. Toto prohlášení může v žákovi vyvolat určitý rozpor. Poznáme, že si nebude jistý tím, jak se tedy má chovat a nedokáže vybalancovat tato poselství. Vidíme určitý rozpor mezi tím, co dítě má a nemá, tedy nějakou společenskou normou a povinností (Poláčková Šolcová, 2018, s. 154) (Jedlička, R., 2017, s. 382-383).

Období mladšího školního věku je fáze, kdy se hojně rozvíjí sebehodnocení a sebepojetí. V předškolním období už jsme se o sebehodnocení a sebekontroly zmiňovali. Sebepojetí je pro školáka značně důležité, a ještě možná důležitější je to v sociální interakci. V předškolní fázi děti často vyzdvihovaly svoje charakteristiky a schopnosti. U mladých školáků je tomu téměř naopak. Své schopnosti si tvrdě uvědomují, ale nedávají je tak na zřetel. Mnohdy jsou v sebehodnocení až příliš tvrdí a realističtí. V této fázi také roste srovnávání sebe sama s vrstevníky. Vidíme to téměř u každého žáka. Kouká na výsledky ostatních a chce být lepší než oni nebo se mu naopak jeho výsledky zdají v porovnání s ostatními nedostačující. Postupně si uvědomují, že každý nemůže vynikat ve všem. Že ten, kdo je dobrý ve sportu, nebude třeba dobrý v matematice a naopak. Učí se odlišovat, co se kolem nich děje i to, co sám prožívá. Přesouvá se pomalu

k multidimenzionálnímu nahlížení reality. Už se nerozlišuje pouze dobrý nebo špatný, nyní už vnímá rozdíl a spíše používá, někdo je v něčem dobrý a někdo naopak horší. Vidíme, že dítě postupně opouští egoistické vnímání a soustředí se na vnímání ostatních (Poláčková Šolcová, 2018, s. 154).

Představa dětí, co smí a nesmí, o pravidlech a prožitcích emocí, je stále na lepší úrovni. Hodnotí rozdíl mezi „měl bych - dělám“, je jim jasné, co dělat nemají a co dělat mohou. Na počátku školní docházky je dětské emoční prožívání ještě nestabilní. Jejich hodnocení nemusí být stálé, může se občas ještě měnit a podléhat jejich impulsům. Děti se již vnímají samy, ale také na základě toho, co si o nich myslí druzí. Umožňuje jim to přemýšlet nad tím, jak by se hypoteticky zachovaly v nějaké situaci, ve které je někdo jiný. Již také odhadují, jak by se cítily, pokud bychom je na nějaký čas odvezli od pečovatelů. V tomto období děti nejvíce trénují lež a zamlčování skutečností. Dělají to proto, aby se vyhnuly emočním dopadům. Jakmile něco provedou, rodiče jim vynadají a to oni nechtějí. Jejich lhaní bychom neměli brát jako něco špatného. Ano lhát se nemá, ale v tomto období jde spíše o to, že si děti již dokážou představit, co by nastalo. Proto používají lži a vymýšlejí si. Jsme svědky toho, jak v dítěti roste empatie. Je důležité, koukat se na to z tohoto úhlu pohledu. Ač se to zdá neuvěřitelné, za tento pokrok by si dítě zasloužilo pochvalu, nejen pokárání. Důležité je abychom s nimi o jejich obavách komunikovali a také přenášeli na ně zodpovědnost, za to co udělají. Mnohdy totiž dítě usoudí, že by dostalo vynadáno až příliš, a proto raději lže. Školáci jsou v průběhu schopni čím dál lépe se sebehodnotit a vidět svůj obraz a své činy reálněji (Poláčková Šolcová, 2018, s. 154-155).

V tomto věku se objevuje velice významná schopnost, kterou nesmíme opomenout. Je to schopnost introspekce. Až do této doby dítěti chyběla. Nemohlo zkoumat a efektivně si uvědomovat své vnitřní prožívání. Mezi šestým až jedenáctým rokem života máme schopnost introspekce a výklad vlastních pocitů největší. Po čase děti přisuzují emoci v souvislosti na příčině a ne na výsledku. Regulace emocí se pro nás stává vnitřní snahou, díky níž ovlivňujeme své pocity a prožívání (Poláčková Šolcová, 2018, s. 157-158).

Děti, co již chodí do školy, chápou emoční procesy. Jsou schopné s emocemi pracovat, umějí je potlačovat, předstírat, ale i neukazovat. Vědí také o emočních pravidlech a rozumějí jim. V tomto věku děti kladou důraz na sebezprezentaci. Umí v nás zanechat příjemný dojem, pokud jsme pro ně blízcí a chtějí nás oslnit, ale dokážou se i vyhnout postihům. Téměř už neprojevují emoci vzteku, jak tomu bylo dříve. Mají pocit, že to má negativní dopady na ostatní (Poláčková Šolcová, 2018, s. 158).

Čím dál více se školní děti zdokonalují ve vyjadřování svých emocí, roste u nich potřeba projevat společensky vhodné chování a berou v potaz hodnocení od druhých. Vidíme, že rozumí emocím a jsou na takové úrovni, aby mohly předjímat své emoční stavy. I když se nám to může zdát zvláštní, protože děti nemívají rády pravidla, v tomto období je preferují. Jsou to pravidla platící pro skupinu, co se týče projevu emocí. Pokud vidí kamarádku, tak se smějí a odcházejí, jakmile vidí soupeře. Nejenže děti rozumí vlastním emocím, jsou schopné porozumět i tomu, co cítí vůči nim vrstevníci nebo učitelé. Vycítí, že nemusí být oblíbeni u všech a preferují raději strávit čas s někým, s kým si rozumí. V neposlední řadě navazují první přátelství (Poláčková Šolcová, 2018, s. 159).

Nejen pozitivní emoce doprovázejí tento věk. V mladším školním věku klademe velký důraz na výkony a zvládnutí školní docházky. Veškeré tyto aspekty přivádí dítě k porovnávání se s jinými a mohou vést k pocitu méněcennosti. Období mladšího školního věku je pro dítě velice náročné. Jediněc toto období může zvládnout dobře a uvědomí si, že v něčem vyniká, něco mu jde. Ovšem jsou i případy, kdy činnosti nezvládá a zdá se být frustrované z neúspěchu. Překonávají mnoho bariér a alespoň některé by měly navozovat pocit, že jdou zvládnout. Pro děti je důležité posouvat se dál, zlepšovat se a vidět úspěchy, kterých dosáhly. Pokud nevidí své kompetence, mohou se stát apatickými, nezúčastněnými a na nějaké snahy zlepšovat se, rezignovat (Poláčková Šolcová, 2018, s. 159).

4 POJMY ÚZKOST A STRACH

Úzkost i strach patří mezi naše emoce a je tedy jasné, že jsme jimi nějakým způsobem ovlivněny. Pociťujeme je zejména v negativních situacích, ale konkrétně strach můžeme brát i jako pozitivní emoci. Jakmile ho necítíme, je to varování, že by s námi mohlo být něco v nepořádku. Kladný není strach jako takový, spíše reakce na něj. Jakmile s ním dokážeme bojovat zbavit se ho, je to pro nás dobrý závěr. Jakmile nic necítíme, je nám jedno, co provádíme a jsme schopni nejhorsích věcí (Honzák, R., 2020, s. 70).

V dřívějších kapitolách jsme si řekli nové poznatky o vývoji emocí, jak souvisí s pamětí, učením a podobně. Můžeme říci, že tyto pojmy jsou psychickými jevy a každý jsme je někdy pociťovali. Jsou s námi celý náš život. Spolupracují na vzniku a formování naší osobnosti a také na socializaci. Lze říci, že právě bez úzkosti a strachu se člověk nestane lidskou bytostí. Vidíme, že jsou pro nás důležitými jevy, ale mohou nás i ohrožovat. Mluvíme hlavně o situacích, kdy je prožíváme v nadbytečném množství. Nebezpečné mohou být pro jedince trpící psychickými poruchami.

Nemůžeme přesně říci, kde začíná strach a kde přechází v úzkost. Hranice mezi těmito emocemi je velice nepřesná. „*Strach je nepříjemný prožitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení. Je to reakce na poznané nebezpečí. Má signální a obrannou funkci*“ (Vymětal, J., 2003, s. 235).

Obava je nejrychlejší z emocí. Hovoříme o ní, ještě než se dostane do našeho podvědomí. Častým ukazatelem strachu je zastavení toho, co děláme a ztuhnutí. Snažíme se zjistit příčinu takového stavu, ale většinou marně. I když ho okamžitě nedokážeme pojmenovat, je nám jasné, že se pohybujeme v negativních emocích. Strach v nás vyvolávají neznámé podněty a nejistota z neznámého. Do strachu zahrnujeme hodně dalších pocitů. Například pocit napětí, sevřenosti nebo neklidu. Většinou je zažíváme v nějaké vypjaté situaci, nebo pokud jsme nervózní či jinak negativně ovlivněny. Potom, co zhodnotíme, jak velké riziko nám hrozí, uklidníme se a ztuhlost pomine. Víme, s čím nadneseně bojujeme (Honzák, R., 2020, s. 70).

Strach nemá specifické projevy, ale postihuje veškeré naše orgány. Pokud strach pociťujeme, může ho doprovázet zrychlené dýchání, občas vidíme, jak nám naskočí husí kůže nebo pociťujeme sucho v ústech. Klasické projevy, které si každý z nás dokáže představit. Většinou strach i úzkost cítíme současně. Zdroj těchto emocí je stejný, většinou takto reagujeme na nebezpečí. Strach vidíme i v naší mimice, nemusíme nutně mluvit. Vyděšený

člověk bude mít v šoku pootevřená ústa, lze si všimnout bledého obličeje a výrazu zděšení. Nemusí se pohybovat koordinovaně a plynule. Podobným pocitům a emocím se snažíme vyhýbat. Při obavách se nám aktivují stresové hormony, což může ovlivnit naše výkony. Strach a úzkost můžeme zobrazit třemi způsoby. Prvním je introspektivně, tedy na základě našeho myšlení a prožívání. Poté fyziologicky s pomocí biologických ukazatelů. A nakonec extrospektivně, díky tomu, co navenek pozorujeme, podle chování a projevem, který vidíme (Honzák, R., 2020, s. 71) (Vymětal, J., 2004, s. 12).

Strach, který pocítujeme, v nás může vyvolávat faktory vnější i vnitřní. Vnější může být hustý provoz na silnicích a vnitřním zas obava, že něco nezvládneme. Mnohdy se tyto dva faktory propojují. A občas se nám stane, že prožíváme reálný strach, skutečný a opodstatněný. Ale je v našich životech obvykle i strach nereálný. Ten, který si představujeme nebo je nepřiměřeným a cítit ho nemusíme. Reálný strach cítíme při testu nebo ho dítě vnímá při diktátu, pokud ví, že probíranou látku neumí. Nereálným strachem je nejčastěji tréma. Necháváme jí působit tak silně, že je náš výkon značně negativně ovlivněn. Jako u všeho je důležité najít rovnováhu. Přílišný strach ovlivní celou naši osobu, ale pokud nebudeme strach cítit vůbec, může i to být známkou psychické abnormality. Zásadní tedy je, pokusit se o ideální míru. Nesmíme se nechávat až příliš pohlcovat touto emocí (Vymětal, J., 2003, s. 236).

S úzkostí je to trochu náročnější. Mnohdy si nemusíme uvědomovat příčinu, proč jí cítíme nebo neznáme původce tohoto jevu. Tušíme paniku uvnitř nás a určitou bezradnost. Snažíme ji hůře než strach, je pro nás jakousi předtuchou zlých událostí. Občas se stává, že očekávání zlého je více stresující než negativní událost sama. Hranice mezi těmito emocemi je úzká. Strach může přecházet v úzkost a naopak. Můžeme vidět u malých dětí, že když jim zhasneme, nebudou se cítit úplně dobře. Většinou u nich zhasnuté světlo vyvolává napětí až úzkost. Nejčastější je tohle u dětí mezi čtyřmi a pěti lety. Díky bujně fantasii si je dítě schopné vytvořit strašidelné domněnky a pak se ve tmě bojí. Úzkost může přerůst až v úzkostnou poruchu, což je v psychologii i psychiatrii velice známý pojem. Takoví jedinci mají pocit, že ví, co nastane, slyší zvuky i přesto, že žádné slyšet nemohou. V těchto stavech přehnaně reagujeme, na každou drobnost (Honzák, R., 2020, s. 76) (Vymětal, J., 2004, s. 14).

Vážná situace nastane, pokud chystáme dítě poprvé do školky. Na tomto příkladu si lze krásně demonstrovat, jak jsou nebezpečné mylné informace a jak dítě snadno pocítí strach. Když dítě chystáme do školky, někdy říkáme, jaké je to skvělé místo, kde si bude hrát

a získá nové kamarády. Ovšem dítě postupně přichází na to, že si tam nehraje, kdy ono chce. Že školka má nějaký řád, který musí dodržovat. Dítě začne cítit obavu a může to vyvrcholit i stavem, kdy se bojí, že na něj rodiče zapomněli. Jednou pro něj mohou přijít později. I zdánlivé maličkosti jsou schopné dítě i naši mysl rozhodit. A každé stádium vývoje má jiné odlišnosti, co podmiňují strach či úzkost (Vymětal, J., 2004, s. 15).

V souvislosti se strachem a úzkostí se smíme bavit i o kulturních odlišnostech a zvláštěnostech. Víme, že například některé země dodržují různé rituály proti zlým duchům a věří, že je ochrání. Lidské odlišnosti s tímto tématem jdou ruku v ruce. Každý jsme individuální a každý cítíme jinak. To jak moc jsme k úzkostem a strachům náchylní tvoří naši lidskou osobnost. Všichni máme někde pomyslnou míru. Jen je u každého jinak vysoká (Vymětal, J., 2004, s. 16).

4.1 VZNIK STRACHU A ÚZKOSTI

Tyto dva jevy mají biologický původ a pomáhají nám se adaptovat na vnější vlivy a podmínky života. Jejich projevy pozorujeme v chování, mimice i v reakcích ostatních. Ze starších pramenů není jasné, jak strach a úzkost vznikají nebo kde. Co ale víme je to, že je v nás úzkost již zakořeněná. Občas jako bychom ani nechtěli slovo úzkost vyslovovat a nahrazujeme ho napětím, stresem nebo nervozitou. Tíseň vnímáme hlavně na hrudi. Jistě jsme se setkali s pocitem, že nosíme břemeno na hrudi. Míváme problém s dechem. Tento pocit, ale nemusí přinášet jen špatné chvíle. Může nám v zásadě i pomoci. Zvyšuje naši koncentraci a soustředěnost. Přirovnáme ji k lehké trémě, kterou jistě známe úplně všichni. Úzkost nás může zcela ovlivnit, ale ve většině případů s ní dokážeme pracovat. Extrémní situací je až ztráta naší identity ve stavu velkých obav. Někdy jsme úzkostí ovlivňováni natolik, že se straníme ostatních nebo naopak házíme na ně svou práci a prosíme, aby ji udělali místo nás. Je překvapivé, že hlavně vztahy s ostatními lidmi v nás úzkost probouzejí (Kast, V., 2012, s. 11-13).

