

# **Sociálně-pedagogická práce se strachy a úzkostmi nadaných dětí**

Bc. Dominika Morysová

---

Diplomová práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Dominika Morysová**

Osobní číslo: **H14743**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Sociálně-pedagogická práce se strachy a úzkostmi nadaných dětí**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k emoci strachu, úzkosti a nadaným dětem mladšího školního věku.**

**Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumného problému a výzkumných cílů.**

**Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. Nadané dítě a rozvoj jeho schopností. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3.**

**HÉBERT, Thomas Paul. Understanding the social and emotional lives of gifted students. Waco, Tex.: Prufrock Press, c2011, ix, 493 s. ISBN 978-1-59363-502-2.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**POTMĚŠILOVÁ, Petra. Sociální pedagogika v teorii a praxi. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 159 s. ISBN 978-80-244-3831-3.**

**VYMĚTAL, Jan. Úzkost a strach u dětí. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 181 s. ISBN 80-7178-830-9.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eva Machů, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **20. listopadu 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 20. listopadu 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

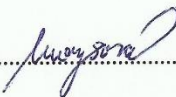
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 11.2.2016

..... 

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Práce se zaměřuje na problematiku strachů a úzkostí dětí mladšího školního věku nadaných dětí. Hlavním cílem práce je analýza strachů a zkoumání jejich intenzity u nadaných dětí v porovnání s jejich vrstevníky. Teoretické části práce se věnují specifikaci dětských strachů uvedeného vývojového období, emocionálně-sociálním charakteristikám nadaných dětí a nakonec možnostem sociálně-pedagogického uplatnění v souvislosti s překonáváním dětských strachů a úzkostí. Praktická část práce se specializuje na zjištění intenzity strachů nadaných dětí prostřednictvím dotazníkového šetření. Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že strachy nadaných dětí mají nižší intenzitu nežli strachy jejich vrstevníků, přičemž všechny děti vykazují největší obavy z globálního ohrožení. Následně byly výzkumem potvrzeny rozdíly v pohlaví, dívky vykazovaly vyšší intenzitu strachů než chlapci. Přínosem práce jsou nejen ověřené poznatky zkoumané problematiky, nýbrž i praktické návrhy ke konstruktivnímu překonávání dětských strachů uplatitelné v rámci sociálně-pedagogické práce.

Klíčová slova: strach, úzkost, dítě mladšího školního věku, nadání, sociální pedagogika.

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on issue of fears and anxieties in school-aged gifted children. The principal aim is the fear analysis in gifted children in comparison with their peers (without giftedness). The theoretical parts are engaged in fear specification in certain developmental level, also emotional and social characteristics in gifted children and socio-educational practical application to help children to learn how to cope with their fears and anxieties. The practical part deals with the fear intensity in gifted children via questionnaire survey. The performed research shows following findings: the fear intensity in gifted children is lower than the fear intensity in their peers, whereby all the children exhibit the highest fears of global threats. Subsequently the research confirmed the differences in gender, whereas girls have higher levels of fear intensity than boys. The thesis contributions are not only proven knowledges and findings, but also practical suggestions for constructive managing the childhood fears in socio-educational application.

Keywords: fear, anxiety, school-aged children, giftedness, talent, social education.

*Osud osvobodí mnohé od trestu, ale od strachu nikoho.*

*Multos fortuna liberat poena, metau neminem.*

Lucius Annaeus Seneca

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Evě Machů, Ph.D., za odborné vedení, cenné připomínky, vstřícný a lidský přístup při vedení této diplomové práce, jakož i pedagogům, rodičům a dětem, kteří byli ochotni spolupracovat v rámci výzkumné části práce. Samozřejmě bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a trpělivost při studiu.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 STRACHY A ÚZKOSTI.....</b>	<b>12</b>
1.1 VÝVOJOVĚ PODMÍNĚNÉ STRACHY DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	15
1.2 VÝCHOVNĚ PODMÍNĚNÉ STRACHY DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	19
1.2.1 Rodinné prostředí .....	20
1.2.2 Školní prostředí .....	21
1.2.3 Širší společenské prostředí.....	22
1.2.4 Genderové rozdíly v prožívání strachu .....	23
1.3 STRACHY PATOLOGICKÉHO CHARAKTERU .....	24
<b>2 NADÁNÍ .....</b>	<b>27</b>
2.1 VYBRANÉ CHARAKTERISTIKY NADANÝCH DĚTÍ .....	28
2.2 STRACHY A ÚZKOSTI NADANÝCH DĚTÍ .....	33
2.3 METODY MĚŘENÍ DĚTSKÉHO STRACHU .....	37
<b>3 SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÁ PRÁCE S DĚTSKÝMI STRACHY A ÚZKOSTMI.....</b>	<b>39</b>
3.1 STRACHY A ÚZKOSTI V KONTEXTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	39
3.2 STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ, PŘEDCHÁZENÍ A REDUKCE DĚTSKÉ ÚZKOSTI A STRACHU.....	43
3.2.1 Principy zvládání dětského strachu a úzkosti.....	45
3.2.2 Zásady při překonávání nadměrného dětského strachu a úzkosti .....	46
3.2.3 Strategie vyrovnávání se s nadměrným strachem a úzkostí.....	47
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>50</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>51</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY .....	51
4.2 VÝZKUMNÉ POJETÍ .....	53
4.3 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	53
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	55
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	57
4.6 ETIKA VÝZKUMU .....	59
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>61</b>
5.1 DEMOGRAFICKÁ DESKRIPE RESPONDENTŮ – TŘÍDĚNÍ I. STUPNĚ.....	61
5.1.1 Pohlaví respondentů .....	61
5.1.2 Věk respondentů.....	62
5.1.3 Lokalita .....	62
5.2 CELKOVÁ INTENZITA STRACHU .....	63
5.2.1 Nejvíce a nejméně obávané strachy.....	64
5.3 CELKOVÁ INTENZITA STRACHU NA ÚROVNI JEDNOTLIVÝCH FAKTORŮ .....	66
5.3.1 Intenzita strachu v kontextu faktoru F1 – moje rodina.....	66
5.3.2 Intenzita strachu v kontextu faktoru F2 – globální problémy a nemoci .....	67
5.3.3 Intenzita strachu v kontextu faktoru F3 – školní výsledky .....	68
5.3.4 Intenzita strachu v kontextu faktoru F4 – ztráta přátel .....	69



5.3.5	Intenzita strachu v kontextu faktoru F5 – fobie .....	69
5.4	INTENZITA STRACHU V ZÁVISLOSTI NA POHLAVÍ - TŘÍDĚNÍ II. STUPNĚ .....	71
5.5	INTENZITA STRACHU A ROZDÍLY VE SROVNÁNÍ OBOU SKUPIN NA ÚROVNI JEDNOTLIVÝCH FAKTORŮ.....	74
5.6	INTENZITA STRACHU V ZÁVISLOSTI NA POHLAVÍ NADANÝCH DĚTÍ.....	77
5.7	INTENZITA STRACHU A ROZDÍLY V JEDNOTLIVÝCH FAKTORECH.....	80
5.8	INTENZITA STRACHU NADANÝCH DĚTÍ A ROZDÍLY V JEDNOTLIVÝCH FAKTORECH.....	82
<b>6</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>84</b>
6.1	LIMITY VÝZKUMU .....	88
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>90</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>99</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>101</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>102</b>

## ÚVOD

Strach nás provází celý život. Strach upozorňuje jedince na určité nebezpečí. Strach se vyskytuje u všech jedinců, nehledě na věk, pohlaví či jiné odlišnosti. Strach formuje osobnost jedince. Strach je jedním z rozhodujících determinant našich životních rozhodnutí. Strachy se velmi úzce pojí s úzkostmi, které mohou být na rozdíl od strachů neurčité. Strachy a úzkosti z dětství si pamatujeme po celý život. Strach je považován za nejsilnější lidskou emoci a zpravidla se jedná o naši nejranější dětskou vzpomínku. Dětské strachy jsou pro děti velmi významné, jelikož si vytvářejí představy o životě, společnosti, světě i vesmíru. Každé dítě je jedinečné a jeho životní rozhodnutí usměrňují diferencované strachy, které se v průběhu ontogeneze vyvíjejí a transformují.