Zvláštním bodem je to, že nevíme, zda strach a úzkost ovlivňuje vrozenost, dědičnost nebo jaký vliv má prostředí. Jediné, k čemu jsme dospěli výše, je úzkost z lidí okolo nás, ale není podmínkou. Většinou totiž tyto faktory u psychologických jevů vnímáme. Vysvětlujeme to tím, že veškeré komplikované formy duševního života a chování jsou polygeneticky podmíněné. Zkráceně řekneme, že pokud lidé jsou až radikálně úzkostní nebo se nacházejí v extrémní situaci, ovlivňuje je vrozenost. U úzkostnějších lidí je vrozená dispozice k ustrašenému jednání a pocitům mnohem větší než u jiných. Sociální prostředí má zas zásadní vliv u neextrémních a vyrovnaných jedinců. Roli hraje i výchova,

což může být překvapující. Mnohdy jsou překryty vrozené dispozice a je to právě výchova, co ustanovuje obsah a formu strachu. Děti samy přichází na to, co si dovolit mohou, kam mohou zajít. Vše díky jejich přirozené zvědavosti a touze objevovat (Vymětal, J., 2004, s. 18-19).

Úzkostí a strachem se zabývá i hlubinná psychologie. Jistě nám to přijde celkem logické, protože tyto jevy řadíme mezi psychologické. Naše skutky vykonáváme na základě pudových charakter. Největším přínosem se svými poznatky, které využíváme doteď, byl S. Freud. Právě on jako zakladatel hlubinné psychologie přinesl výrazné pokroky k léčbě duševních onemocnění. Je nám známo, že právě úzkost je jeden z nejdůležitějších faktorů při utváření našich osobností. Domníváme se, že vzniká při porodu separací dítěte od těla matky. V pokročilejším věku se u nás úzkost rozvíjí převážně, pokud vytlačujeme určité pocity, které jsou nezbytnými pro chování ve společnosti. Pokud určité věci vytlačujeme, je to znamení, že se snažíme zbavovat něčeho, co nám škodí, co nás negativně ovlivňuje. Lze říci, že se tím bráníme nebo se vyrovnáváme s vnitřními konflikty. Ovšem nesmíme zapomínat, že i toto chování nám škodí. Nechtěně tím zvyšujeme úzkostné stavy v sobě samém. Měli bychom hledat jiné, lepší způsoby, kterých není málo (Vymětal, J., 2004, s. 19).

Již jsme mluvili o tom, že úzkost je jak tělesná záležitost, tak i duševní stav. Naše tělo většinou pozná, když se s ním děje něco nehezkého a dá nám to pocítit. Úzkost cítíme, když jsme rozčilení a rozhodně ji neřadíme k pozitivním emocím. Typickým příkladem je strach z budoucnosti, z toho, že neuspějeme a nebudeme splňovat nároky. Naše tělo je velice chytré a dokáže nám pomáhat se zvládnutím úzkosti i strachu. Jakmile se ocitneme v zátěži, rozběhnou se obranné mechanismy, které se jí snaží odstranit. Obranné mechanismy máme v sobě už odnepaměti. Známe jich veliké množství, pro představu je to například projekce, vytěsnění anebo popření. Naším největším strachem by mohl být strach ze smrti. Možná je to podivné, ale být naprosto svobodný, mnohé z nás děsí. Nevíme, co bychom si s takovou volností počali. Jedince může děsit pomýšlení na hromadu rozhodování a to, že se musíme rozhodovat sami za sebe. Plánovat si každý náš krok a zvládat situace, do kterých se dostaneme bez pomoci druhých. Největší naší úzkostí je v tomto případě strach z naprosté svobody a ručení za naše volby (Kast, V., 2012, s. 19-21).

Strach a úzkost většinou vznikají díky našim individuálním zkušenostem. Dosahujeme je učením, většinou pokud napodobujeme druhé anebo také vnímáme, co nám říkají druzí, a díváme se, jak myslí. Typicky se takhle učí malé děti. Jejich hlavním zdrojem vědomostí

je nápodoba od rodičů nebo od blízkých lidí, které denně potkává. Z hlediska vývoje mluvíme o strachu poprvé až v polovině prvního roku života. Nejdříve se dítě bojí reálných předmětů a později hraje v jeho strachu roli fantasmie. Bojí se nadpřirozených bytostí. Možným příkladem uvádíme, když se dítě bojí strašidel pod postelí. Myslí si, že tam má obludy. Mají strach také z neznámého nebo cizích osob. S tímto souvisí generalizace strachu. V dětství když nás například kousne pes, potom se bojíme všech psů. Důležité je objevit pozitivní zkušenost, abychom zamezili té negativní. Zmíněné příklady nápravy se používají v psychoterapii a nejzákladnějším postupem, který nám nahradí i léky proti úzkosti, je samozřejmě relaxace (Vymětal, J., 2004, s. 21).

Nejen díky hlubinné psychologii poznáváme zmíněné jevy. Vysvětlení, kde se nadměrný strach v nás ukrývá, přispívá i psychologie humanistická a pojem sebepojetí. Celý život se hodnotíme, možná někdy i srovnáváme s druhými. Pokud se v našich životech objeví něco nečekaného a nového, má mnoho lidí problém s vyrovnáním. Můžeme začít cítit úzkost právě z neznámého. Úzkost vyvolávají i události, které jsme v sobě nezařadili a nezpracovali. Jsou takovou naší nedořešenou událostí (Vymětal, J., 2004, s. 21-22).

Jakmile omezujeme nebo nám někdo brání naplňovat potřeby, ať už duchovní, biologické nebo psychosociální, vnímáme úzkost těž. Platí to i ve chvíli, kdy se nemůžeme rozvíjet. Je to jedna z lidských tendencí, zlepšovat se, stále se učit nové věci. Někomu to třeba nevádí a nepotřebuje přisun nového, většina je však tak nastavená. I pracovní podmínky a tempo nás nutí stále se vzdělávat. Proto i tyto stavy vyvolávají pocity strachu a úzkosti. Víme však, že tyto pocity někdy začnou a někdy skončí (Vymětal, J., 2004, s. 22).

4.2 PROJEVY ÚZKOSTI A STRACHU U DĚTÍ

V dětství mohou jedinci cítit úzkost či strach více. Záleží samozřejmě, v jakém prostředí dospívají a žijí. Někteří jsou náchylní více a jiní jsou naopak méně odolní. Dítě, které má stabilní zázemí a cítí oporu a bezpečí u svých rodičů, strach pociťovat téměř nebude. Čas od času, ale přijde chvíle, kdy i ti, jež si prošli klidným dětstvím, pocítí strach či úzkost. Většinou se tak děje v extrémních situacích nebo psychicky vypjatých chvílích. V ojedinělých případech to může značit budoucí psychické onemocnění. Doporučení je tedy jasné. Snažme se co nejméně děti vystavovat extrémním a vypjatým situacím. Samozřejmě, že je neuchráníme před veškerými vlivy, ale nemusíme jít negativnímu naproti (Vymětal, J., 2004, s. 29).

Ačkoli z výzkumů není prokázáno, že by dítě v matčině těle pociťovalo strach, nemůžeme vyloučit, že cítí to, co matka. Plod je s tělem matky přímo spojený a reaguje na podněty zvenčí. S pozdějším vývojem reaguje na hluk v místnosti, nebo pokud se matka něčeho poleká. Úzkostná situace nastává při porodu. Matka se bojí, aby bylo vše v pořádku, a dítě se musí vyrovnávat se změnami. Pomalu se dostává do vzpřímené polohy, neslyší tlukot matčina srdce a cítí najednou chlad. Jedinec se může poprvé setkat s úzkostí právě při příchodu na svět (Vymětal, J., 2004, s. 29-30).

Po narození dítě potřebuje, co největší míru kontaktu s matkou. Dítě je klidnější pokud cítí blízkost matky a užívá si jemné hlazení a dotyky. Pokud je člověk úzkostlivý, uvidíme u něj, že dotyky nejsou něco, čeho by byl schopný. Projevovat city dělá takovým lidem dost velké potíže. Jakmile dítě dospěje do fáze lezení, objevuje neznámé. V tuto chvíli se u něho může projevit strach z cizích lidí nebo něčeho, co vidí prvně. Jistotou je pro jedince matka. Víme, že mu zajišťuje pevný bod, ke kterému vzhlíží a s nímž může počítat. Matka dodává pocit základní jistoty. Dítě do tří let vnímá reálné strachy. Nejčastěji je to ze silných či nezvyklých neznámých. Opět zde jsme, jakožto matky, v roli, kdy dítěti strachy pomáháme překonat. Snažíme se uklidňovat a povzbuzovat, že vše bude dobré. Mnohdy se dítě bojí malých prostor anebo samoty, vyžadují od nás neustálou pozornost. Zlom nastává ve třetím roce života. Dítě se identifikuje s rodiči. Už je jen nenapodobuje. Známe to, chce být jako tatínek či maminka (Vymětal, J., 2004, s. 30-31).

Psychické funkce jsou nejzranitelnější během prvních stádií vývoje. Setkáváme se i s případy, kdy jedinec koktá a zadržává se, protože nám toho chce sdělit více, než stačí. Na vzniku řečových poruch má vliv i zvýšená náchylnost dítěte. Pokud se jedinci, co se zadržává, děti smějí, je pravděpodobné, že před ostatními nebude mluvit. Uzavře se do sebe. Hovoříme až o logofobii, jež přechází v selektivní mutismus. Zjednodušeně řekneme, že se dítě uzavírá a nemluví s dospělými, s výjimkou rodičů. Jestliže tento stav trvá i do školní docházky, je dobré, abychom vyhledali psychologa a poradili se, co dál. S logofobií souvisí i sociální úzkostná porucha. Diagnostikujeme ji poprvé v předškolním věku. Typickými příznaky je stranění se spolužáků, bojí se neznámých lidí, což jedinci značně omezuje fungování v běžném životě. Na první pohled vidíme ostýchavé a úzkostné dítě. Podíl viny na tom občas má i výchova a rodiče. Chováme se k dětem velice přísně, strašíme je a nechováme se stejně k dítěti. V takovém případě je nutné rodinné prostředí zlepšit. Někdy však rodina roli nehraje. U úzkostných jedinců s touto fobií je omezen zisk

zkušeností. Složitě jsou i mezilidské vztahy. Častěji jsou postižená děvčata (Vymětal, J., 2004, s. 42-43).

Dítě v předškolním věku trpí strachy mnohem častěji než starší jedinci. Mnohdy jsou tyto strachy neopodstatněné. Většinu obav mají převzatých od rodičů. Víme, že malé děti se obávají i zvířat. Nejčastěji asi psů anebo velkých zvířat v zoo. Dobré je, že většina těch menších strachů časem vymizí. Pokud ovšem zůstane a je až neúměrný, pak mluvíme o fobii. Jako rodiče můžeme hodně pomoci. Je dobré jít dítěti příkladem a ukazovat mu, že se není čeho bát (Vymětal, J., 2004, s. 44).

V předškolním věku hovoříme nejčastěji o separační úzkostné poruše. Jinak řečeno, dítě se nechce odpoutat od matky. Odloučení snáší dobře až v cca 3 letech. Někdy však potřeba být u matky přetrvává i déle než je zdrávo. Separační poruchu diagnostikujeme s nástupem do mateřské školy. Dítě se bojí, že se mu jeho matka už nevrátí a že ho ve školce nechá. Sama jsem se setkala i se starším žákem, který tyto příznaky projevoval také. Všechny tyto obavy mohou způsobit závažnější problémy ve zdraví dítěte. Bývá náchylnější k infekčním onemocněním anebo má oslabenou imunitu. Postupně se však dítě osamostatňuje a problémy i úzkost, většinou mizí. Jak jsme již zmiňovali dříve, jak se bude dítě chovat a cítit ovlivní hodně rodinné zázemí. Pokud budeme příliš úzkostní a ochránářští, bude i dítě plaché a neprůbojné (Vymětal, J., 2004, s. 45).

V tomto věku se dítě ještě neumí svěřovat se svými pocity. Sami dobře víme, že svěřit se s něčím někomu, je mnohdy obrovskou úlevou. Tento pocit zatím dítě nezná. Nemluvíme zatím ještě o neuróze, ale spíše o stavech, které se tomu přibližují a souvisí se strachem a úzkostí. Nejlepším lékem a podporou, kterou můžeme dát je vytvoření vyrovnaného rodinného prostředí a ukazovat dítěti zájem o jeho osobu. Měli bychom se vyhýbat nadměrné přísnosti, zákazům a už vůbec nepoužívat tresty. V případech nutnosti je vždy lepší obrátíme-li se na odborníka než problémy odsouvat (Vymětal, J., 2004, s. 46).

4.3 OBDOBÍ MLADŠÍCH ŠKOLNÍCH LET

S nástupem do školy se mění celkové požadavky na dítě. O tom jsme se už bavili v kapitole emočního vývoje dítěte. Od prvňáčků už se očekává, že budou respektovat učitele a plnit určité povinnosti. Naštěstí je čím dál méně rodičů, kteří tvrdí svým dětem jak je škola hrozná a naopak děti motivujeme a tím pádem se do školy těší. Zda je učení baví a docházka do školy je opravdu něco suprového, zjistí až na základě vlastní

zkušenosti. Proto se kolikrát ve škole dovídáme, že by si radši hráli doma, i když do školy chodí rády (Vymětal, J., 2004, s. 46-47).

S nástupem školní docházky děti opouští svět fantasmie a vidí svět realistickými očima. Většinou skutečný svět vidí dříve chlapci než dívky. Což je pro nás celkem zajímavá informace. Jistě víme, že v oblastech dospívání je to přesně naopak. Je to nejspíš tím, že chlapce dříve omrzí pohádky a divadla, kdežto citlivé holčičky si rády hrají na princezny i v pozdějším věku (Vymětal, J., 2004, s. 47-48).