Tématem diplomové práce je sociálně-pedagogická práce se strachy a úzkostmi nadaných dětí. Hlavním důvodem výběru tématu byla jeho aktuálnost a částečně i skutečnost, že problematika dětských strachů v souvislosti s nadáním není dostatečně prozkoumána a neexistuje dostatečné množství publikací a výzkumů na dané téma, zejména v českém prostředí. Strach je neustále všude kolem nás – v dnešní společnosti bychom jej mohli považovat za jeden z hlavních motivačních činitelů našeho chování a jednání. Dětské strachy jsou specifické nejen vývojovým obdobím, ve kterém se dítě nachází, ale i prostředím, ve kterém žije, či jeho osobností, která jej formuje. Dalším faktorem, který by mohl strachy ovlivňovat je nadání a talent. Strachy a úzkosti dnešních dětí souvisí s jejich sociálním prostředím a je nutné na ně nahlížet jako na potenciální hrozbu, které se dítě opravdu bojí.

Celá práce je členěna do šesti kapitol, přičemž první tři kapitoly se věnují teoretickému vymezení problematiky a následující kapitoly jsou součástí praktické části práce. V kontextu teoretické části práce se v úvodní kapitole zaměříme na obecnou specifikaci dětského strachu a pocitů úzkosti a uvedení potenciálních příčin strachu. Možnosti vzniku a vývoje dětských strachů diferencujeme v rámci první kapitoly na vývojově a výchovně podmíněné. Vývojově podmíněné strachy vymežujeme vývojovým obdobím dítěte mladšího školního věku s akcentem na jeho emocionální i kognitivní vývoj, jenž je hlavní determinantou vzniku, prožívání a pochopení jejich strachu. Cílem sociálně-pedagogické práce je obecně studium vlivu prostředí a výchovy na vývoj jedince, tudíž jednou z důležitých částí práce jsou strachy výchovně podmíněné, v rámci nichž se věnujeme rodinnému prostředí, školnímu a vrstevnickému prostředí, globálnímu prostředí, ale také genderovým odlišnostem.

Vymezení strachu dětí mladšího školního věku a jeho potenciálních příčin je nezbytné pro následující pro pochopení následující problematiky, jež je zároveň obsahem druhé kapitoly - strachy nadaných dětí. V uvedené kapitole jsme se zaměřili na definování pojmů talent a nadání, dále na vybrané charakteristiky potenciálně podmiňující strachy a úzkosti nadaných jedinců a nakonec přímo na problematiku strachů a úzkostí nadaných dětí, která je prezentována zahraničními i tuzemskými studiemi. V kontextu poslední kapitoly uvádíme možnosti uplatnění sociálně-pedagogické činnosti v souvislosti se zvládnutím a předcházením dětskému strachu i úzkosti a možnosti praktické aplikace doporučených strategií a zásad.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 STRACHY A ÚZKOSTI

Lidské chování je vždy doprovázeno uvědomovaným či neuvědomovaným emočním prožíváním. Vědomě prožíváme emoční stavy, které bývají intenzivní, nicméně to neznamená, že nemohou mít krátké trvání. Určité emoce mohou být kladné, neutrální, ale i negativní (Slaměník, 2011, s. 9). Zaměřme se na negativní emoce, které jsou součástí našich životů, od narození až do smrti – emoce strachu a úzkosti. Již po tisíciletí lidstvo zkouší strach překonat, zvládnout či spoutat prostřednictvím magie, náboženství i vědy. Nicméně dodnes žádná z variant strach nepřekonala, zejména z jednoho prostého důvodu: strach překonat nelze. Strach je pro život nutný. Snahy o překonání strachu jsou iluzí, která se nikdy nestane realitou. Strach je odrazem našeho vědomí o vlastní smrtelnosti. Strach musíme přijmout, pochopit jej, vyrovnat se s ním a bojovat s ním až do smrti. (Riemann, 2013, s. 12)

**Strach** bychom mohli definovat jako emocionální stav v přítomnosti nebo stav při očekávání ohrožujícího podnětu, tedy jako subjektivní prožitek extrémního zneklidnění. Strach pomáhá jedinci rychle se orientovat v proměnlivém prostředí (Stuchlíková, 2002, s. 145). Erikson (2002, s. 369) vymezuje strach jako stav obav, který se koncentruje na izolované a rozpoznatelné nebezpečí, které lze uvážlivě zhodnotit a jemuž lze realisticky vzdorovat. Strach je reakcí organismu na stávající nebo hrozící nebezpečí. Přirozený strach je bezprostřední reakce na reálnou či imaginární hrozbu, která je považována za integrující a adaptivní součást vývoje jedince (Gullone, 2000, s. 429). Strach je vrozenou a zároveň nejsložitější emocí, kterou spojujeme s výraznou mobilizací energie a útekovým chováním. Strach je pudovým projevem zachování života a bezpečí. Společně se vztekem je strach považován za praemoci, kdy vztek byl spojen s útokem a strach s útekem. Elementární funkcí strachu ve spojení s únikovou reakcí je obrana před nebezpečím, dále strach signalizuje volání o pomoc a iniciuje k obrannému sdružování a vyhledávání bezpečí. (Nakonečný, 2012, s. 334)

Obavu považujeme za mírnější formu strachu, naopak nejsilnějším formou strachu je afekt, někdy označovaný jako hrůza či zděšení (Nakonečný, 2012, s. 335). Strach je kulturně univerzální vrozená emoce, nicméně kulturní působení může zapříčinit odlišné reakce při zvládnání strachu (Stuchlíková, 2002, s. 149). Přirozenou reakcí na strach či úzkost je snaha rychle se zbavit ohrožujících podnětů, jelikož se jedná převážně o nepříjemné situace, ve kterých nejsme schopni ovládat projevy organismu a myšlenky, či fantazie, v rámci nichž

cítíme jistou ztrátu identity (Kast, 2012, s. 18). Vyvolání strachu se již netýká výhradně ohrožení života ve smyslu biologickém, ale i ve smyslu ohrožení života sociálního. Strach nevyvolává pouze přítomnost hrozby, ale i nepřítomnost jistoty (Nakonečný, 2012, s. 335-336). Strach se proměňuje a vyvíjí spolu se situacemi, které lidé vnímají jako ohrožující. Uvedené situace se mohou transformovat v průběhu rozvoje lidské společnosti. Předpokládáme, že lidé v různých historických etapách mohli disponovat jinými variantami konkrétních strachů, nicméně je pochopitelné, že všechny strachy měly společný vnitřní základ determinant, myšleno existenci hrozby či ztrátu jistoty.

Emoce strachu a úzkosti bývají definovány diferencovaně. **Úzkost** bývá považována jako rozptýlený trvalý pocit ohrožení, při němž jedinec není schopen přesně určit, jaký podnět jej ohrožuje (Stuchlíková, 2002, s. 145; Erikson, 2002, s. 369). Úzkost je znamení, že jedinec vnímá a prožívá hrozbu, která způsobuje specifické somatické reakce, zejména zvýšený srdečný pulz, pocení, třes rukou nebo bolesti žaludku a jiné (Ruisel, 2000, s. 93). Úzkost je nepříjemný emocionální stav, plný napětí a obav neurčitěho obsahu, kdy obsah či podnět obav není jedinci znám nebo jím zcela uvědomován. Pocity úzkosti aktivizují jedince, aby byl na zatím nejasné a neurčité podněty připraven. (Vágnerová, 2005, s. 218)

Nicméně strach můžeme chápat jakou pouhou konkretizaci úzkosti, tedy již jako prožitek ze specifického podnětu. Jelikož strach obdobně jako úzkost, signalizuje ohrožení, přičemž uspokojuje potřebu základní orientace jedince. Strach i úzkost vyvolávají obdobné vnější projevy a mnohdy se vyskytují společně, tudíž bývá poměrně komplikované je mezi sebou diferencovat (Vágnerová, 2005, s. 219). Úzkost se objevuje v nebezpečných situacích, kterou nejsme schopni adekvátně zhodnotit (Kast, 2012, s. 18-19). Projevy strachu a úzkosti bývají často neoddelitelné, případně těžko rozlišitelné, zejména u dětí, je tedy nezbytné uvedené dvě emoce vnímat jako sdílené emoce, abychom eliminovali nevhodnou diagnózu a následně zvolili vhodný přístup a strategii řešení.

Vágnerová (2005, s. 218) vymezuje úzkost a úzkostnost z časového hlediska: úzkost jako aktuální emoční prožitek signalizující ohrožení a úzkostnost jako trvalejší osobnostní rys (stabilně zvýšená pohotovost prožívat nejistotu a reagovat úzkostnými stavy, včetně aktivizace a obranných reakcí). Úzkostnost považujeme jako potenciál reagovat na stresující podněty zvýšením stavu úzkosti (Ruisel, 2000, s. 95). Nicméně pokud jsou pocity úzkosti natolik intenzivní, že způsobují utrpení a vyvolávají neadekvátní reakce jedince, je vhodné zvážit problematiku úzkostných poruch (Vágnerová, 2005, s. 219).

Strachy a úzkosti mohou závažně omezovat a stresovat jedince (Muris, 2007, s. 13). Patická forma strachu se týká převážně **fobií**, což jsou neodůvodněné iracionální neurotické obavy či hrůzy vyplývající z různých podnětů (ze špíny, z pobytu ve výškách, ze zvířat, z pobytu v uzavřených prostorech a jiné). Fobie mohou být způsobeny mnoha faktory, nicméně nejvýraznější příčinou mohou být traumatické zkušenosti z raného dětství (Nakonečný, 2012, s. 336). Výrazné strachy a úzkostné poruchy mohou mít negativní následky na budoucí život dítěte (Muris, 2007, s. 14). Fobie jsou již vážnějšími formami strachu a náleží do kompetence psychologů a terapeutů. Je nezbytné dítě s uvedenými projevy spojit s odborníky, abychom nerozvázně neprohlubovali jeho úzkostné strachy a neohrozili jeho budoucí vývoj.

Je důležité zmínit, že v současnosti stále narůstá počet podnětů, událostí a situací, které vyvolávají strachy či úzkosti (Nakonečný, 2012, s. 335). Nejsilnější úzkosti a strachy obvykle souvisí s potencialitou ztráty či neúspěchu, zpravidla se pojí se skutečností, která je pro nás hodnotná a významná. Úzkost je obvykle založena na obavách z budoucnosti, zejména na představě, že bychom mohli přijít o významné podněty, převážně se jedná o strach ze ztráty (mezi ztráty řadíme i rozchod či neúspěch). Lidé mají strach ze ztráty, na niž by neměli adekvátní odpověď a neuměli by přiměřeně reagovat, což by v nich mohlo vyvolávat pocity úzkosti (Kast, 2012, s. 19). Mezi další významné strachy, které spadají do lidské přirozenosti, řadíme strach o sebe a strach o druhé, přičemž oba strachy v životě jedince sehrávají podstatnou roli, neboť absence jednoho či druhého značně poškozuje osobnost jedince, zvláště strach o jiné osoby a zvířata je povětšinou nadřazen strachu z vlastního ohrožení (Prokopius a Šulista, 2007, s. 84). Je zajímavé, že právě strach o druhé je superiorní vůči nebezpečí, které by mohlo poškodit vlastní život jedince a sebezáchovné procesy v uvedeném případě pravděpodobně neplatí, případně jsou přeneseny na osoby druhé. Dnes se vyskytují různé naučené formy strachu, mezi něž patří strach ze stárání, strach z nezaměstnanosti, strach z osamělosti, strach z určitých chorob, strach z neúspěchu, strach ze smrti a jiné (Nakonečný, 2012, s. 336), přičemž uvedené konkrétní strachy souvisí převážně se společenským prostředím a vývojovým stadiem, v němž se daná společnost nachází.

Dítě je svým strachem chráněno před potenciálním či reálným ohrožením. Strach je přirozenou zkušeností jedince a plní ochrannou funkci, která je nezbytná pro záchranu života. Dětské strachy podněcují k opatrnému chování a pomáhají realisticky zhodnotit nebezpečí. Beze strachu by lidstvo nikdy nepřežilo (Rogge, 1999, s. 16). Individuální

odlišnosti ve vnímání a prožívání strachu a úrovni dětské úzkosti mohou mít na svědomí zejména dvě hlavní determinanty. První determinantou vzniku strachu a úzkosti jsou jednoznačně endogenní vlivy, zejména genetické vlivy a temperament, respektive osobnost jedince. Druhou determinantou jsou naopak vlivy exogenní, které mohou být způsobeny zejména vztahy v rodině dítěte - teorie vztahující se k attachmentu či výchovným stylům rodičů (Muris, 2007, s. 31, 85). Teprve vzájemnou součinností endogenních a exogenních faktorů dochází k utváření individuálních diferencí a jejich projevů strachu nebo úzkosti. V následující kapitole se zaměříme na strachy, které jsou způsobeny převážně endogenními vlivy.

### **1.1 Vývojově podmíněné strachy dětí mladšího školního věku**

Způsoby prožívání dětského strachu a úzkosti jsou vždy vývojově determinovány. Jednotlivé projevy prožívání souvisí s aktuální vývojovou úrovní dítěte, jelikož v každém období mají odlišný charakter, který odpovídá možnostem dítěte, jak chápe svět a svou pozici v něm (Vágnerová, 2005, s. 220). Zejména v prvních letech života se projevují strachy, které jsou vývojově podmíněné, projevují se individuálně a jejich prožívání je ovlivněno osobnostním založením, zejména temperamentem, nicméně existují i strachy, které jsou podmíněny sociálním prostředím (Cohen, 2015, s. 38; Rogge, 1999, s. 11). Strachy mohou být založeny na demografických či kontextuálních faktorech jako je věk, pohlaví, geografická lokace a socioekonomický status (Gullone, 2000, s. 430).

Přirozené vývojově podmíněné strachy se s věkem mění. Děti mladšího školního věku se nejčastěji obávají věcí souvisejících s reálným životem, například ze zranění nebo neúspěchu v kolektivu (Černý a Grofová, 2013, s. 94). Přirozený strach a úzkost představuje čistě vývojový vzorec, ve kterém se předpokládá zvyšování a mizení určitých strachů v předpokládaném sledu během dětského vývoje, přičemž předškolní děti se bojí imaginárních postav, zvířat a přírodních jevů a děti mladšího školního věku se bojí fyzického nebezpečí, zranění či školních neúspěchů (Broeren a Muris, 2009, s. 702).