Separční úzkostnou poruchu sledujeme i v první třídě. Sledujeme ji u dětí, kteří se i doma bály zůstat samotné. Mnohdy trpěly až nesmyslnými obavami a neustále potřebovaly kolem sebe matku nebo blízkou osobu. Takovýchle děti poznáváme podle častého pláče nebo naopak reagují vztekem či u nich dochází i k tělesným potížím (zvracení, bolesti břicha), díky kterým nemohou do školy docházet. Častokrát se setkáváme i se sociální úzkostnou poruchou v tomto věku. Bývá na pomyslném žebříčku společně se školní fobií. Pro sociální úzkostnou poruchu je typické, že se jedinec straní sociálních kontaktů. Výjimkou mohou být jen známí tohoto člověka/dítěte. Tyto úzkostné poruchy a fobie u takto mladých dětí najdeme mnohokrát u jedince, kterému se ve škole moc nedaří. Zároveň může cítit tlak ze strany rodičů i školy a přehnanou snahu dotlačit ho k co nejlepšímu výsledkům. Takové dítě pak začne být nervózní, bojí se neúspěchu, nebo že někoho zklame a je tedy náchylnější k různým obtížím psychického rázu. Naopak u odolnějších jedinců vidíme, že na sebe nenechají působit zmíněné vlivy. Většinou se i brání nadměrné zátěži. Čím delší dobu bude dítě ve stresu, tím je pravděpodobnější, že se u něj fobie rozvine. Nebude chtít chodit do školy, bude se obávat učitelů a jeho největší strach uvidíme v docházení do školy. Víme, že příčinou těchto stavů může být ošklivý zážitek. Pokud dítě prožívá buď opakovaně nebo i jen jednorázově něco traumatizujícího nebo dokonce zažije šikanu, něco to v něm zákonitě zanechat musí. Jistě nám dojde, že to nic hezkého nebude (Vymětal, J., 2003, s. 238).

Všichni známe i obsedantně-kompulsivní poruchy. Je to, jako bychom měli nějaký vnitřní hlas, který nám stále něco našeptává a nemůžeme se ho zbavit. I touto poruchou mohou děti trpět. Většinou se tak stává ve věku 10 let. Je to jedna z poruch, které se těžko zbavujeme a je těžce léčitelná. Hlavním příznakem je, že dítě nebo my musíme plnit určité rituály, které máme v hlavě. Vždy předtím, než jsme schopni se pustit do nějaké činnosti, předchází tomu nějaké rituály. Typickým příkladem je přehnané mytí rukou, jedinec potřebuje mít nad vším kontrolu a vše musí mít svůj postup a řád. Často takové dítě

nazýváme puntičkářem či pedantem. Obsedantně-kompulsivní porucha souvisí s tím, jaký je jedinec uvnitř. Je nutné, abychom nechali dítě vyšetřit u pedopsychiatra. Pokud by se porucha dále zhoršovala a jedinec neměl svůj život pod kontrolou, mohla by se rozvinout v daleko závažnější psychická onemocnění. Občas se stává, že jedinec není ani schopen opustit dům. Stále kontrolujeme, zda jsme zavřeli, vše vypnuli a nakonec se točíme v začarovaném kruhu (Vymětal, J., 2004, s. 49).

Se strachem a úzkostí souvisí i specifické poruchy učení a chování. Pro jedince, kteří nedosahují požadované školní zralosti nebo mají určitý jiný handicap, jsou strachy snadnější součástí. Můžeme sem řadit dítě s dyslexií nebo naopak dítě, co dlouhodobě trpí onemocněním, například epileptika. Opět se tu bavíme o přetěžování dítěte a nadměrnosti požadavků. Je zajímavé, jak moc působíme na děti jakožto učitelé. Pokud jsme přísní, křičíme či ventilujeme své nálady, citlivější dítě to může brát osobně a začne se nás bát. Pro děti se specifickou poruchou psaní se stanou diktáty jeho největší můrou. Jako učitel máme ohromný záběr toho, co řešit musíme, ale také toho, na co si dávat pozor. Vždy se říká, nemíchejme osobní a pracovní život. Proto si naše nálady a stresy držme raději pod pokličkou (Vymětal, J., 2004, s. 49-50).

Ohromně důležitým je pro dítě třídní kolektiv. Najít si své kamarády a partu. Už od nějakých osmi let se začínají tvořit třídní skupinky. A objevujeme, že se dívky a chlapci navzájem straní, už si spolu nehrají. Je pro ně ale nesmírně důležité někam patřit. Zařadit se do nějaké skupinky a necítit se sám (Vymětal, J., 2004, s. 50-51).

V dnešní uspěchané době se na nás jen hrnou povinnosti a je kladen důraz na náš, co největší, výkon. Chceme být ze všech nejlepší, ale právě to nás může přivést do úzkostných stavů. Jakmile nemáme takové předpoklady, díky kterým dosáhneme požadovaného výkonu, pocítíme stres. Bojíme se selhání. Toho, že nebudeme dost dobří, abychom uspěli. Cítíme to, jak dospělí, tak i děti. Obáváme se toho, že dostaneme pětku nebo nesplníme všechny zadané úkoly. V této chvíli začneme pocítovat stres a strach. Ovšem není to jen zcela negativní. Můžeme se tím motivovat ke splnění úkolu, k větší přípravě na test či zkoušku. Stres se pro nás stane hnacím, motivačním motorem. Stává se tak ale jen u malých úkolů. Jakmile nás čeká něco opravdu těžkého a velkého, není zaručené, že stres pro nás bude motivací (Vymětal, J., 2004, s. 53).

V mladším školním věku a možná i věku pozdějším hraje nezpochybnitelnou roli tréma. Dítě je tak vynervované, že i když se na zkoušení dostatečně připravilo, dostane špatnou

známku. Strach ho ochromí a on si nevybavuje všechny vědomosti, co nabyl. Rovněž občas trpí pocitem méněcennosti. Srovnávají se se svými spolužáky a nevidí na sobě nic originálního ani dobrého (Vymětal, J., 2004, s. 54).

Dítě s neurotickými příznaky označujeme jako někoho, kdo trpí dětskou neurózou. Počítáme s tím, že je nutné spolupracovat s psychologem. Příznaky rozdělujeme do kategorií - tělesné, duševní a někdy i psychosomatické. Jistě známe alespoň pár příkladů ke všem těmto příznakům. Zvláštní jsou ty psychosomatické, které souvisejí i s agresivitou. Příkladem mohou být vředová onemocnění nebo astma. Vidíme, že zdraví tělesné i duševní jsou navzájem ovlivnitelné (Vymětal, J., 2004, s. 54-55).

Pocity úzkosti a strachu jsou ovlivněné postavením dítěte ve škole a jeho zapadnutím do kolektivu. Druhou možností mohou být děti až příliš ctižádostivé nebo pokud má takové rodiče. Když spojíme nároky rodičů a učitele, uvidíme velkou zátěž, která může být pro dítě neúnosnou. Za úzkosti však nemohou jen rodiče nebo úkoly. Násilí je v poslední době všude kolem nás. Vidíme ho ve zprávách, kde vysílají téměř jenom tragické události. Citlivější jedinci se stanou ještě úzkostnějšími. Proto nezapomínejme hledat pozitivní maličkosti a věci, které nám udělají radost. Nesmíme se soustřeďovat jen na to špatné kolem nás. Potřebujeme radost. Dítě potřebuje vědět, že ho máme rádi, že mezi nás patří a zajímáme se o něj. To vše napomůže k lepším pocitům (Vymětal, J., 2004, s. 55-57).

4.4 JAK PŘEDCHÁZET STRACHU A ÚZKOSTI?

Abychom dítěti dokázali pomoci, musíme vždycky vědět, jak na to. V této podkapitole se pokusíme popsat, co dětem může pomoci a jak. Většina projevů úzkosti vzniká z nároků, jak už jsme zmiňovali výše. Proto je důležité vědět, jak pomoci a nezhoršit tyto stavy ještě více. Připomene si tři nejčastější aspekty zátěže pro dítě. Nejvýznamnější a také nejspíš největší zátěží jsou nároky kladené ve škole na dítě. Většinou se jedná o požadavky, které převyšují jeho intelektové možnosti. Druhou významnou zátěží je postavení dítěte mezi vrstevníky. Rozhodující je, jak do kolektivu zapadne. Pokud ho budou spolužáci přehlížet či se mu vysmívat, nebude se cítit dobře, spíše bude zahnané do kouta. Ačkoli nás to možná překvapí, další zátěžovou situací je rozvodovost rodičů a následná situace. Mnohdy používáme dítě jako jakýsi štít mezi námi. Pomocí dítěte vyhrožujeme partnerovi nebo ho dokonce emočně vydíráme. Samozřejmě ne každý rozvod má takovéhle extrémní vyostření, ale čas od času se to děje. Pokud nejsme schopni se s partnerem domluvit, jeden vždy využije dítě jakožto největší zbraň. Citlivější děti pak vše vnímají mnohem více. Zúzkostňuje je takováhle situace a nevědí, co si s tím počít. A nakonec faktor, o kterém

jsme se již zmiňovali, a tím jsou média. Negativní zprávy, které se věčně valí okolo nás. Mnohdy si říkáme, že některé z těchto věcí jsou celkem zanedbatelné a nemohou takovou mírou ovlivnit druhé. Avšak musíme myslet na to, jak dítě vnímá. Vše cítí velice ostře a je tedy logické, že ho takovéhle stavy zasáhnou (Vymětal, J., 2004, s. 148).

Již jsme nastínili, že tíseň má trvalejší charakter a je v naší osobnosti zakořeněná. Je to vrozený osobnostní rys člověka. Hodně záleží, jak situace prožíváme, ale je důležité říci, že projevy strachu či úzkosti se člověk může i naučit. Osvojené jsou hlavně postupy, jak věci hodnotíme. Buď vyhodnocujeme případy jako ohrožující nebo bezpečné. Stejně to hodnotí i děti. Pro ně je v jejich vývoji nejhlavnější, v jakém prostředí vyrůstají. Zda je o ně pečováno. Rozvoj dětské psychiky je založen na uspokojování jejich potřeb a také na jejich emoční stabilitě (Vymětal, J., 2004, s. 148-149).

Nejvíce se zajímáme o psychosociální potřeby dítěte, které mají souvislost se zázemím a vztahy s nejbližšími. Nejvýznamnější a pro dítě zásadní je jeho přijetí v rodině a láskyplná péče. Podle toho jaký vztah má matka a otec, je možné, že podobný bude zastávat i dítě k druhým lidem. Většinou dítě kopíruje to, co vidí doma. K úzkosti, kterou mohou děti cítit, přispíváme svým dvojstranným chováním. Na jednu stranu dítěti projevujeme lásku a jsme empatičtí a na druhou ho naopak odháníme. Jedinec je pak zmatený a nerozumí nám. Ambivalence sama o sobě má negativní i pozitivní stránku. Jsme schopni ji definovat jako nevyhraněnost či nejednoznačnost. Už tyto slova v nás evokují nějaký pocit neklidu. Proto se nesmíme divit, když dítě nebude vědět na čem je a cítí se nejistě. Na prvním místě jak předejít strachu a úzkostem je tedy zajistit dítěti bezpečný domov, kde ho bezprostředně přijímáme (Vymětal, J., 2004, s. 150-151).

Dalším výrazným prvkem je emoční stabilita. Už v kapitole o emočním vývoji jsme mluvili o tom, že pokud je jedinec emočně stabilní, bývá sebevědomý a věří si na přirozené úrovni. Pokud se ovšem setkáme s jedincem nestabilním, vykazuje určité známky nestálého chování nebo je až přehnaně úzkostný a bázlivý. Jestli jsme stabilní nebo ne, určuje náš vrozený temperament, okolí, kde žijeme a také sebepojetí. Abychom se vyvarovali úzkostným stavům, měli bychom si uvědomit své hodnoty a mít, pokud možno, zdravé sebevědomí. Pozor si však dejme na nadměrné sebevědomí. I když se to naoko tváří hezky, člověk je potom sebestředný a rozhodně nevykazuje příjemné vlastnosti. Úzkostní jedinci se nechají celkem snadno ovlivňovat právě nadměrně sebevědomými jedinci. Nechají se vést a dělají, co jim řeknou. Takový příklad vidíme mnohdy i ve škole. Bojácné děti dělají věci podle těch, co ve třídě řekneme vedou a mají hlavní slovo. Se sebepojetím

souvisí i hodnotový systém. Díky němu rozumíme smyslu života a poskytuje nám základní znalost směru. Je nutné děti učit, co je dobré a co ne. Opět zdůrazňujeme nezbytnost klidného prostředí a výchovu prostoupenou spíše pochvalami než tresty a zákazy. Zkráceně řekneme, že pokud máme dobré a fungující manželství, bude i rodičovství a výchova bezproblémová (Vymětal, J., 2004, s. 153).

V rodinách, kde nebývá zvykem, že by se všichni scházeli, vidíme určité propasti mezi členy. Jistě bude vypadat jinak rodina, kde se pravidelně stýkají a tráví spolu čas než opačný případ, kdy se nesejdou kolikrát ani u jídla. Setkáváme se s častými okamžiky, kdy si dítě chce s rodičem hrát a ono ho odmítne s tvrzením, že má moc práce, ale v závěru se stejně dívá na různé pořady a práci neodvádí. Nejhorší však je řekněme metakomunikační odmítání. Možná si nyní nedovedeme představit, co je tím zamýšleno. Proto se podívejme na příklad. Dítě přijde k rodiči a chce s ním trávit čas, ale rodič mu řekne, že má přijít až přestane zlobit. Nebo je dítě uplakané a rodič ho odmítá, protože není zvědav na dětské slzy. Pováží mu, ať se vrátí, až přestane plakat. Sami nejspíš cítíme, že taková komunikace v pořádku není. Pro dítě i mnohdy pro nás dospělé je největší ránou pocit odmítnutí. Vyvolává to v nás pocity viny, mnohdy i za to, co jsme neprovedli, strach, že už nás ti druzí nemají rádi a nechtějí. Malé děti jsou na nás závislé a tohle by pro ně byla pomyslná rána do zad. Nesou si dětství v paměti až do smrti, proto by mělo být naplněné radostnými dojmy (Vymětal, J., 2004, s. 154-155).

Základem je pěstovat v dítěti zdravou sebedůvěru. Mělo by věřit svým schopnostem. Samozřejmě, že nějaké neúspěchy je potkají, jako asi každého. Ovšem díky frustrační toleranci a zdravé sebedůvěře, je to tak nesmete. Dítě bude schopné se se situací vyrovnat. Nepropadne hned úzkosti, že už není dost dobré a že příště zas něco pokazí. Také snese chvíle kdy je za něco pokárané anebo musí něco udělat. Úzkostí trpí hlavně ti, kteří nemají dostatek lásky a pozornosti. Typickým příkladem je opakované tvrzení, že dítě zlobí a nezaslouží si hezké chování od nás. Můžeme říct, že je to nesmysl. Dítěti nemůžeme jen zakazovat a přikazovat. Chce to mu nechat určitý prostor pro sebevyjádření, aby samo zjišťovalo, kde jsou hranice. Měli bychom v nich pěstovat samostatnost a touhu objevovat (Vymětal, J., 2004, s. 156-157).