Strachy v období mladšího školního věku mívají mnoho podob, podle konkrétního vývoje jedince, jelikož emoce strachu i úzkostí se během lidského vývoje mění a prochází komplikovaným vývojem. K jednotlivým vývojovým obdobím se pojí specifické formy emoce strachu, jedná se o strachy vývojově podmíněné, které se v průběhu ontogeneze diferencují podle určitých obsahů a mohou nabývat individuálních podob, které mohou být podmíněny zkušenostmi každého jedince (Michalčáková, 2007, s. 38). V následujících



kapitolách si jednotlivé determinanty strachu a úzkosti popíšeme podrobněji. Vzhledem k zaměření práce podrobněji vymežíme období mladšího školního věku, zejména specifický vývoj a charakteristiky, které se s daným vývojovým obdobím pojí. Akcentovány budou souvislosti s emocionálním i sociálním prožíváním dítěte, přičemž důraz klademe i na vývoj kognitivních schopností jedince.

Školní období, kdy dítě navštěvuje základní školu, lze rozdělit na tři dílčí stadia: raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk (Vágnerová, 2012, s. 255). **Raný školní věk** začíná nástupem do školy, přibližně od 6 do 9 let. Pro dítě je v uvedeném období charakteristická změna sociálního postavení, která podporuje vývoj dětské osobnosti i různých dílčích schopností a dovedností. Právě na počátku raného školního věku se obvykle vyskytují strachy, jež zahrnují imaginární bytosti a jevy (Michalčáková, 2007, s. 43), přičemž mladší děti vykazují vyšší intenzitu strachů nežli děti starší (Gullone, 2000, s. 440).

**Střední školní věk** trvá od 9 do 11-12 let, do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy nebo na nižší stupeň střední školy a začíná dospívat. Dítě si vytváří určitou sociální pozici ve škole, která předurčuje jeho budoucí sociální postavení, zvláště ve vrstevnické skupině, která ovlivňuje jeho další osobnostní vývoj. Mělo by se jednat o období relativního klidu a pohody, které mohou narušovat sociální vlivy vycházející ze školy, z rodiny či vrstevnické skupiny (Vágnerová, 2012, s. 255). V uvedeném období dochází k pochopení pojmu smrt, čímž se strach ze smrti dostává na přední příčky dětských strachů. Před nástupem pubescence se začínají objevovat strachy z globálního ohrožení (Portešová et al., 2008, s. 308). V souvislosti s tématem práce se budeme zaměřovat na strachy dětí raného a středního školního věku do počátku dospívání, zejména z důvodu výrazného kognitivního vývoje a rozdílného sociálního i emocionálního vývoje na rozdíl od mladších dětí. Pod pojmem děti mladšího školního věku v kontextu práce rozumíme děti raného a středního školního věku.

V souvislosti s pochopením dětských strachů a úzkosti je nezbytné vymežit nejen vývoj dítěte mladšího školního věku, ale i změny, které jsou v tomto období charakteristické. Období mladšího školního věku bychom mohli charakterizovat jako **věk střízlivého realismu**, kdy se dítě snaží reálně pochopit okolní svět (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 118). Dítě si začíná modifikovat magický svět na svět realistický a strachy z imaginárních bytostí a jevů začínají ustupovat, až se nakonec vytratí (Vymětal, 2004, s. 51; Slaměník, 2011, s. 74). Myšlení mladších školáků trvající až do 11-12 let vymežil Piaget (1970 cit. dle Vágnerová, 2012, s. 266) jako **fázi konkrétních logických operací**, která se projevuje

strategiemi uvažování řídící se základními zákony logiky a respektujícími vlastnosti poznávané reality. Dalším charakteristickým rysem psychiky dítěte mladšího školního věku je podnikavost, snažení, potřeba rozšiřovat vlastní kompetence a dosahovat ocenění (Vymětal, 2004, s. 51). Jakmile kognitivní charakteristiky dosáhnou určité vývojové fáze, strachy a úzkosti se stávají více sofistikované (Muris, 2007, s. 8).

**Osobnost** je jednou z hlavních endogenních determinantů vzniku a výskytu úzkosti nebo strachu. Osobnost člověka je jedinečná, s čímž souvisí i individuální projevy organismu na různé ohrožující podněty. Osobnost jedince ve všech svých základních rysech, zejména povaha jedince, jeho charakter, hodnoty, normy, způsob jednání, schopnost přijímat a projevovat pocity, se formuje právě v dětství a dospívání (Vymětal, 2004, s. 67). Zdroje úzkosti a strachu jsou různé a zahrnují vnitřní dispozice osobnosti jedince, zejména jeho temperament, genetickou podmíněnost, vývoj organismu, vývoj centrální nervové soustavy, jeho schopnosti a dovednosti, úroveň emočního vývoje, aktuální psychický a fyzický stav organismu a mnoho dalších (Vymětal, 2004, s. 133).

Intenzitu strachových a úzkostných reakcí ovlivňuje několik činitelů. Některé souvisí s psychickým stavem osobnosti (emoční stabilita, napětí, obavy, emoční labilita), jiné s fyzickou kondicí (oslabení po nemoci, nespavost, únava, vyčerpání). Psychogenní reakce strachu a úzkosti se u jedinců projevují zcela individuálně (Prokopius a Šulista, 2007, s. 10). Strach a jeho prožívání, úzkostlivost a bojácnost jsou částečně ovlivněny temperamentem, nicméně je nutné vnímat vnitřní dispozice jedince i vnější vlivy prostředí jako spolupůsobící faktory, které nelze v souvislosti s emocemi strachu a úzkosti oddělovat (Rogge, 1999, s. 20).

V souvislosti s dětskými strachy se zaměříme především na emocionální vývoj dětí mladšího školního věku, který je charakteristický zejména narůstající seberegulací, jež je důsledkem dvou činitelů: emoční reaktivitou a volným ovládním emočních reakcí. **Emoční reaktivita** je částečně založena biologicky – temperamentově (zejména míra dráždivosti či impulzivity). Emoční reaktivita je značně ovlivněna celkovým dozráváním organismu. Další složkou je **volní ovládním emočních reakcí**, kdy je dítě školního věku již schopno korigovat či eliminovat automatickou emoční reakci nebo impulz. Adekvátní vývoj v obou oblastech podporuje rozvoj odolnosti dítěte vůči zátěži, dokonce i k vyvráležší adaptabilitě. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 131)

Optimální vývoj dítěte je nezbytnou podmínkou vývoje úzkosti a strachu a schopností se s negativními emocemi vypořádat. Temperament je velmi významnou součástí osobnosti a spolupodílí se na celkové reakci organismu na ohrožující podnět odlišně podle míry dráždivosti.

Školní děti mají tendence posuzovat veškeré emoce podle předpokladu hodnocení ostatních, například projevy strachu a úzkosti bývají v rámci vrstevnických norem posuzovány jako důkaz nezralosti a selhání. Pro dítě je v daném období významné přijatelné hodnocení a akceptace ze strany společnosti, kdy rozvíjí schopnost regulovat znepokojující emoce, jako je zlost, strach či úzkost. Dítě rozvíjí svou schopnost ovládat emoce společensky přijatelným způsobem. Je zajímavé, že regulovat emoci strachu vyžadují především vrstevníci nežli dospělí. (Vágnerová, 2012, s. 307-308)

Vágnerová (2012, s. 305) emoční vývoj dítěte mladšího věku charakterizuje zejména zráním dětského organismu, především centrální nervové soustavy (CNS), což se projevuje zvýšením emoční stability a odolností vůči zátěži. Erikson (cit. dle Vágnerová, 2012, s. 305) mladší školní věk dokonce vymezuje jako **fázi citové vyrovnanosti**, což se může projevovat optimistickým a pozitivním interpretováním jejich okolního světa. Emoce bývají v uvedeném vývojovém období u dětí stabilní a rozvíjí se u nich **emoční inteligence**, což je schopnost vnímat a rozeznávat emoce druhých lidí. Dále dochází k výraznému propojení emočního hodnocení a racionálního uvažování. Děti si své emocionální stavy interpretují logickými strategiemi, avšak odpovídajícím způsobem, který je shodný s jejich úvahami (dítě si například nechce připustit, že má strach) (Light et al., 2009 cit. dle Vágnerová, 2012, s. 306).

I přes přirozený vývoj dítěte v uvedeném období vývoje je charakteristický nárůst počtu dětí, které vstupují do terapie kvůli strachu, úzkosti, starostem a perfekcionismu. Nikdo nedokáže zdůvodnit, proč je dětská úzkost na epidemickém vzestupu. Nicméně uvedený jev pravděpodobně souvisí s větší soutěživostí ve školách, s vyšší mírou stresu v rodině, s přepracovaností rodičů a s celkovým současným životním tempem. (Cohen, 2015, s. 13-14)

Dětský strach je výraznější a významnější než u dospělých. Dětské strachy a úzkosti se vyskytují velmi blízko u sebe a bývají nerozeznatelné. Dítěti chybí schopnosti a dovednosti, jak rozlišovat mezi vnitřním a vnějším, reálným a imaginárním ohrožením (Hejlová, 2005, s. 120; Erikson, 2002, s. 369). Přirozené vývojově podmíněné strachy

se s věkem mění. Děti mladšího školního věku se nejčastěji obávají věcí souvisejících s reálným životem (Černý a Grofová, 2013, s. 94). Charakteristickými strachy uvedeného období je strach z bolesti, což je reálný a poměrně rozšířený jev, zejména strachy spojené s tělesnou újmou nebo smrtí, strach ze zranění, z lékařských zákroků, z nemocí a jiných. Strach z bolesti stojí mimo jiné velmi často v pozadí ohrožujících situací či podnětů, se kterými se jedinec v životě setkává a jeho reakce souvisí zejména s jeho předchozími zkušenostmi (Loučka a Vančura, 2011, s. 44; Muris et al., 1997 cit. dle Michalčáková, 2007, s. 43).

Prožívání strachu a úzkosti je determinováno celou řadou vzájemně působících činitelů, kdy je dědičná podmíněnost konfrontována s působením okolního sociálního prostředí a kdy začínají působit socializační vlivy, zejména rodinné prostředí (výchova, osobnost rodičů, rodinné emoční klima, výchovné styly) a širší sociální prostředí (vrstevnická skupina, škola, širší společenské vlivy) (Michalčáková, 2007, s. 38). Endogenní a exogenní determinanty vzniku a výskytu strachu a úzkosti nelze oddělovat, budou vždy společně ovlivňovat vývoj jedince, kterého existenčně determinují. V následující kapitole se budeme zabývat strachy exogenními, strachy výchovně a sociálně podmíněnými.

## **1.2 Výchovně podmíněné strachy dětí mladšího školního věku**

Pro optimální emoční rozvoj dítěte mají vliv nejen interní vlivy osobnosti dítěte, nýbrž i vlivy externí, mezi něž řadíme rodinu, školu a veškeré společenské dění, jednoduše veškeré socializační vlivy, které na jedince působí během jeho vývoje. Jedná se o strachy podmíněné výchovou, které nazýváme sociální strachy (Rogge, 1999, s. 23). Vnější faktory mohou strachy nejen vyvolávat, ale i prohlubovat, jedná se o traumatické zážitky, prožité zátěžové situace, nevhodné výchovné rodičovské styly, osobnost rodičů, školní prostředí, nýbrž i současná společnost, která svou medializací, informativností a hektickým stylem života snižuje dětské jistoty a pocity bezpečí. Ovšem harmonickou rodinu, zralou osobnost obou rodičů a jejich plnohodnotný vztah nelze ve výchovném působení ničím dokonale nahradit (Vymětal, 2004, s. 133). Nicméně strachy podmíněné sociálním prostředím mají široký repertoár příčin, projevů a následků. Je důležité zmínit skutečnost, že vnější výchovné a socializační vlivy působící na vývoj dětského strachu a úzkosti vždy souvisí s vnitřními dispozicemi jedince.

### 1.2.1 Rodinné prostředí

Mezi elementární determinanty, které by měly podporovat optimální celkový vývoj dítěte, spadá jednoznačně a nepochybně **rodina**. Rodina a rodinná socializace hraje významnou roli ve formování copingových a jiných obranných dovedností, jakož i dovedností regulace emocí (Muris, 2007, s. 124). Psychosociální potřeby dítěte jsou vázané na bezpečné rodinné zázemí a na jistotu vztahu s rodiči. Základní psychosociální potřebou dítěte je pocit bezpodmínečné akceptace ze strany rodiny (Vymětal, 2004, s. 149). Rodina by měla být pro dítě bezpečím, jistotou a harmonií. V rodině se formuje osobnost dítěte již od jeho narození. Zkušenosti a zážitky, které dítě v rodině získá, mu zůstanou po celý život. Funkční rodina a rodiče jsou pro děti hlavním zdrojem emoční opory a jsou reálně fungujícím zázemím, stejně tak jako zdroj sociální opory (Muris, 2007, s. 124).

Naopak rozpad rodiny představuje pro dítě mladšího školního věku značnou zátěž. Rozvodem, případně rozchodem rodičů ztrácí jistotu existence rodinného zázemí a základní životní jistoty, přičemž někteří rodiče přispívají ke zvyšování nejistoty svým nevhodným chováním vůči druhému partnerovi, což v dítěti vyvolává pocity ohrožení. Začnou pochybovat a dochází u nich ke generalizované ztrátě bezpečí, uvědomují si, že nic není jisté a je od nich očekáváno, že se s nastalou rodinnou situací vyrovnají. Nicméně děti mladšího školního věku nejsou dostatečně zralé a se zátěžovou situací se těžko vyrovnávají, a mohou se tudíž v rámci regresivních obranných reakcí začít opět chovat egocentricky (Vágnerová, 2012, s. 314-320; Vymětal, 2004, s. 112).