Pokud chceme dítěti pomoc od strachu a úzkosti, můžeme se řídit jednoduchými pravidly. Nejhlavnější je v dítěti probudit pocity jistoty a bezpečí. Zkráceně řečeno bereme je takové, jací jsou. Snažíme se jim rozumět a zajímat se o ně. Pro malé děti je přínosný fyzický kontakt. Proto bychom se neměli bránit občasným objetím či pohlazením. Dalším

pravidlem je již zmíněná sebedůvěra a sebevědomí dítěte. Podpora je zde na předním místě, ale nesklouzáváme k přílišné soutěživosti. Necháme dítě provozovat jeho oblíbené činnosti a chodit na zájmové kroužky, které ho baví. Jakmile dítě cítí strach nebo neklid, pokusíme se najít zdroj těchto pocitů. Pokud to lze. Komunikace je nesmírně důležitá a nápomocná. Snažme se o problémech mluvit a mnohdy je vyřešíme bez větších zásahů. Na závěr shrneme dosažené výsledky a oceníme snahu. Překonat negativní pocity vyžaduje určitou výši trpělivosti, ale i odvalu a chuť. Základem úspěchu je splnit si vytyčený cíl. Jakmile je cíl i výsledek v rovnováze, víme, že jsme udělali maximum pro úspěšné splnění. Občas se nám to ale nepodaří a pak je na místě návštěva odborníka, nejčastěji dětského psychologa (Vymětal, J., 2004, s. 160-161).

Výše jsme si uvedli několik pravidel, díky nimž můžeme jedinci pomoci od strachu a úzkosti a také jim předcházet. Máme ale možnost využít i jiné taktiky. První se nám nabízí řešit zmíněné emoce přímou konfrontací a okamžitě. Tímto způsobem řešíme, pokud nás znepokojily jen malé okolnosti. Jsme u dítěte a fungujeme jako určitá jistota. Odměnou pro dítě je pochvala, když se mu povede strach překonat. Příkladem bývá strach ze zvířat. Takto ho můžeme vyřešit způsobem, že opakujeme setkání dítěte a zvířete. Jen zvolíme lepší chvíli, než která stojí za rozvinutým strachem. A druhou taktikou, co lze využít je konfrontace po malých krůčcích. Tuto metodu volíme, pokud má dítě z něčeho opravdu velký strach, kdy to není jen krátkodobá záležitost. Dítě se svého strachu nezbaví hned, ale zvolna mu přidáváme zatížení. Pokud dělá dítě pokroky a zvládá předchozí krůčky. U této taktiky je naše podpora zásadní. Hlavní je s dítětem mluvit a rozebírat situaci a zlepšení, aby neztratilo dojem, že jsme v tom spolu. Kolikrát i mluvením se části strachu ztrácí (Vymětal, J., 2004, s. 161-162).

Možným příkladem, jak proti strachu bojovat, je i pomocí nápodoby. Možná si teď říkáme, jak by to mohlo fungovat. Dejme si příklad. Dítě má v hodině tělocviku provést nějaký cvik, který se mu zdá příliš obtížný a bojí se, že ho nezvládne. Jakmile ale uvidí své spolužáky naprosto klidné, plnící zadaný úkol, jeho strach se může zmírnit. Funguje to ovšem jen pokud se s nimi identifikuje. Hojně využívaným prostředkem ke zbavení nebo zmírnění strachu je dětská hra. Tato metoda bývá součástí psychohygieny. Často se jedná o hru, kde hlavní roli hraje představitost. Dítě podporuje své sebevědomí. Díky zapojení fantazie zapomíná dítě na svůj strach a vytěsňuje ho. Zde vidíme, jak i zdánlivě jednoduchá metoda nám může pomoci (Vymětal, J., 2004, s. 162-163).

5 POJEM STRES

Stres je pojem, kterým se v této práci budeme zabývat nejvíce. Můžeme říci, že je nejhlavnější. Zároveň víme, že je všude kolem nás a zažíváme ho my dospělí i děti. Je naší součástí od mladého věku až do stáří. Patří k přirozeným projevům našeho života, není-li dlouhodobý a je-li v úměrné míře. Stres nemá základy v událostech kolem nás. Je to naopak naše reakce na zmíněné příhody. Vůbec prvním člověkem, díky němuž se dovídáme, že pojem stres existuje, byl Hans B. Selye. Známy fyziolog i psycholog stvořil teorii adaptace a stresu. Doslovně tento pojem překládáme z angličtiny jako nějakou nesnáz nebo tíseň. Obvykle se u nás vyskytne stres, jakmile zažíváme náročné období nebo máme nadměrné množství práce. Jistě známe chvíle, kdy žijeme pocitem, že se na nás vše sype a nic nemůžeme stihnout. Vlivem nadměrné zátěže a velkého množství požadavků vzniká v našem organismu jistá nerovnováha. Říkáme, že je to určitá disharmonie mezi nároky a způsobilostí na ně reagovat. Nejtypičtěji vnímáme stres v nepříjemných situacích či pro konfliktech, které mohou ústít až do frustrace. Může být ohrožena i jednota našeho organismu. „*Stres je stav, kdy je organismus nucen mobilizovat ochranné mechanismy v situaci, která na něj klade zvýšené nároky*“ (PhDr. Vobořilová, J., 2015, s. 33-34).

5.1 STRESORY A JEJICH DRUHY

O stresu se bavíme v situacích, kdy už nejsme schopni zvládat míru zátěžových situacích. Nesmíme si to tedy plést s pocitem, nestihnou autobus a už to znamená, že cítím stres. Ve spojení s tímto pojmem používáme ještě jeden a tím jsou stresory. Doslovně je vysvětlujeme jako příčiny stresu. Jsou to všechny záporné vlivy, jenž na nás působí a díky nimž se cítíme v nepohodě. Jak už to u odborných pojmů bývá, máme dva druhy stresorů. Prvním jsou emocionální, u těch jistě víme, že ovlivňují naše prožívání. A druhým druhem jsou pak fyzické stresory. K těm řadíme i chemické látky (PhDr. Vobořilová, J., 2015, s. 33-34).

Je mnoho situací díky, kterým se můžeme dostat do stresu. Všichni známe pocit, když se u nás objeví neohlášená návštěva nebo když se na rychlo změni domluvené plány. To jsou jedny z mnoha situací, když zažijeme určitou míru stresu. Nebo když jsme opuštěni či naopak spěcháme tak moc, že nemáme čas se zastavit. Všechno toto jsou záporné případy. Nezapomínejme ale ani na fakt, že nás stres může vlastně motivovat. Stává se tak, pokud ho prožíváme jen v nižší intenzitě (PhDr. Vobořilová, J., 2015, s. 34-35).

Jakmile stres trvá příliš dlouho, reagujeme jinak, než jsme zvyklí a je možné, že se u nás projeví až depresivní chování. V této chvíli už je to čistě negativní stav. Mozek nám dává znamení k útěku a snaží se proti škodlivým vlivům bránit. Jak už jsme se zmínili, nepůsobí na nás stres jen špatně. Rozlišujeme eustres a takzvaný distres. Pro některé možná neznámé pojmy. Eustres obvykle podněcuje a má na nás dobrý vliv. Kdežto distres je negativní. Obvykle má až nebezpečné efekty na naše tělo a ohrožuje naše psychické zdraví. Jakmile mluvíme o stresu, věnujeme pozornost spíše distresu (PhDr. Vobořilová, J., 2015, s. 34).

Téměř v každém časopise se dočteme, jak se stresem úspěšně bojovat a předcházet mu. Musíme však vědět na co se zaměřit. Nejlepší je u potíží vždy odstranit zdroj nepohody. Druhá možnost, která se nám naskýtá je řešit následky. Spoustu lidí už stres neignoruje a nebere to jako něco přirozeného. Naopak je zřejmé, že se populace začala o své duševní zdraví starat více. Nejčastěji využíváme různé formy meditace, cvičení nebo si použijeme relaxační hudbu. Důležité je, abychom se uměli zklidnit a vydechnout (PhDr. Vobořilová, J., 2015, s. 35).

V průběhu života se setkáváme s odlišnými stresory. Žádné však nejsou zanedbatelné. Úplně prvním je odloučení dítěte od těla matky při narození. O tom jsme mluvili již dříve. Následuje závislost na dospělých a přírůstek emocí. V mladším školním věku jsou to trable s učením. Nemusejí nastat u každého dítěte, ale mohou se objevit. V tomto věku je nebezpečné i odstrkování vrstevníků a kamarádů. V neposlední řadě je nebezpečí sexuálního zneužití, které se i v tak brzkém věku objevuje. Jak postupně stárneme, stresory se odlišují. Vždy tu však jsou. Neprožíváme jen klidné situace (PhDr. Vobořilová, J., 2015, s. 39-40).

To, jak stres působí na naše tělo, můžeme označovat téměř jako biologicko-chemickou reakci. Reagujeme jím na zvýšenou zátěž. Pokud se ocitneme ve stresu, naše tělo reaguje jinak. Prvně se zmobilizuje mozek do stavu pohotovosti a to díky zvětšení hladiny hormonu v nadledvinkách. Mozek poté dává signál stresovým hormonům, které v těle máme. Nazýváme je adrenalin a noradrenalin. Odezvou na tuto akci je malé prokrvování kůže například. Více cítíme tlukot srdce, které bije rychleji, občas i prudčeji dýcháme anebo nám může stoupnout krevní tlak. Jakmile se s tímto stavem nevyrovnáme ve fázi poplachu či odporu, hrozí nám zkolabování a naše tělo se úplně vyčerpá (PhDr. Vobořilová, J., 2015, s. 41).

Ačkoli některým z nás může stres připadat jako banální problém, odborníci tento názor nesdílejí. Podle nich jde o největší civilizační problém v tomto století. Potýká se s ním čím dál větší procento populace a jistě známe i případy, kdy mu mnozí z nás podlehli. To, že ve stresu jsme, jde celkem snadno určit. Obtížnější bývá stanovit stupeň stresu. Každý reagujeme jinak, i se stresem si naše těla poradí každé po svém. Že se něco děje vidíme na první pohled. Člověku, který prožívá zátěž, se často potí ruce, může mít sucho v ústech a špatně se mu dýchá (PhDr. Vobořilová, J., 2015, s. 42).

5.2 POZITIVNÍ STRES

Jak už jsme se párkrát zmínili, musíme odlišovat stres, který na nás má negativní dopad a stres, kterým se můžeme motivovat. Nejsou to úplně dva stejné pojmy. Vždycky máme dva extrémy. Buď je to nadměrná zátěž, která nás vysiluje anebo je to naopak minimálně obtížná situace. Díky pozitivnímu stresu jsme schopni podávat o mnoho lepší a vyšší úkon. K nejlepším výkonům nás ale stejně dovede zlatá střední cesta a míra stresových faktorů. Zaměříme pozornost přímo na tu činnost a snažíme se vykonat, co nejlepší práci. Střední míra stresu v nás vyvolá radost a nadšení pro práci. Můžeme si představit situaci, kdy se těšíme na výlet nebo na party. Pokud se nestresujeme téměř vůbec, pocítíme, že žádnou hnací ani motivační sílu v sobě nemáme. Logicky nejhůř na nás působí vysoká míra stresu. Za následek může být až sociální izolace a absolutní nechuť něco podnikat (Buchwald, P., 2013, s. 28-29).

Ideálně fungujeme při střední stresové zátěži. Pokud máme zájem o to žít zdravě a spokojeně, musíme vyhledávat spíše výše zmíněný kladný stres. Někdy je tímto stresem pro nás i zaměstnání. S výjimkou nadměrných krizových situací, tam už zas sklouzáváme k negativnímu stresu. Zde vidíme, že i zdánlivě špatná emoce se může změnit v dobrou a pro nás prospěšnou (Buchwald, P., 2013, s. 29).

5.3 DLOUHODOBÝ STRES A NÁSLEDKY

Jak už jsme se zmiňovali, stres v dnešní době není žádnou výjimkou. Dnešní uspěchaná společnost ho přímo živí. Pokud ho zažíváme po delší dobu, vyskytnou se různá onemocnění a přetěžujeme svůj organismus. Také je prokázáno, že ničí mozkové buňky. Pro nás ženy jistě nebude dobrou zprávou, že vlivem stresu nám přibývá nespočet vrásek. V momentu, kdy se stresujeme dlouho a často, vzniká riziko Alzheimerovy choroby. Na všech příkladech vidíme, že si na něj opravdu budeme muset dávat pozor a že to není legrace. Obecně tvrdíme a je dokázáno, že je to mnohdy spouštěč mnoha rizikových

faktorů i neduhů. Nejnebezpečnější je zvýšení krevního tlaku. Někdy ho nazýváme tichým zabijákem, protože si občas ani nevšimneme, že nám dělá potíže. Škodí nám sice nenápadně, ale následky jsou mnohdy fatální. Jeden příklad za všechny je infarkt myokardu. Nejsou to ale jen srdeční potíže, co nás ohrožují. Vlivem stresu se můžeme dostat i do potíží se žaludkem a trávením. Podíl na tom mají kortizol a kortizon, jenž působí na žaludeční sliznici a postupně zažíváme žaludeční potíže. Všichni jistě známe bolest žaludku. Stres má zkrátka pouze špatné vlivy na naše tělo. Nemusíme zdůrazňovat i riziko rakoviny. Proto je opravdu důležité snažit se ho zbavit nebo se vyhýbat spouštěčům. Každý máme v těle buňky, které dokážou zabít nežádoucí parazity a to co je cizí. Stres bývá impulsem pro vznik i duševních chorob. Málo spíme, můžeme mít i deprese. Vysoká zátěž má vliv nejen na naše zdraví tělesné, ale i na to, jak vypadáme. Je prokázán například pomalejší růst vlasů nebo dřívější objevování šedin. Odezva na dlouhodobější stres máme my ženy i muži odlišné. U žen může dojít až k syndromu vyhoření a je možné, že se u nás objeví vyčerpání. Muži jsou náchylní k depresím a problémy se srdcem jim také nejsou cizí (PhDr. Vobořilová, J., 2015, s. 44-45).