Pocity odmítnutí jsou jedny z nejhorších příčin vzniku strachu, úzkosti, pocitu zoufalství a pocitu viny (Vymětal, 2004, s. 154). Rozvodem rodičů je dítě vystaveno úzkosti, strachu a nebezpečí nerovnoměrného osobnostního vývoje (Vymětal, 2004, s. 125). Strach z rozvodu je mezi vrstevníky natolik rozšířený, že obavy narůstají s každou další hádkou rodičů (Bacus-Lindroth, 2007, s. 68). Otevřeně konfliktní manželství jsou nejsilnějším zdrojem traumatizace a nežádoucího osobnostního vývoje jedince (Vymětal, 2004, s. 118). Citová deprivace vzniká, pokud dítě není milováno nebo není schopno milovat. Je potřeba, aby v blízkých mezilidských vztazích nechyběla úcta a láska. Pokud se dítě dlouhodobě vyskytuje v prostředí, které se projevuje lhostejností, odmítáním, zavrhováním či nepřátelstvím, začíná uvedenou situaci vnímat jako ohrožující a reaguje na ni úzkostí, strachem či nepřiměřeným využíváním obranných mechanismů, které následně poškozují jeho optimální osobnostní vývoj. (Vymětal, 2004, s. 105)

Sociální strachy mohou být následkem několika faktorů, zejména problematickým výchovným vztahem s rodiči, kde se objevuje stres v partnerských vztazích nebo citová deprivace, dále nevhodný výchovný styl rodičů a nedůsledná výchova spojená s hrozbou trestu, výchovný styl bez hranic, ochraňující, omezující styl výchovy či ambivalentní vztah k dítěti (Vymětal, 2004, s. 150; Rogge, 1999, s. 23-24). Sociální strach je vytvářen výchovným stylem, jenž dítě odmítá, nerespektuje samostatnost dítěte a obsahuje manipulační tendence. Výchovně podmíněný strach způsobují nejen vztahy mezi dítětem a rodiči, nýbrž i vztahy s pedagogickými pracovníky, s vrstevníky a další faktory, které na jedince přímo či nepřímo působí (Rogge, 1999, s. 151), což rozšiřuje okruh potenciálních příčin vzniku strachu a úzkosti.

### 1.2.2 Školní prostředí

Další externí determinantou, která může vyvolávat pocity strachu a úzkosti, je **školní prostředí**. V kontextu školy by mohlo způsobovat mnoho faktorů úrodnou půdu pro vznik a rozvoj strachu, škola představuje pro dítě mladšího školního věku nejen jistou sociální změnu, se kterou by se dítě mělo vyrovnat, ale obsahuje i několik skrytých hrozeb, které mohou strachy podněcovat či prohloubit. Mohou se projevit strachy z dlouhodobé separace od rodičů, strachy ze zkoušení a výsledků prospěchu, ale mohou se objevit i situace vyplývající ze vztahů s učiteli, nebo spolužáky.

U školních dětí vznikají nové strachy, které jsou spojeny se stresujícími požadavky školního prostředí, které jsou na ně kladeny. Úzkostné stavy jsou spojeny s množstvím zkušeností a situacemi, které v dítěti vyvolávají nejistotu a pochybnosti (Stiefenhofer, 2002, s. 3). Pro dítě mladšího školního věku je významný jeho sociální status ve škole, tedy postavení ve školním kolektivu vrstevníků. V uvedeném období nabývá na důležitosti potřeba přijetí vrstevníky a konkrétní postavení ve skupině formuje a rozvíjí dětské sebehodnocení (Vágnerová, 2012, s. 359). Dítě, které je odmítané, zesměšňované, druhými trápené, ba dokonce šikanované, bývá zvýšeně úzkostné a neurotické (Vymětal, 2004, s. 55-56). Studie naznačují, že právě strachy týkající se sociálního ohodnocení se s věkem zvyšují, a naopak se snižují strachy z fyzického nebezpečí (Muris, 2007, s. 10).

Vývoj dětské osobnosti může negativně ovlivnit izolace od vrstevnické skupiny, což je specifická forma sociální deprivace. Jedinec poškozený izolací v kolektivu by mohl mít později problémy s navazováním dalších vztahů, především by nebyl schopný chování ostatních adekvátně interpretovat a nedovedl by na ně přiměřeně reagovat (Vágnerová, 2012,

s. 339). Jako negativní následek tendencí zavrhování odlišných dětí se projevuje v uvedeném vývojovém období skupinová forma šikany (Vágnerová, 2012, s. 350). V souvislosti s nástupem mladšího školního věku a povinností školní docházky dochází u dětí ke zvýšení strachu z trestu při výkonovém neúspěchu či při neadekvátním chování nejen ve škole, ale i v rodině, například strach z reakce rodičů na špatné vysvědčení může mít někdy až katastrofální důsledky (Slaměník, 2011, s. 74). Nicméně další potenciální příčinou vzniku strachu mohou být i vlivy širšího okolí dítěte, které mohou dětem předkládat neadekvátní informace ohrožujících situací.

### 1.2.3 Širší společenské prostředí

Sociální strachy nelze odvozovat pouze z bezprostředního okolí dítěte – rodinného a školního prostředí, nýbrž je rovněž důsledkem nejistého okolního **sociálního prostředí širší společnosti globálního charakteru**. Svět se stává pro děti světem plným válek, katastrof, ničení a násilí, což v nich nepochybně vzbuzuje pocity ohrožení a nejistoty (Rogge, 1999, s. 152). Strach mění v průběhu let svou podobu, některé formy strachu přetrvávají, jiné mizí a objevují se nové, které odráží současný stav společnosti. Strachy jsou založeny na aktuálních událostech, problémech, obavách či znepokojení (válka, terorismus, střelení ve školách) (Burnham, 2009, s. 28). Objevují se nové strachy, spojené zejména s negativní medializací nejen světových, ale i tuzemských událostí. Jedná se o strach z přepadení, z teroristů, z války, z atentátu či jaderného útoku. Uvedené podněty se velmi často objevují v dětských hrách, v příbězích, kde se prolínají imaginární myšlenky s reálnými (Bacus-Lindroth, 2007, s. 68). Mezi nejvíce obávané strachy současné doby jsou teroristické útoky, povinnost bojovat ve válce, hurikány a tornáda (Burnham, 2009, s. 31). Mimo jiné se u dětí mladšího školního věku projevuje strach ze selhání, obavy z úrazu, nemoci, nehody, z nejistoty, z osamocení, strach z ubližování mezi dětmi, jakož i strach z ohrožení přírody (Hejlová, 2005, s. 135-136).

Strach z války a z terorismu je pravděpodobně zapříčiněn medializací a informovaností. Děti jsou velmi brzy zapojovány do společenského dění a souvislostí, jsou čím dál více konfrontovány s informacemi, které je zatěžují a přesahují jejich možnosti pochopení, jsou jen obtížně pochopitelné pomocí racionalizace (Rogge, 1999, s. 89; s. 191). Výsledný stav se projevuje strachem dítěte, pocitem bezmocnosti a rezignace (Rogge, 1999, s. 89). V médiích jsou poměrně často prezentovány různé tragédie, jako střelení ve škole, teroristické útoky či přírodní katastrofy, přičemž uvedené události zneklidní děti i dospělé.

Nicméně úzkostné děti pod tíhou ohrožujících situací, které sledují všude kolem sebe, začínají trpět obavami, pocity nejistoty a nočními můrami (Cohen, 2015, s. 191). Celkové pochopení konceptu smrti v jeho komplexnosti by se mělo objevovat až kolem devátého až desátého roku dítěte, nicméně uvedené vymezení může přinášet určitá zkreslení, neboť situace dnešních dětí je poměrně jiná, mají odlišné zkušenosti a podléhají společenským trendům, které ovlivňují celkové chápání pojmu smrt, což směřuje ke snižování věkové hranice k pochopení smrti (Loučka a Vančura, 2011, s. 43).

Mezi příčiny současných strachů zahrnuje Burnham (2009, s. 28) situace jako globální problémy (krize, pohromy, války, nemoci), dále vliv televizního a mediálního působení a změny ve společnosti, které zahrnují nejen změny v dynamice rodiny, ale i vlivy vnější jako je sledování televizního násilí či násilí reálného, zvyšující se zneužívání dětí (syndrom CAN), zvyšující se sexuální aktivita v raném věku, násilné zločiny, dále kyberšikana a násilí ve školách (Weinhold, 2007, Li, 2007 cit. dle Burnham, 2009, s. 29).