Povaha každého je zcela jiná. Proto i odlišně reagujeme na různé druhy zátěže. Někteří se rychle smířují se selháním, jiní ho naopak dlouhodobě prožívají. Kolikrát v duchu přemýšlíme, co vše jsme mohli udělat jinak, co jsme ještě mohli dopsat do testu. Všechny tyto úvahy sice nastat mohou, ale vlastně nám k ničemu nebudou. Akorát budeme ještě nervóznější. Změňme, co se změnit dá a nechejme být, co už se stalo. Díky různorodé povaze dělíme lidi na choleriky, melancholiky, sangviniky a flegmatiky. Svě vykonají i povahové vlastnosti. Díky některým máme k zátěži blíže. Je to například egocentrismus, jakmile se bojíme nových změn a hned hledáme, co bude špatně. Pokud jsme naopak pasivní, má to taky neblahý účinek. Mnohdy to však není naše chyba. Geny jsou v nás a přinášejí nám mnoho predispozic. Z toho důvodu mají některé osobnosti ke stresu větší tendence. Jsou to povahy soutěživého charakteru, hodně takovému jedinci záleží na tom udělat vše jako první, vyžaduje od nás neustálé chválení a podporu. Kdyby mu ovšem něco nešlo nebo se mu nedařilo, setkáváme se s jeho hněvem až agresí. Můžeme tvrdit, že je to člověk, který je neustále ve stresu. Pořád kontroluje svoje prvenství. Takovou bytost nazýváme typem A. Opakem jsou pak jedinci typu B. Místo, aby vše pořád kontrolovali, jsou klidnými a je nám v jejich společnosti dobře. Neznamená to, že jsou ve své práci horší, naopak zvládají ji stejně dobře, možná i lépe než jedinci předchozí. Nejsou bojovní, spíše si nás poslechnou a počkají si na uznání od nás. Řekneme, že typ B je mnohem

vyrovnanější než A. Jakmile se typ A splete, hledá chybu jen v druhých. Nikdy by si nepřiznal, že něco nezvládl (PhDr. Vobořilová, J., 2015, s. 48).

Pokud bychom si chtěli alespoň minimálně ulevit od stresu, jsou zde určité zásady první pomoci. Hlavním bodem je nikdy se nerozhodovat, jakmile cítíme zátěž. Snadno se to řekne, ale hůř udělá, podotýkáme. Samozřejmě jsou okamžiky, kdy musíme jednat a nikdo se nás neptá, zda jsme toho schopni. Občas nám ale může pomoci banalita, jakou je známé počítání do deseti. Mnohokrát jsme i slyšeli o dýchacích cvičení. Mimochodem jsou velmi doporučované v zátěžových chvílích a můžeme je provozovat kdekoli. Často pomáhá jen trocha čerstvého vzduchu. Proto nepodceňujme malou procházkou i jen po chodbě například. Nejrychlejší pomoc, hlavně v místnosti, je ochladit se studenou vodou. Cílem všech těchto technik je, abychom se zbavili stresu a navodili si relaxační, uvolněnou náladu. Abychom se cítili dobře, musíme se hlavně zklidnit (PhDr. Vobořilová, J., 2015, s. 56-57).

5.4 ZVLÁDÁNÍ STRES

Doteď jsme se bavili o stresu a o tom, že máme dva druhy. Potom jsme se zastavili u náročných situacích, které v nás zátěž vyvolávají. Nyní je načase podívat se, jak a kdo stres snáší nejlépe. Jistě si dokážeme představit, že ve zvládnutí stresu se budeme lišit podle věku a také podle povahy, ale o tom už jsme hovořili. Hůř odolávají a odrážejí stres starší lidé. Sami si říkáme, že už od pohledu vypadají křehce a rozházet je může i maličkost. Organismus starého jedince sice pracuje podobně, jako náš mladý, ovšem při sebemenším stresoru se může zhroutit. Se zátěží se tedy staří srovnávají hůř. Víme, že se i déle vrací do normálního stavu. U nás to funguje většinou tak, že přijde zátěž, který nás rozhodí, my ho překonáme a tělo se vrací rychle do obvyklého stavu. U starších lidí potíže přetrvávají i po překonání zátěže. O hormonech adrenalinu a noradrenalinu už jsme se také zmínili. Geront má trvale vyšší hladinu těchto hormonů. Souvisí s tím i výška krevního tlaku. Na tento neduh často trpí starší osoby (Vinay, J., 2007, s. 118-119).

5.4.1 TECHNIKY KE ZVLÁDNUTÍ STRESU

V dobách dávno minulých jsme se báli divokých zvířat nebo vojáků, kteří plundrovali zem, kde jsme žili. Dnes se však stresujeme také. Možná i více a mohou za to dopravní zácpy, častá nadměrná zátěž a nebo hádky s partnerem. V jeden okamžik cítíme bušení srdce, jako by mělo vyskočit z hrudi a špatně se nám dýchá. Někdy je pro nás reakce na stres naprosto přirozená a je součástí našich životů. My se však musíme pokusit zpomalit a neudržovat

náš nervový systém stále ve střehu. Ke zvládnutí využíváme různorodé techniky. Právě o nich si v této krátké kapitole popovídáme (Vinay, J., 2007, s. 130).

Nejpřirozenější je pro naše tělo pohyb. V posledních letech se opět vrací do módy posilování a my díky možnostem můžeme využívat všelijaké sportovní aktivity. Obecně je pohyb asi nejčastější způsob, pomocí jakého vyvětráme a uklidníme hlavu. Díky cvičení se uvolníme a ztlumíme negativní myšlenky. Kolikrát při cvičení nemyslíme vůbec a necháme tělo dělat svou práci. My, co cvičíme, jsme vyrovnanější a jen tak něco nás z klidu nevykolejí. Také se nemusíme tak často potýkat s různými chorobami (Vinay, J., 2007, s. 131).

Další technikou je správné dýchání. Někdo si řekne, že je to banalita, ale můžeme poukázat na prospěšné účinky této činnosti. Díky dýchání nacházíme opět ztracenou vyrovnanost. Pokud jsme nervózní nebo je toho v práci hodně, zastavme se. Pohodlně se usadíme a pomalu se nadechneme. Chvíli dech zadržíme a poté zas pomalu vydechneme. Toto banální cvičení opakujeme, dokud se nám dech opět nezklidní. A světe div se, ono to vážně funguje (Vinay, J., 2007, s. 133).

Jakmile jsme ve stresu, je nejlepší se něčím zaměstnat. Nejlepší je, kdy si vybereme aktivitu, u které zapojíme ruce. Proto jsme jako první zmínili cvičení. Dalšími návrhy jsou určitě ruční práce. Občas říkáme, že je háčkování nebo pletení pro staré babičky, ale samy by nám potvrdily, jak uklidňující tato činnost je. Někdy zas raději tvoříme nebo vymýšlíme. Nejhlavnější je, abychom se cítili dobře a bavilo nás to. To je první obrovský krok k úspěšnému zbavení se stresu (Vinay, J., 2007, s. 134-135).

5.5 PROBLEMATIKA ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE (COPING)

Při každém útoku nasazujeme obranu. Platí to, pokud jsme nemocní, útočí na nás protivník, ale i ve zvládnutí stresových situací. V tomto případě nasazujeme obranné mechanismy, které nám pomáhají v boji. Nejdříve se tedy o obranných mechanismech pobavíme více a až poté se zaměříme přímo na copingové metody.

5.5.1 OBRANNÉ MECHANISMY

Díky těmto mechanismům bráníme v šíření úzkostí, které plynou z našeho sebepojetí. Na první pohled se to zdá být naprosto dobrý způsob, že? Pojdme se však na to podívat více do hloubky. Jejich podstatou je změna, klasifikace a mnohdy zkrácené prožívání reality. Mnohdy se naše pocity ani neopírají o reálný základ. Jsou hluboce ovlivněné. Více o obranných mechanismech a také jejich seznam, si přečteme v odborných publikacích od Z.

Freuda, který se tímto tématem hodně zaobíral. Nejznámější asi budeme umět popsat. Je jím vytěsnění skutečnosti. Nemusíme to dělat vědomě, zrovna vyloučení skutečností je aktivita spíše nevědomá. Úmyslně pak potlačujeme úzkosti (Paulík, K., 2010, s. 77).

Nejčastěji vytěsňujeme nepříjemné pocity a zlé myšlenky, o kterých kolikrát ani nevíme. Jak jsme podotkli, je to nevědomá reakce. Přestože o nich nevíme, výrazně působí na naše chování. Není vyloučeno, že pokud cítíme úzkost, naše projevy se vymykají normálu. U potlačení to funguje trochu jinak. Většinou v sobě udusíme pro nás zajímavou aktivitu nebo ji odložíme do pozadí. Z dalších mechanismů můžeme zmínit regresy, což si představíme jako navrácení se k dětským projevům. I zvnitřňování, nebo-li introjekce, je jeden z obranných mechanismů. Pocity a nebo úspěchy jiných vztahujeme na sebe. Často se i vyhýbáme odpovědnosti, nechceme mít žádnou zodpovědnost (Paulík, K., 2010, s. 77-78).

Mechanismů máme samozřejmě mnohem více, zmínili jsme jen jejich zlomek. V minulosti jsme primárně využívali tyto mechanismy k obraně ega, hlavně vůči negativním vlivům. Nejspíš nám bude zakrátko jasné, že tyto mechanismy jsou jen oddálení nevyhnutelného. Snažíme se vyrovnat díky nim zátěži, ale vlastně problém jen odsouváme do pozadí, aniž bychom ho řešili. V momentě, kdy máme zkreslené představy a do hlavy se nám vkrádají různé iluze, ztrácíme kontakt s realitou. Nejsme schopni opravdového úsudku. Mluvíme zde o nezralých obranách. Druhým příkladem jsou obrany zralé. Představíme si odreagování jinou činností, nejčastěji cvičením nebo ručními pracemi. Většinou se buď bráníme a nebo se snažíme problém zvládat pomocí jiných aktivit, které odvedou alespoň na chvíli naši pozornost (Paulík, K., 2017, s. 115-117).

Dalším zajímavým je naučená bezmocnost. V posledních letech nám možná přijde na mysl, že se lidé často zbavují svých povinností a rádi je přehazují na ostatní. Jakmile se najde někdo, kdo je ochotný udělat práci za nás, využijeme ho. Toto je vlastně vysvětlení, co ta naučená bezmocnost vlastně je. Člověk si řekne, proč by vlastně musel řešit problém, když to může udělat někdo za něj a přehodí ho dál. Udělá ze sebe neschopného a my řešíme situaci za něj. Nejspíš nám to přijde jako ideální řešení. Nebudeme muset nic vyřizovat a pro dominantní nebo příliš ustrašené lidi, to je ideální. Záměrné sebeznevýhodnění je jeden z úhybných manévřů. Víme přesně, co tímto opatřením chceme dokázat. Jakmile se předem koukáme na problém negativně a s despektem, zmírňujeme špatný dopad, který by mohl na naši osobu mít. Tento typ chování vidíme spíše u mužů. Ženy se překážkám moc nevyhýbají, spíše je okamžitě řeší (Paulík, K., 2010, s. 79).

5.6 DEFINICE ZVLÁDÁNÍ (COPING)

Kdykoliv se ocitneme v nějaké situaci, která nám není pohodlná nebo jí prožívat nechceme, snažíme se udělat maximum, abychom se vrátili zpět do normálu. Většinou za náš život vyzkoušíme mnoho různých způsobů a metod než najdeme ty, které nám pomohou. První oblastí je tělesná pohoda. Na tu se zaměřují hlavně fyziologové, kteří nám poradí, pokud se dostaneme do stresu. Díky nim zkoumáme, co se stane s naším tělem, když není v úplné pohodě. Tělesné zdraví ovšem není to jediné, které hlídáme. Někdy možná podstatnější je pohoda psychická. Od toho máme psychology, aby nám poradili, jak stresové obtíže zvládat. A právě o tomto tématu, bude následující kapitola.

Tento koncept je v odborném podvědomí už nějakou dobu, konkrétně okolo 40 let. Od 20. století je důležitou součástí i v nejrůznějších psychoterapiích a programech, ve kterých se učíme zvládat. Ačkoli se s copingem setkáváme všude okolo, nemáme přesně jasno, jak tomu rozumět ani jak se mu přizpůsobíme. V odborné publikaci, kterou napsal R. Lazarus se dočteme, že copingem je určité zvládání, reakce a tolerování vnějších vlivů a ataků. Tlaky, co na nás působí, vycházejí z prostředí, ve kterém žijeme. Pokud sledujeme okolí a hledáme, proč se cítíme ohroženi a co tento stav způsobuje, i v tento moment využíváme coping (Lazarus, R., 1984, s. 117-119).

Pro ovládnutí stresu nalezneme přesný pojem. Jakmile si tento pojem vyhledáme, zjistíme, že pochází z anglického coping. Vysvětlujeme ho jako zkrocení něčeho nebo že si víme s něčím rady. Ve starší literatuře nás může překvapit, že pochází z řeckého pojetí kolaphus. Interpretujeme ho jako ránu, kterou dal protivník soupeři v boxu. Trochu se to odklání od našeho pojetí, ale v zásadě tak daleko nejsme. Zjednodušeně řekneme, že je to vyrovnání se náročné životní či stresové situaci (Křivohlavý, J., 2001, s. 69).

Coping máme buď proaktivní reagující na eventuální stresové hrozby. Druhým typem je coping reaktivní. Ten je pro nás spíše negativní, protože nepředchází hrozbám, nýbrž reaguje na ty, které již existují. Proaktivní je pro nás výhodnější. Díky němu předcházíme stresovým stavům. Zajímá se především o cíle, kterých potřebujeme dosáhnout, nikoli o hrozby (Paulík, K., 2017, s. 120).

5.6.1 COPINGOVÉ STYLY

V literatuře najdeme mnohá dělení copingových stylů. Někde si přečteme o stylu typu A a někde zas jen o tom, že je to snaha dosáhnout více, za méně času a snahy. Jestliže bereme coping jako děj, většinou vycházíme z osobních konstant. Každý se nějak chováme

a určitým způsobem reagujeme. To nám ukazuje copingový styl. Je to určitá formule, komplexní složka, podle které fungujeme a vyjadřujeme se ve stresové situaci. Stylů je velké množství a z různé odborné literatury se dovídáme různorodá sdělení. Víme o stylu pasivním a aktivním. Copingové styly míří na naši osobnost, je charakterizován našimi specifiky (Lazarus, R., S., 1984, s. 126-128).

5.6.2 COPINGOVÉ STRATEGIE

Na rozdíl od copingových stylů vnímáme strategie jako různé postupy. Závisí na situaci, ve které se nacházíme a také na podmínkách. Můžeme říci, že styl je spíše obecného rázu a strategie je o mnoho podrobnější. Copingové strategie jsou založené na učení. Každý preferujeme jiné styly a strategie. Proto záleží i jakou strategii na řešení krizové situace zvolíme. Nezáleží to ale jenom na nás, jaký postup zvolíme. Musíme brát v úvahu závažnost situace a až poté naše vrozené dispozice (Paulík, K., 2017, s. 121-122).