Strachy vyplývající ze širšího sociálního prostředí jsou zpravidla situace, kdy je člověk postaven do role pasivního pozorovatele, bez jakékoli šance aktuální situaci ovlivnit či eliminovat. Jedná se zejména o strachy globálního charakteru, které se objevují již u dětí mladšího školního věku, například problematika globálního oteplování, rozšíření populace na Zemi, zbraně hromadného ničení, terorismus, velmocenská politika, vznik světové války a jiné (Prokopius a Šulista, 2007, s. 12-13).

Dalším zajímavým faktorem vzniku strachu a úzkosti je nízký socioekonomický status rodiny, ze které dítě pochází, přičemž děti vykazují nejen vyšší intenzitu, nýbrž i frekvenci strachu (Burnham a Tippey, 2009, s. 325). Dětské strachy a úzkosti v souvislosti s nízkým socioekonomickým statusem mohou být způsobeny méně bezpečným a nejistým rodinným prostředím (Gullone, 2000, s. 441).

#### **1.2.4 Genderové rozdíly v prožívání strachu**

Genderové rozdíly v prožívání strachu souvisí s psychickým vývojem dítěte. Nicméně utváření genderových rolí není otázkou pouze biologické podmíněnosti, rozdíly v pohlaví formuje především socializační tlak, přičemž rozvoj jedince je podmíněn výchovou, vzděláváním a sociálním prostředím (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 219). Genderové odlišnosti v prožívání strachu jsou podle mnoha výzkumů jednoznačné: dívky vykazují vyšší intenzitu strachu nežli chlapci. Genderové odlišnosti mohou být způsobeny odlišným sociálním očekáváním od dívky a od chlapce (Silverman, 2000 cit. dle Burnham a Tippey,



2009, s. 323; Muris, 2007, s. 18), nicméně skutečnost většího počtu a intenzity strachu u dívek ještě nenaznačuje, že dívky jsou vybaveny větší strachovou reaktivitou.

V rámci genderové problematiky mohou být dívky ovlivněny stereotypními genderovými rolami, stejně tak jako chlapci, kteří mají tendenci hodnotit subjektivně strachy spojené se stereotypní mužskou genderovou rolí a následně přizpůsobovali své odpovědi očekávaným rolovým stereotypům (Pierce a KirkPatricka, 1992 cit. dle Michalčáková, 2007). Genderová role přispívá k vysvětlení variability dětského strachu více než samotné pohlaví (Knoops, Meesters a Muris, 2005 cit. dle Michalčáková, 2007). Dívky pod tlakem sociálního okolí vzdávají zátěžové úkoly dříve, jelikož mají pocit, že už je nemají pod svou kontrolou, a projevují se naučenou bezmocností - *learned helpless* (Seligman, 1976), což následně může vést k depresi, která je u dívek a žen častější než u mužů (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 220).

### 1.3 Strachy patologického charakteru

V rámci koncepce práce jsme se zabývali přirozenými dětskými strachy podmíněné vývojem a výchovou, nicméně je vhodné se zmínit i o formách strachu, které již přirozené nejsou. Jedná se o různé úzkostné poruchy, které již vyžadují odborný zásah terapeuta, psychologa či psychiatra, přesto je zmiňujeme, aby byly co nejdříve zaregistrovány a léčeny. Je evidentní, že kompetence vyplývající ze sociálně-pedagogické činnosti zde nemohou nahradit zásah psychologa, nicméně sociální pedagog a jiní odborníci by měli mít přehled i o uvedených patologických formách strachu, aby dokázali adekvátně reagovat, když se s dítětem s danými problémy dostanou do kontaktu.

Strachy a úzkosti jsou v dětském věku naprosto přirozené a obvyklé. U většiny dětí strachy a úzkosti představují relativně klidný a přechodný jev, nicméně u některých jedinců se strachy a úzkosti mohou stát chronickými a závažnými a mohou se rozvinout ve fobii či jiné úzkostné poruchy. Patologický strach do života dítěte nepříjemně zasahuje a omezuje jej. Úroveň strachu a úzkosti je determinována aktuální konstelací faktorů zranitelnosti a protektivních faktorů. V případě, že je úroveň zranitelnosti vysoká a protektivní faktory jsou omezeny, zažívá dítě úzkost na rizikové úrovni a pokud se situace opakuje často, může již obsahovat symptomy úzkostné poruchy (Muris, 2007, s. 29; Stuchlíková a Prokešová, 2005, s. 40). Abnormální strachy a úzkosti jsou vymezeny fobickými a úzkostnými poruchami v DSM, což je Mezinárodní diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (Muris, 2007, s. 14).

Děti jsou neustále vystavovány tlaku ze strany rodičů a společnosti. Prožívají různé zátěžové situace, které utvářejí jejich celistvou osobnost, nicméně se může stát, že strach a úzkost dosáhne rozměrů, které neumožňují žít normální život a ohrožují rovnoměrný vývoj dítěte, a strach ztrácí svou původní ochrannou funkci. Strach dostává dítě do patologických až neurotických stavů, které nekorespondují s optimálním vývojem dítěte, kdy již hovoříme o chorobném strachu, který vede jedince ke slabosti a bezmocnosti. Naopak strach sloužící k ochraně života se projevuje konstruktivními strategiemi k jeho překonání (Rogge, 1999, s. 16). Silně úzkostné dítě se může projevovat specifickými strachy – fobiemi, které ohrožují jeho vývoj (Train, 2001, s. 93). Přesto každý strach nesmíme považovat automaticky za fobii, existuje totiž spousta situací, kterých se má zdravý člověk obávat (Praško, 2008, s. 16).

Fobie a úzkostné poruchy bychom mohli rozdělit na specifické fobie a na fobie komplexní (Praško, 2008). Mezi základní druhy specifických fobií řadíme fobie z přírodních jevů, ze zvířat, z injekcí, krve a zranění, situační fobie, jiné fobie a mnohočetné specifické fobie. Mezi komplexní fobie spadá agorafobie (strach z panického záchvatu v situaci, ve které není dostupná pomoc), panická porucha, sociální fobie, posttraumatická stresová porucha a obsedantně-kompulzivní porucha.

**Specifická fobie** je charakterizována nadměrným nebo extrémním strachem z určitého objektu, zvířete nebo specifické situace (Praško, 2008, s. 12). Dítě se specifickou (izolovanou) fobií reaguje se strachem a úzkostí v situacích, kde je v přítomnosti specifického podnětu, nebo očekává, že uvedená situace v budoucnosti nastane. Porucha má různé podskupiny: zoofobie, fobie z přirozeného prostředí, fobie z krve a infekcí, situační fobie a jiné typy fobie. Mnoho dětí trpí fobiemi, nebývají však u nich tak vážné, aby byly diagnostikovány jako poruchy (Train, 2001, s. 98).

Dalším typem úzkostné poruchy je **separační úzkostná porucha**, která se projevuje odloučením dítěte od známé (pečující) osoby nebo když dítě opustí domov. Dítě není následně schopno normálně fungovat. Dítě projevuje nereálné obavy o blízké osoby a při odloučení reaguje úzkostí a pláčem, případně výbuchy vzteku, výčitkami či somatizací. Separační úzkostná porucha bývá většinou vyvolaná hlubokým životním stresem. Odhaduje se, že poruchou trpí 4% dětí a dospívající mládeže. Může se vyskytnout u předškolních dětí, častěji ji však pozorujeme u dětí školního věku. V běžné populaci trpí poruchou více děvčat než chlapců (Train, 2001, s. 96; Vymětal, 2004, s. 48).