Je jasné, že máme na výběr z vícero strategií. Záleží, v jaké situaci se nacházíme a ne vždy si zvolíme správný postup řešení. To vše je běžné a stává se nám to dnes a denně. Pokud se dostaneme do krizové situace, v duchu hloubáme nad tím, jak ji vyřešit. U copingových strategií máme vícero možností a okruhy, ze kterých vybírat. Jednou z nich je oblast myšlení. Nejdříve si pro sebe naznačíme všechna možná východiska a až poté vybereme to nejlepší. Nejvíce nás v určitých chvílích brzdí oblast chování. Již dříve jsme mluvili o tom, že každý z nás na zátěžovou situaci reaguje jinak a je i rozdílně citlivý. Proto nevíme nikdy s určitostí, jak takový vyděšený člověk bude postupovat. Velkou roli hraje i emocionalita. Člověk přemýšlí nad pocity zapojených osob předtím, než dosáhne řešení (Lazarus, R., S., 1984, s. 185-187).

6 PRAKTICKÁ ČÁST

6.1 VÝZKUMNÁ ČÁST- CÍLE VÝZKUMU

Tato část diplomové práce byla zaměřena na obecné prožívání strachu a na pocity během testu. Situovala jsem ho mezi žáky prvního stupně. Konkrétně se jednalo o 4. a 5. třídy na Základní škole ve Stříbře a o 6. třídu na téže škole. Cílem výzkumu bylo vyhodnocení dotazníků rozdělených mezi žáky prvního a druhého stupně základní školy. Mým cílem bylo zjistit v prvním dotazníku, jak by žáci reagovali v určitých situacích z našeho života. Zjišťovala jsem, co je potěší, udělá jim radost a z čeho mají naopak obavy a jsou nervózní. Ve druhém dotazníku jsem zkoumala, jak se cítí při psaní testu a po něm.

Pro bádání byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jak žáci zvládají testovou situaci?
2. Jak ovládají nervozitu a obavy z písemek?
3. Objevují se u některých žáků i psychosomatické obtíže?

6.2 PRŮBĚH VÝZKUMU

Při vypracování dotazníků jsem spolupracovala s žáky čtvrtých, pátých a šestých tříd na škole, kde mi bylo umožněno dotazníky rozdat. Jednotlivé třídy se lišili složením, počtem žáků i počtem tříd jednoho ročníku.

Díky tomu, že na této škole již nějakou dobu působím, nebyl problém domluvit se s ředitelkou školy a vyučujícími, se kterými se již znám. Každého vyučujícího jsem si obešla osobně a vysvětlila jsem jim, o co se jedná. Poté jsem nechala na nich, zda mi vyhoví a měla štěstí, že vše bez problémů vyšlo. Vyučující dotazníky zaujali a projevíli zájem o sdělení mého závěru.

6.3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro studii byla zvolena metoda dotazníkového průzkumu. Provedli jsme kvantitativní výzkum. Při průzkumu byly aplikovány standardizované dotazníky. Prvním byl Škála BIS/BAS a druhým Test attitude inventory neboli Testová úzkost. Oba dotazníky byly rozdány mezi žáky. Celkem se zúčastnilo 118 žáků. Z toho dívek 52 a chlapců 66. Před samotným vyplňováním jsme žákům vše vysvětlili a prošli. Pokud něčemu nerozuměli, doptali se. Vysvětlili jsme jim, jakým způsobem bude výzkum probíhat a čeho se týká.

Samozřejmostí byl dostatečný čas na splnění. V průběhu výzkumu byly dodrženy všechny etické principy platné pro pedagogický výzkum. Dodržely se zásady GDPR.

Ke správnému vyhodnocení patří i klíčové otázky. Ty jsme si stanovili hned na počátku.

Klíčovými úkoly, které nás provázely celým výzkumem, byly:

1. Zmapovat prožívání úzkosti u dětí na prvním stupni základní školy.
2. Zmapovat obecnou tendenci k prožívání strachu, jak aktivního, tak i pasivního.
3. Jak obecná tendence ke strachu ovlivňuje strategie zvládání stresu během písemné práce.

Většinu času, pokud žáci píší test, využívají nějaké strategie, aby ho splnili. Proto je to i jedna z klíčových otázek. Strategie využívají buď kognitivní, jak už jsme zmiňovali při nich se vše snaží zvládnout rozumem. Anebo emoční strategie, při nichž v uvozovkách obalí strach.

6.4 PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI ČESKÉ VERZE ŠKÁLY BIS/BAS

Tuto škálu využíváme právě tehdy, když chceme zjistit, jak jedinec reaguje na odměny a na tresty. Zkoumáme rozdíly v těchto reakcích. Jedinci často riskují jen, aby si od nás vysloužili nějakou odměnu. Možná se nám to nezdá, ale i odměňování a naopak odplata mohou jedince přivést k psychickým poruchám. Jedná se hlavně o období dospívání. Reakce na odměny a tresty sledujeme v chování žáka. Poslední výzkumy nás ale upozorňují, že můžeme sledovat i biologické a neurologické odchylky. U jedince s afektivní poruchou je možné, že nám na odměny reagovat nebude nebo jen velice málo. Abychom byli schopni jednotlivé rozdíly v reakcích poznat a zjistit, využíváme právě hodnotící škálu BIS/BAS. Celým názvem behavioral activation, behavioral inhibition scale. Jedná se o sebehodnotící škálu, kterou vymysleli Carve a White. Opírá se o Greovu teorii síly citlivosti. Odhalil dva druhy řízeného chování. Buď se strachu vyhýbá nebo přibližuje. Toto chování závisí na prostředí, ve kterém žijeme a určuje ho tzv. BIS a BAS systém (Kubíková, K., 2019).

BAS vnímáme buď jako vyhýbání se trestu nebo jako činnosti, díky kterým splníme cíl. Měli bychom být za pomoci této škály motivovaní cíl splnit. My, co jsme citlivější, býváme i více motivovaní. Častěji dostáváme odměny a sbíráme kladné zkušenosti. BAS vnímáme jako zainteresované chování. Nevyvolávají ho jen kladné důsledky, ale i pokud vynecháme negativní vjemy. Žák se tedy pustí do práce s vidinou odměny. U BIS je tomu

jinak. Tam zkoumáme strach a úzkost. Zapůsobí na nás tak, že pozastavíme činnost, strneme. Jedná se o inhibující chování. Díky němu reagujeme na nové stimuly nebo trest. BAS tedy v nás vyvolává to pozitivní, dobré emoce. Kdežto BIS nastartuje vyhýbavé chování a je ve spolupráci s naším strachem. Rozdíly mezi těmito škálami jsou způsobené hlavně naší citlivostí. Dle toho jak reagujeme na odměny a tresty, se tyto škály odlišují (Kubíková, K., 2019).

Pokud máme vysokou hladinu BIS, projevujeme se úzkostným chováním. Nízkou hladinu můžeme spojovat s poruchami pozornosti, ADHD. Vysoká hladina u BAS nám ukazuje na antisociální poruchy osobnosti a nízká nás varuje před depresí (Kubíková, K., 2019).

Hodnotící škála BIS/BAS souvisí s chováním a motivací. Dále vznikla i škála, která měří BIS a tři škály, co měří BAS. Mluvíme o úsilí, reakci na odměnu a vyhledávání zábavy. Pro děti obsahuje zmiňovaná škála 20 otázek a pro dospělé pak 24. S léty se využívání této škály měnilo. Někdy ze dvoupoložkové na čtyř položkovou. Můžeme díky tomuhle všemu vysvětlit, že osoba trpící úzkostí má nutkání zbavit se jí pomocí útěku. Zmiňovali jsme to i v kapitole zaměřující se na strach a úzkost. BAS pojmenujeme jako aktivní strach. Aktivujeme ho prožitkem pozitivním, který má přibližující se tendenci. Přemýšlíme, jaký dopad pro nás bude trest mít. U BISU to máme jednodušší. Víme, že je to pasivní strach. Probouzíme ho konflikty při plnění cílů. Úkolem celé studie je, abychom ověřili psychometrické vlastnosti sebehodnotící škály BIS/BAS u dětí (Kubíková, K., 2019).

6.5 TESTOVÁ ÚZKOST

Testová úzkost se skládá ze dvou hodnot. Prvními z nich jsou obavy, kdy své myšlenky odsuneme od samotného testu, ale máme vtíravé myšlenky. A druhou hodnotou je emocionalita. Již se jedná o fyzické příznaky tedy bušení srdce, nevolnost fyzického rázu a podobně. Vše se odehrává během testu. Žáci nebo jedinci, kteří mají obavy z testů a cítí úzkost, si mohou tyto negativní stavy přenést i do času po testu. Mohou se obávat o výsledek. Jistě to známe. Obáváme se již předem a nedokážeme se potom soustředit na danou věc v určité chvíli. Dá se říci, že nás strach z budoucna paralyzuje natolik, že nejsme test schopni napsat. I kdybychom vše věděli. Tyto chvíle výpadku označujeme jako tzv. okno. Mohou negativně ohrozit náš výsledek. Žáci, kteří pociťují testovou úzkost, jsou také ohroženi. Jejich fyzická nevolnost, svalové napětí či bušení srdce způsobí také špatný výsledek či neschopnost test napsat (Kubíková, K., 2019).

Ve školním prostředí dělíme dva modely - interference a deficitů. V modelech interference a deficitech se zajímáme přímo o žákův výkon. Mluvíme zde o zmíněné situaci, kdy žák chápe látku a je schopný test bez problémů napsat, ale ošemetné a rušící myšlenky ho od výkonu odvedou. Modely interference nám pomohou chápat přímo fázi při testu. Koukáme, jak se žákovi obavy a schopnosti kvůli testu, navzájem prolínají. Jeho obavy vidíme hlavně na nepozornosti. Nemůže se soustředit a je nám jasné, že ani jeho výkon nebude tak dobrý. Ti z nás, kdo se zajímají o modely deficitů, popisují, že za zhoršení výkonu mohou dva nedostatky. Nejprve jsou to špatné studijní návyky a nebo deficity v testových dovednostech. Se špatným výkonem může souviset i nedůvěra v sebe. Pokud si říkáme, že něco nezvládneme, většinou to i tak dopadne. Neúspěch si vsugerujeme. Skepse a testová úzkost spolu mohou úzce souviset. Hodně záleží i na našich povahových rysech. Perfekcionisté mohou svůj výkon a testovou úzkost pozitivně ovlivňovat a zvládat. Nebo také ne. Vše je hodně relativní a dokazují to i četné výzkumy. Abychom všechny tyto informace mohli ověřit, byla vytvořena další hodnotící škála TAI. Tentokrát byla vytvořena panem Spielbergem. Přímou se zaměřuje na hodnocení testové úzkosti u školáků. Skládá se ze dvou kompozit - test úzkostných obav (TAI-W) a test úzkosti - emoční (TAI-E). V tomto dotazníku odpovídají žáci ve stupnici 1 - 4. Jednička znamená téměř nikdy, dvojka někdy, trojka často a čtyřka téměř vždy. V současné době máme TAI za nejlepší výzkumnou jednotku pro hodnocení testové úzkosti (Kubíková, K., 2019).

6.5.1 DOTAZNÍK TAI - TESTOVÁ ÚZKOST

Cílem tohoto dotazníku bylo zjistit, jak žáci zvládají testovou situaci a také jak prožívají testovou úzkost. Zda ji vůbec pocítují. Tohoto dotazníku i dotazníku škály BIS/BAS se zúčastnilo celkem 118 žáků. Z toho dívek 52 a chlapců 66. Jednalo se o žáky 4. - 6. tříd. Po rozdělení dotazníku bylo postupováno metodou tužka, papír. Žáci měli dostatečný časový úsek na vyplnění všech odpovědí. V průměru se jednalo o 20 minut. V šesté třídě jsme měli hotovo za 15 minut. Odpovědi byly zcela anonymní. Dotazník obsahoval celkem 20 položek. Žáci odpovídali na škále 1 - 4 (1 - téměř nikdy, 2 - někdy, 3 - často a 4 - téměř vždy). Tuto škálu zhotovil pan Likert. Vše bylo v českém jazyce, aby tomu žáci porozuměli. Jednalo se o dvoufaktorovou variantu. Víme, že rozlišuje vnímání strachu, úzkosti v kognitivní a prožitkové sféře.

Dotazník měří kognitivní a emoční úzkost. Kognitivní úzkost vysvětlujeme, že se to přímo týká testu. Kdežto emoční úzkost popisujeme jako odklání od testu. Chvilky kdy v duchu přejdeme k jiným myšlenkám, nejčastěji na prožívání. V tomto okamžiku žák na písemnou

práci vůbec nemyslí. Koukáme na kvalitu prožívání, a jestli obecná tendence, jak strach zvládat, se odráží v provedení testové situace.

6.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Během zpracování dat jsme vytvořili základní popisnou statistiku a korelační analýzu. Korelační rozbor jsme tvořili podle Pearsnovo korelačního koeficientu. Pro zpracování dotazníků jsme využili program JASP. Je to program, s jehož pomocí můžeme analyzovat psychologické výzkumy. Poprvé byl u nás použit v roce 2015.

6.7 INTERPRETACE VÝZKUMU

6.7.1 ANALÝZA DESKRIPTIVNÍ STATISTIKY JEDNOTLIVÝCH NÁSTROJŮ

První tabulka se týká deskriptivní statistiky. Nacházíme v ní větší množství zkratk (BASU, BAVZ atd.), které popíšeme. V první tabulce vidíme počet žáků, kteří se výzkumu zúčastnili. Najdeme zde i zkratky, se kterými jsme pracovali. V této tabulce jsme neoddělovali pohlaví, takže údaje jsou platné pro dívky i chlapce.

Obrázek 3 Tabulka 1 Deskriptivní statistika

Deskriptivní statistika								
	BASU	BASVZ	BASR	BIS	BAS SUMA	TAI/W	TAI/E	POHLAVÍ
Platných	118	118	118	118	118	118	118	118
Chybějících	0	0	0	0	0	0	0	0
Průměr	7.475	7.966	9.271	16.144	24.712	18.941	20.788	1.441
Směrodatná odchylka	2.147	1.961	1.363	3.011	3.872	3.485	4.342	0.499

¹ BASU= škála BAS úsilí; BAVZ= škála BAS vyhledávání zábavy; BASR= škála BAS reakce na odměnu; BAS SUMA= škála BAS v sumě; BIS= škála BIS; TAI/W= testová úzkost-obavy; TAI/E= testová úzkost-emoce; POHLAVÍ= pohlaví žáků, chlapci a dívky

V dotazníku zaměřeném na testovou úzkost byla čtyřstupňová škála. Hodnotili jsme osm položek zaměřených na kognitivní strach a osm položek zaměřených na strach emoční. Maximum z obou položek zvlášť bylo 32 bodů a platilo, čím více dostali žáci bodů, tím větší byl jejich strach. Průměr z položek činil 16 bodů. Dle tabulky výše vidíme, že průměrná hodnota TAI/E je 20,788. Můžeme tedy říci, že se žáci s emočním strachem pohybují v nadprůměrných hodnotách. To znamená, že pokud budou mít žáci při testu strach, bude se jednat o obavy emočního rázu. Může je to odklánět od výkonu, který by jinak podali. To samé platí dle tabulky i u kognitivního strachu. Tam se odkláníme od průměru méně, vychází nám TAI/W 18,941. Znamená to, že žáci budou své myšlenky na testu spíše upozadovat. TAI/E a TAI/W mezi sebou korelují, což je správně.

Když se podíváme na pasivní strach - tedy škálu BIS vidíme, že jsou opět v nadprůměrných hodnotách. U škály BIS jsme tentokrát hodnotili sedm položek a opět jsme měli čtyřstupňovou škálu. Maximum z této položky bylo 28 bodů. Po vypočtení nám průměrná hodnota pro tuto škálu vyšla 14 bodů. Jakmile se podíváme do tabulky, vidíme, že se žáci v průměru pohybují v 16,144 bodech. Opět tedy ve vyšších hodnotách. U aktivního strachu je to jiné. Pokud se podíváme na škálu BASU, tedy úsilí jsme v podprůměru. U úsilí jsme měli čtyřstupňovou škálu a hodnotili jsme čtyři položky. Maximum tedy bylo 16 bodů. V tabulce vidíme, že se na průměr 8 nedostali. Vychází nám 7,475 tedy lehce pod průměrem. U vyhledávání zábavy máme čtyřstupňovou škálu a čtyři hodnotící položky. Opět by nám průměr měl vycházet 8. Podle tabulky se k němu blížíme více. Rozdíl jsou jen necelé desetiny. U reakce na odměnu jsme hodnotili pět položek při čtyřstupňové škále. Průměr činí nějakých 10 bodů, ale v tabulce vidíme jen 9,271. opět se žáci nacházejí v podprůměrných hodnotách. Tyto popisy statistiky jsme udělali v každé třídě zvlášť, abychom zjistili, jak na tom v dané třídě chlapci a děvčata jsou.

Obrázek 4 Tabulka 3 Deskriptivní statistika 4.A

Deskriptivní statistika								
	BASU	BASVZ	BASR	BIS	BAS	TAI/W	TAI/E	POHLAVÍ
	SUMA							
Platných	27	27	27	27	27	27	27	27
Chybějících	0	0	0	0	0	0	0	0
Průměr	7.556	8.333	9.222	17.481	25.111	18.000	20.185	1.370
Směrodatná odchylka	1.826	1.981	1.219	2.806	3.490	3.374	5.167	0.492

Ve 4.A vyplňovalo dotazník 27 žáků. Škály byly jako u všech dotazníků čtyřstupňové a výsledky jsme vypočítali stejně jako u celkové statistiky. Opět si dle tabulky můžeme všimnout, že v této třídě také převyšuje emoční strach průměr a to samé i kognitivní strach. TAI/E zde vychází v průměru 20,185 a TAI/W 18,000. Kognitivní strach je zde nižší, ale stále je vysoko nad průměrem. U škály BIS, tedy v pasivním strachu opět žáci dosahují nadprůměru a to 17,481. U BASU jsme stejně jako v celkové analýze nedosáhli průměru. U vyhledávání zábavy jsme se dostali lehce nadprůměr a u reakcí stále průměru nedosahujeme.

Obrázek 5 Tabulka 4 Deskriptivní statistika 4.B

Deskriptivní statistika								
	BASU	BASVZ	BASR	BIS	BAS	TAI/W	TAI/E	POHLAVÍ
	SUMA							
Platných	24	24	24	24	24	24	24	24
Chybějících	0	0	0	0	0	0	0	0
Průměr	7.708	7.958	9.042	16.375	24.708	19.417	20.542	1.375
Směrodatná odchylka	2.386	1.732	1.083	2.281	3.470	4.529	4.263	0.495

Když srovnáme Tabulku 3 a 4 vidíme, že se výrazně od sebe neliší. U 4.B odpovídalo jen 24 žáků, tedy o 3 méně než ve 4.A. Stejně jako v předchozí tabulce i u nich převyšuje emoční strach nad kognitivním. A v pasivním i aktivním strachu lehce převyšujeme průměr. Všimněme si, že vyhledávání zábavy se blíží průměru více než předchozí třída. Můžeme říci, že čtvrté třídy jsou svými hodnotami vyrovnané.

Nyní stejným způsobem srovnáme páté třídy. V obou třídách vyplňovalo dotazník stejný počet žáků a to 25.

Obrázek 6 Tabulka 5 Deskriptivní statistika 5.A

Deskriptivní statistika								
	BASU	BASVZ	BASR	BIS	BAS SUMA	TAI/W	TAI/E	POHLAVÍ
Platných	25	25	25	25	25	25	25	25
Chybějících	0	0	0	0	0	0	0	0
Průměr	7.760	8.080	9.480	15.520	25.320	18.960	21.240	1.480
Směrodatná odchylka	2.728	2.482	1.418	2.801	4.828	2.653	3.908	0.510

Stále se držíme v nadprůměru v rámci emočního i kognitivního strachu. TAI/E nám zde vyšel 21,240, což je dokonce vyšší než ve čtvrtých třídách. Naopak TAI/W je nižší než ve 4.B a v 5.B, ale je vyšší než ve 4.A. Pasivní strach, tedy BIS 15,520 je nižší než u předchozích dvou tříd, ale je vyšší než u 5.B. Pokud srovnáme aktivní strach, je celkem srovnatelný se čtvrtými třídami, ale je vyšší než u 5.B.

Obrázek 7 Tabulka 6 Deskriptivní statistika 5.B

Deskriptivní statistika								
	BASU	BASVZ	BASR	BIS	BAS SUMA	TAI/W	TAI/E	POHLAVÍ
Platných	25	25	25	25	25	25	25	25
Chybějících	0	0	0	0	0	0	0	0
Průměr	7.160	7.120	9.080	14.120	23.360	19.800	22.160	1.520
Směrodatná odchylka	2.095	1.900	1.525	3.059	4.261	3.440	4.317	0.510

V této třídě jasně převažuje emocionální strach. Dokonce je nejvyšší ze všech tříd a jeho hodnota je dle tabulky 22,160. Můžeme ho řadit do vysokého nadprůměru. Totožný výsledek je i u obav TAI/W vychází na 19,800. I to je nejvyšší hodnota ze všech tříd. Je zde vidět, že tahle třída bude natolik nervózní, že jejich výsledky mohou být emocemi snadno ovlivnitelné. Nižší zde naopak máme aktivní strach a to BASU a BASVZ. Škála BAS úsilí zde má hodnotu 7,160, což je druhá nejnižší ze všech tříd. BASVZ je dokonce ještě o několik málo setin nižší.

Obrázek 8 Tabulka 7 Deskriptivní statistika 6.A

Deskriptivní statistika								
	BASU	BASVZ	BASR	BIS	BAS SUMA	TAI/W	TAI/E	POHLAVÍ
Platných	17	17	17	17	17	17	17	17
Chybějících	0	0	0	0	0	0	0	0
Průměr	7.059	8.471	9.647	17.588	25.176	18.471	19.412	1.471
Směrodatná odchylka	1.345	1.068	1.618	2.808	2.531	3.044	3.392	0.514

U této šesté třídy se emoční strach i obavy lehce přibližují průměru a v celkovém porovnávání se snižují. Stále se však pohybujeme v nadprůměrných hodnotách. Nejnižší hodnotu ze všech má tato třída v BASU 7,059. Jiné výsledky jsou srovnatelné s ostatními.

Ze statistik jsme se dozvěděli, že u žáků převládá emoční strach místo rozumového. Znamená to, že při psaní testu mohou mít tak vysoké obavy, že je jejich rozpoložení odkloní od standardního výkonu. Testovou úzkost mají velmi vysokou a vždycky nadprůměrnou. Stejně je to i u pasivního a aktivního strachu, opět se vyskytujeme nad průměrem. Zátěž je to tedy pro ně vysoká. Místo rozumového strachu mají stále v popředí emoční. Naše hypotéza byla, že vyšší ročníky se již přesunou spíše do rozumové roviny, ale nestalo se tak.

6.7.2 KORELAČNÍ ANALÝZA

Vypočítali jsme Pearsnův korelační koeficient, který nám vyšel na necelé 1% hladině významnosti, což znamená vysoká závislost. V tabulce máme zvýrazněny položky, které jsou na téměř 1% hladině významnosti. Jedná o položky týkající se hlavně testové úzkosti, tedy TAI/E a TAI/W vycházející na 0,674 tedy vysoká závislost. Dále jsou v tabulce vyšší hodnoty u BASR - reakce na odměnu a BASU - úsilí 0,324. Posledními jsou BAS SUMA spolu s BIS 0,301. Pro nás jsou tyto položky řazeny do vyšší závislosti.

Obrázek 9 Tabulka 2 Pearsonovy korelace

Pearsonovy korelace		BASU	BASVZ	BASR	BIS	BAS SUMA	TAI/W	TAI/E	POHLAVÍ
1. BASU	Pearson's r	—							
	p-value	—							
2. BASVZ	Pearson's r	0.211	—						
	p-value	0.022	—						
3. BASR	Pearson's r	0.324	0.189	—					
	p-value	<.001	0.040	—					
4. BIS	Pearson's r	0.139	0.272	0.247	—				
	p-value	0.134	0.003	0.007	—				
5. BAS SUMA	Pearson's r	0.775	0.690	0.627	0.301	—			
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	—			
6. TAI/W	Pearson's r	-0.153	-0.144	0.032	-0.221	-0.146	—		
	p-value	0.099	0.119	0.729	0.016	0.114	—		
7. TAI/E	Pearson's r	-0.175	-0.174	-0.088	-0.425	-0.216	0.674	—	
	p-value	0.058	0.060	0.341	<.001	0.019	<.001	—	
8. POHLAVÍ	Pearson's r	-0.045	0.033	0.137	-0.151	0.040	-0.005	-0.016	—
	p-value	0.626	0.724	0.139	0.103	0.669	0.961	0.866	—

V tabulce se opět setkáváme s pojmy jako u tabulky první. Obě subškály spolu korelují. Jedná se v Tabulce 2 o subškály TAI/E - emoční strach a TAI/W - kognitivní strach. Vidíme, že jejich hodnota je v tabulce zvýrazněná. Jedná se o číslo 0,674. Je pro nás dostatečně silná a hlavně i kladná. Významná je i hodnota p pro obě subškály ($p > 0,01$). Vidíme, že spolu spolupracují i škála BIS a BAS, které se taky pohybují v kladných hodnotách. Předpokládali jsme to a díky výzkumu se nám to potvrdilo.

Žáci mají větší tendenci prožívat pozitivní strach. V průměru získali 18 bodů z TAI a 20 bodů z emočního strachu. Z toho nám plyne, že mají tendenci sklouzávat k emočnímu strachu. Zdá se, že ještě nemají plně vyvinuté kognitivní strategie. Rozumíme tomu tak, že v průběhu psaní testu znervózni a začínají inklinovat ke copingovým strategiím vzhledem k emocím. Žáci dostanou strach a přestanou test zvládat. Jak už jsme zmiňovali, začnou zbytečně panikařit a může to negativně ovlivnit jejich výsledek. I kdyby vše uměli, nervozita je natolik ovládne, že test nenapíše nebo budou mít horší výsledek, než je obvyklé. Odkloní se od kognitivního zvládnání situace. Vidíme i v tabulce, že pokud

v kognitivní rovině skórují méně, nezvládají testovou situaci. Pro nás by bylo samozřejmě lepší, aby žáci měli kognitivní strach vyšší nebo větší než emoční.

Předpokládali jsme, že ti žáci, kteří se spíše vyhýbají neúspěchu, tzn. BIS, prožívají inhibovaný strach. Kdybychom koukali na BAS, počítali bychom s tím, že situaci chtějí žáci zvládat. Z výzkumu nám nakonec vyšlo, že jakmile roste BIS, snižuje se hodnota emočního strachu. Což znamená, že ti žáci, kteří mají tendence vyhýbat se výkonovým činnostem, tolik strach neprožívají. Možná nás to negativně překvapí. Je to vlastně pro pedagogy i žáky špatně, protože se vůbec nemotivují na test a je jim vlastně jedno, jak test dopadne. Veškeré další korelace v tabulce se ukázaly jako nevýznamné. Pro nás je to zajímavé, ale v současnosti nemáme dostatek dalších dat, abychom s tím byli schopni pracovat dále. Chtělo by to vytvořit ještě další výzkum a zahrnout větší pozorností položky BIS a BAS. Vidíme, že strachy během zkoušek a testů ovlivňuje nespočet faktorů, které bychom měli brát v potaz. Nevíme, proč ti, co se strachu vyhýbají, tohle dělají. A nevíme ani proč je samotná písemná práce nemotivuje. Neznáme jasnou příčinu tohoto chování. Skoro se zdá jako by je škola ani neposouvala blíže k lepším výkonům.

Na závěr nám vyplynulo, že strach a úzkost ve škole je velice problematický koncept. Zasahuje do něj velká většina proměnných, které nacházíme právě ve škole a mohou na něj působit. U žáků, kteří jsou úzkostní povahou, nemusí vykazovat testovou úzkost. Skoro bychom mohli říci, že ji skrývají a nepoznáme ji na první pohled. Naopak bázliví mohou být i ti, kteří v BAS vycházeli dobře, ale jinak úzkostní nejsou. Je možné, že se bude jednat i jinak sebevědomé žáky. Rysové úzkosti jsme se ale ve zmiňovaném výzkumu nevěnovali. Vycházeli jsme z dat, jak jsou orientovaní na obavy z testových situací.

ZÁVĚR

Hlavním tématem této práce byly emoce žáků na prvním stupni základní školy. Pod pojmem emoce se skrývá mnoho dalších složek a zákoutí, které jsme v průběhu práce objevovali. Na počátku práce se věnujeme citům jako pojmu. Zkoumali jsme jejich význam, odlišné funkce, jejich druhy i jak nás ovládají a kooperují s našim učením, pamětím a dalšími aspekty. Poté jsme se hlouběji zabývali emocemi v průběhu našeho života. Následoval logický sled, jak se city vyvíjejí od našeho narození až po mladší školní věk. Samozřejmě se emoce vyvíjejí i dále, pro naše účely však stačilo toto časové rozmezí. Vzhledem k tomu, že byla práce situována na analýzu stresových faktorů právě u žáků na prvním stupni základní školy, pokračovali jsme pojmy jako úzkost a strach, které spolu navzájem souvisejí. I tyto pojmy řadíme mezi pocity. Celkově jsme jim v této práci vyhradili velký prostor, proto jsme se jimi zabývali více dopodrobna a věnovali jsme jim větší pozornost. Zkoumali jsme, jak vznikají a jak se projevují u mladších žáků. Koukali jsme i na to, co přesně u dětí strach a úzkost vyvolává. Nějaké základní spouštěče samozřejmě vymyslet dokážeme. Díky odborným zdrojům a publikacím jsme však zjistili, že ani zdaleka nevíme o všem. Popsali jsme i u strachu a úzkosti, jak jim můžeme předcházet nebo se vůči nim i chránit. Zabředli jsme i do stresu. Zmínili jsme jeho druhy, pokusili jsme se vysvětlit, že ne každý stres může být škodlivý. V neposlední řadě jsme se snažili popsat, jak ho můžeme zvládat. Od různých autorů jsme se dočetli, jak moc na naše tělo a mysl stres působí. Abychom se vyhnuli vážnějším problémům, dotkli jsme se i tématu copingových strategií, jež nám stres pomáhají udržovat ve zdravé rovině.

Nezanedbatelnou součástí byla i praktická část. Postavili jsme ji na dvou dotaznících, ze kterých jsme sesbírali data a následně z nich prováděli analýzu. Dalo by se říci, že jsme provedli rozsáhlejší výzkum a hledali odpovědi na předem položené otázky. K výzkumu jsme využili hodnotící škály BIS a BAS a také hodnotící škálu TAI. Použité stupnice byly součástí dvou dotazníků - Obecné užívání strachu a Stresová úzkost. Každý byl zaměřený na něco malinko odlišeného, ale svými otázkami velmi podobného. Z výsledků, které se nám dostaly do rukou, jsme následně tvořili závěry a snažili se vše podrobně zpracovat. Ověřili jsme si, že ačkoli jsme výzkum prováděli u mladých žáků, škála BIS/BAS je i přesto k testování plně dostačující. S překvapujícím výsledkem jsme se dozvěděli, kdy jsou žáci na půdě školy nejvíce ve stresu a jestli na ně hrozba písemné práce nějak působí. Zaměřili jsme se i na každodenní situace a prožitky. Nejvýznamnější pro nás však byla půda školy.

RESUMÉ

V této diplomové práci se zabýváme analýzou stresových situací na prvním stupni základní školy. Zabrouzdali jsme více do tématu emocí, kterému jsme věnovali značnou část práce a také do strachu, úzkosti a stresu. Tyto emoce jsme vybrali jako nejvíce související s tématem. Cílem práce bylo zjistit, zda žáky děsí nebo znervózňuje psaní písemných prací, zda jsou k těmto chvílím náchylní. Dále v jakých situacích pociťují strach nebo kdy je jim úzko. Jestli se k jejich strachům přidávají i psychosomatické obtíže. Sledovali jsme souvislost mezi kognitivním a emočním strachem. Pokud tedy nějaká je.

Práci jsme rozčlenili na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsme se hlouběji ponořili do témat, jakými jsou emoce, strach, úzkost, stres a jeho zvládnání a předcházení. K praktické části jsme vytvořili dotazníky týkající se testové úzkosti a obecného prožívání strachu. V dotaznících jsme využili škálu BIS/BAS a taky TAI zaměřené na emoce a obavy. Zpracovávali jsme tedy kvantitativní výzkum. Hodnotili jsme nejvíce míru ovlivnitelnosti strachem a nervozitou u zkoušek. Vše jsme situovali na první a malou část druhého stupně základní školy. Po důkladném rozboru studie jsme se dozvěděli, že škály v dotaznících navzájem fungují. Nikde se nevyklučují a spolupracují. Pro nás to je dobrá zpráva. Dále jsme se dozvěděli, že žáky vlastně písemné práce neovlivňují natolik, jak jsme si zpočátku mysleli. Ani u úzkostnějších žáků nebyly zaznamenané větší výkyvy v chování či obavy. Samozřejmě strach zde nějaký byl, rozhodně to ale nebylo v takové míře, jak jsme se domnívali. Žáci stále cítí více strach emoční než kognitivní. Ze všech informací vyplývalo, že žáky škola vlastně nestresuje a je jim jedno, jaký jejich výkon v testech bude a zda ho zvládnou. Došli jsme k závěru, že strach je ovlivněný velkým množstvím faktorů. Totéž můžeme říci o emocích obecně. Čím více toho na nás působí, tím více jsme ovlivnitelní.

Klíčová slova: emoce, strach, úzkost, stres, zvládnání stresu

RESUME

This diploma thesis deals with analyzing stressful situations in primary school. Focus was more on the topic of emotions, to which was devoted considerable part of the work, also fear, anxiety and stress. These emotions were chosen as they were most related to the topic. The aim of the work was to find out whether students are frightened or nervous about writing tests and whether they are prone to these moments. Furthermore, in what situations do they feel fear or when they feel anxious. Whether psychosomatic difficulties are added to their fears. The relationship between cognitive and emotional fear was observed, if there was one.

Work was separated to theoretical and practical part. Theoretical part delved into topic of emotions, fear, anxiety, stress and its prevention and management. Questionnaires about test anxiety and general fear were created for practical part. BIS/BAS and TAI scales focused on worry and emotions were used in questionnaires. So the processed research was quantitative. Most evaluated were degree of influence by fear and nervousness when taking a test. Everything was situated on primary school and small part on secondary. Findings after thorough analysis were that scales in questionnaires work in tandem. They cooperate and never exclude each other. This was a good news. Further find was that pupils are affected by test to a lesser degree than was initially thought. Even in pupils prone to anxiety there were no bigger fluctuations in behavior or worry. Of course there was some fear but it was not as much as was thought. Pupils still feel more emotional than intellectual fear. All the information showed that the school does not actually stress the pupils and they do not care what their performance will be in the tests and whether they will pass it. Conclusion is that fear is influenced by a number of factors. The same can be said about emotions in general. The more things that affect us, the more suggestible we are.

Key words: emotions, fear, anxiety, stress, stress management

SEZNAM LITERATURY

- Buchwald, Petra. 2013.** *Stres a jak ho zvládnout.* Brno : Edika, 2013. ISBN 9788026601593.
- Čeněk Jiří, Smolík Josef, Vykoukalová Zdeňka. 2016.** *Interkulturní psychologie.* Pardubice : Grada publishing a.s., 2016. ISBN 9788027190157.
- Ekman, Paul. 2015.** *Odhalené emoce.* Brno : Jan Melvil Publishing, 2015. ISBN 9788087270806.
- Folkman, Richard S. Lazarus a Susan. 1984.** *Stress, appraisal, and coping.* New York : Springer Publishing Company, 1984. ISBN 0-8261-4191-9.
- Goleman, Daniel. 1997.** *Emoční inteligence.* místo neznámé : Columbus, 1997. ISBN 8085928485.
- Honzák, Radkin. 2020.** *Emoce od A do P.* místo neznámé : Galén, 2020. ISBN 9788074925177.
- Honzák, Rdakin. 2020.** *Emoce od A do P.* místo neznámé : Galén, 2020. ISBN 9788074925177.
- Jedlička, Richard. 2017.** *Psychický vývoj dítěte a výchova.* Havlíčkův Brod : Grada, 2017. ISBN 9788027196173.
- Jiří Čeněk, Josef Smolík, Zdeňka Vykoukalová. 2016.** *Interkulturní psychologie.* Pardubice : Grada Publishing a.s., 2016. ISBN 9788027190157.
- Kast, Verena. 2012.** *Úzkost a její smysl.* Praha : Portál, s. r. o., 2012. ISBN 9788026201601.
- kolectiv, Jan Vymětal a. 2007.** *Speciální psychoterapie.* Havlíčkův Brod : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 9788024769974.
- Loja, Ing. Mgr. Radka. 2019.** *Emoce pod kontrolou.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2019. ISBN 9788027129775.
- Nakonečný, Milan. 2000.** *Lidské emoce.* Český Těšín : Academia, 2000. ISBN 8020007636.
- Paulík, Karel. 2010.** *Psychologie lidské osobnosti.* Havlíčkův Brod : Grada Publishing, 2010. ISBN 9788024729596.
- . **2017.** *Psychologie lidské osobnosti.* Pardubice : Grada Publishing, 2017. Sv. 2. přepracované a doplněné vydání. ISBN 9788024756462.
- Poláčková Šolcová, Iva. 2018.** *Emoce, regulace a vývoj v průběhu života.* Pardubice : Grada Publishing, 2018. ISBN 9788024751283.
- Vágnerová Marie, Lisá Lidka. 2021.** *Vývojová psychologie.* Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 2021. ISBN 9788024650241.
- Vinay, Joshi. 2007.** *Stres a zdraví .* Praha : Portál, 2007. ISBN 9788073672119.
- Vobořilová, PhDr. Jarmila. 2015.** *Duševní hygiena a stres.* Praha : Vysoké učení technické, 2015. ISBN 9788001057247.
- Vymětal, Jan. 2003.** *Lékařská psychologie.* Praha : Portál, s. r. o., 2003. ISBN 807178740X.
- . **2007.** *Speciální psychoterapie.* Havlíčkův Brod : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 9788024769974.
- . **2004.** *Úzkost a strach u dětí.* místo neznámé : Portál, 2004. ISBN 8071788309.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek 1 Kvalita citů podle Wundta	6
Obrázek 2 Pojetí tří komponent.....	7
Obrázek 3 Tabulka 1 Deskriptivní statistika	50
Obrázek 4 Tabulka 3 Deskriptivní statistika 4.A	51
Obrázek 5 Tabulka 4 Deskriptivní statistika 4.B.....	51
Obrázek 6 Tabulka 5 Deskriptivní statistika 5.A	52
Obrázek 7 Tabulka 6 Deskriptivní statistika 5.B.....	52
Obrázek 8 Tabulka 7 Deskriptivní statistika 6.A	53
Obrázek 9 Tabulka 2 Pearsonovy korelace	54

PŘÍLOHY**Příloha č. 1****Dotazník: Obecné prožívání strachu**

Tímto dotazníkem zjišťujeme, co ti udělá největší radost, nebo čeho se naopak spíš obáváš. Každou otázku si **pečlivě přečti** a **zaškrtni** odpověď. Na jednotlivé otázky budete odpovídat čísla od 0 do 3, které zaškrtněš podle svého uvážení. Rozhodni, který výrok nejvíce vystihuje tvůj názor:

0 není pravda

1 spíše není pravda

2 spíše je pravda

3 úplně s odpovědí souhlasím

Pohlaví žáka:	Dívka	Chlapec
Věk žáka:		
Třída:		
Škola:		
Jak si myslíš, že jsi napsal test?	Dobře Výborně	Špatně

1. Nedostanu strach ani moc neprožívám, když se mi něco špatného přihodí.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

2. Když něco chci, udělám všechno pro to, abych to získal.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

3. Když jsem v něčem dobrý/á, rád/a v tom pokračuji.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

4. Vždy chci zkusit něco nového, když to vypadá, že bude legrace.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

5. Jsem nadšený/á a šťastný, když dostanu to, co chci.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

6. Když mi lidé nadávají nebo mi říkají, že něco dělám špatně, tak mě to mrzí.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

7. Když něco chci, jdu si za tím až do konce.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

8. Často dělám věci jen pro to, že mě baví (nemám k tomu žádný jiný důvod).

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

9. Když se naskytne příležitost získat to, co chci, hned toho využiji.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

10. Hrozně mě znervózňuje, když si myslím, že se na mne někdo zlobí.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

11. Jsem nadšený/á, když vidím příležitost získat něco, co se mi líbí.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

12. Často dělám věci hned bez rozmyšlení.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

13. Většinou velmi znervózním, když očekávám, že se stane něco nepříjemného.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

14. Jsem nadšený/á, když se mi stane něco dobrého.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

15. Jsem znepokojený/á, když si myslím, že jsem něco neudělal/a dobře.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

16. Toužím po vzrušení a nových senzacích.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

17. Nikdo mě nezastaví, když něco chci.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

18. Mám strach z více věcí než moji kamarádi.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

19. Když vyhraji soutěž, jsem nadšený/á.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

20. Bojím se toho, abych nedělal/a chyby.

(0) není pravda	(1) spíše ne	(2) spíše ano	(3) úplně souhlasím
-----------------	--------------	---------------	---------------------

Příloha č. 2

Testová úzkost – Test attitude inventory (Charles D. Spielberger)

Označte zatržením příslušného čísla (0-3) každé z tvrzení, které vyjadřuje, jak se **cítíte obvykle**, to znamená většinou, když **píšete test**. Každou otázku si **pečlivě přečtete a zaškrtni odpověď**. Neexistují správné a špatné odpovědi. Nezaobírejte se jednotlivými tvrzeními příliš dlouho, ale vyznačte odpověď odpovídající tomu, jak se všeobecně cítíte.

Jak se obvykle cítím při testu?**1. Když píšu test, cítím se uvolněně a věřím si.**

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

2. Při testech mám nepříjemný, zneklidňující pocit.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

3. Přemýšlení o známce z předmětu mě při písemkách ruší.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

4. Při důležitých testech se mi stává, že si najednou nemohou na nic vzpomenout.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

5. Během testu zjišťuji, že přemýšlím o tom, jestli ho vůbec dokážu dokončit.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

6. Čím víc se při testu snažím, tím víc zmatkuji.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

7. Myšlenky na špatný výsledek testu ruší moje soustředění.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

8. Když píšu test, jsem roztřesený/á,

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

9. I když jsem na test dobře připraven/a, jsem z něj nervózní.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

10. Když se rozdává opravený test, jsem rozrušený/á.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

11. Během testů cítím napětí.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

12. Přál/a bych si, aby mě testy tolik netrápily.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

13. Během důležitých písemek jsem tak neklidný/á až mě rozbolí břicho.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

14. Během psaní testu mi připadá, že ho nezvládám.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

15. Cítím, jak zmatkařím, když píšu důležitý test.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

16. Dělán si hodně starostí před důležitým testem.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

17. Během testů se přistihnu, jak přemýšlím o tom, co se stane, když test nenapišu.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

18. Cítím, jak mi během důležitých testů rychle bije srdce.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

19. Po testu se snažím už netrápit, ale nejde to.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------

20. Během psaní testu tak znervózním, že zapomenu i to, co opravdu umím.

(0) téměř nikdy	(1) někdy	(2) často	(3) téměř stále
-----------------	-----------	-----------	-----------------