**Sociální fobie** se projevuje strachem dítěte ze sociálních událostí, při nichž se dítě setkává s neznámými lidmi, nebo ze situací, ve kterých by jeho vystupování mohlo být pozorně sledováno (Vymětal, 2004, s. 48; Train, 2001, s. 100).

**Posttraumatická stresová porucha** nastává, když dítě má za sebou určitou stresovou zkušenost, při níž ono samo nebo jiní lidé byli tělesně zraněni nebo byli vystaveni určitému riziku či ohrožení (Train, 2001, s. 102). Mezi další úzkostné poruchy, s nimiž se u školních dětí setkáváme, patří **obsedantně-kompulzivní porucha**, která je velmi úporná a obtížně léčitelná. Její projevy často začínají u dětí po desátém roce života. Odhaduje se, že je jí postiženo asi 2,5 % dětí (Train, 2001, s. 104). Dítě se projevuje obsedantně nebo kompulzivně, popřípadě se oba projevy chování projevují najednou. Dítě má pocit, že nad svými obsesemi (což je nutkavá, stále se vtírající myšlenka) ani kompulzemi (neboli nutkavá, stále opakovaná činnost) nemá kontrolu (Vymětal, 2004, s. 49).

Dále se mohou objevit **poruchy spánku**, které mohou souviset s úzkostí. Noční děsy a noční můry jsou zřejmě spojené s posttraumatickou stresovou poruchou a jinými úzkostnými prožitky (Train, 2001, s. 111). V uvedené části kapitoly jsme se zaměřili na úzkostné poruchy, které by bylo vhodné konzultovat s odborníky, abychom preventivně eliminovali prohloubení problému.

V rámci první kapitoly jsme se seznámili s definicemi, pojetím strachů a úzkostí. Věnovali jsme se problematice strachů dětí mladšího školního věku, která byly rozděleny na strachy vývojově podmíněné a strachy výchovně (socializačně) determinované. Nakonec jsme se zaměřili na strachy, které již mohou narušovat vývoj jedince a které by měli odborníci pracující s dětmi znát, aby mohli optimálně reagovat a zvolit vhodné řešení a pomoc dítěti. V následující kapitole se budeme věnovat hlavní problematice práce týkající se strachů a pocitů úzkosti nadaných dětí, přičemž propojení strachů dětí mladšího školního věku s nadáním by mohlo být velmi významné, jelikož strachy nadaných dětí by se mohly vzhledem k jejich nerovnoměrnému vývoji diferencovat od jejich vrstevníků.

## 2 NADÁNÍ

V rámci konceptu práce je pro nás významná souvislost mezi výskytem strachu a mimořádnými rozumovými schopnostmi jedince. V úvodu kapitoly definujeme pojmy nadání a talent, následně vymežíme specifické charakteristiky nadaných dětí, které mohou souviset s rozdílným vnímáním strachu a úzkosti. V závěru kapitoly se seznámíme s výsledky výzkumů, které se zabývaly problematikou strachů a úzkostí právě nadaných dětí.

Mezi odborníky, kteří se problematikou nadání zabývají, neexistuje kongruence ve významu vztahu mezi pojmem nadání (*giftedness*) a talent (*talent*), nicméně převažují základní tři pojetí. V prvním pojetí pojmy nadání a talent považujeme za synonyma. V pojetí druhém se jedná o dva pojmy, které vyjadřují rozdílnou míru obecnosti, a ve třetím pojetí se jedná o dva pojmy, které projevují rozdílnou míru aktualizace a rozvinutosti schopností (Mareš, 2013, s. 529). Talent může být vymezen jako vysoká úroveň rozvoje speciálních schopností a vyznačuje výsledky činností člověka, které jsou charakteristické novostí a originalitou (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 12; Jurášková, 2006, s. 10).

V současné době existuje přibližně stovka různých definic a vymezení nadání a talentu (Freemanová, 1998 cit. dle Jurášková, 2006, s. 10). Vzhledem ke koncepci práce není cílem hledat správnou definici talentu a nadání, budeme tedy uvedené dva pojmy považovat za synonyma, stejně jako jiní odborníci (například Dočkal nebo Hříbková), jelikož oba pojmy se vztahují ke schopnostem lidí a oba vyjadřují nadprůměrnou až vysoce nadprůměrnou úroveň schopností. Definování nadání a talentu se u mnoha autorů překrývá a je obtížné vymezit hranici, která by oba pojmy jednoznačně oddělila, tudíž je chápeme spíše jako synonyma (Mareš, 2013, s. 529). Nicméně vždy výrazem nadaný jedinec míníme jedince, který je mimořádně rozumově vybavený (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 12; Jurášková, 2006, s. 10).

Definice nadání bychom mohli vyčlenit do tří základních kategorií. První kategorií jsou definice nadání založené na inteligenčním kvocientu, a tyto se zaměřují na jedince, jejichž hodnota IQ převyšuje vymezenou hranici. Druhou kategorií jsou definice založené na talentu, který vychází z prokázaného nadprůměrného výkonu v určité oblasti. Poslední a třetí kategorií jsou definice nadání založené na kreativitě, jež za elementární složku nadání považují tvořivost. (Eysenck a Barrett, 1993 cit. dle Hříbková, 2009, s. 42)

Pro kompletní vymezení nadaného jedince bychom mohli využít i legislativu České republiky, která nadání vymezuje zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním

středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), nicméně přímé vymezení nadaného žáka je upraveno vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, speciálně v § 12: „mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“

Převážná část odborníků se shoduje, že nadání není možné specifikovat a diagnostikovat pouze na základě výsledku inteligenčního testu, nicméně i přesto se domnívají, že zvýšený intelekt je základním kritériem rozumového nadání (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 13). Rozlišující znakem výrazného nadání je hranice IQ 130 bodů a výše, kterou akceptovala i mezinárodní organizace Mensa, která se zabývá sdružováním, vzděláváním a rozvojem jedinců se zvýšeným intelektem. Hranice IQ 130 je považována za projev vysokého nadání, které dosahuje přibližně 2,5 % lidí z celkové populace (Peterson, 2015, s. 153; Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 14).

V kontextu práce upřednostňujeme konzervativní definice nadání založené na mimořádných kognitivních schopnostech jedince, přičemž jejich nadání již bylo diagnostikované v intelektové oblasti v rámci jednoho kritéria – inteligenčního kvocientu, převyšující hranici 130 bodů (Eysenck a Barrett, 1993 cit. dle Hříbková, 2009, s. 42). Uvědomujeme si riziko, že uvedená skupina nadaných dětí nereprezentuje celkovou populaci nadaných a odsunuje do pozadí jiné znaky nadání, nicméně v rámci práce se zaměřujeme na děti, jejichž nadání bylo již potvrzeno, abychom eliminovali případné chyby ve výběru nadaných jedinců.

Zvýšený intelekt pravděpodobně k nadání či talentu nepochybně patří. Na základě akcelerovaného rozumového vývoje se zpravidla o nadání dítěte rozhoduje a dítě na sebe nejvíce upoutává pozornost rodičů, ale i pedagogů. Nicméně je nezbytné mít na paměti, že nadání dítěte může mít latentní projevy a dítě se může projevat zcela jinými projevy, nežli jsou obecně uvedené a s nadáním spojené vybrané charakteristiky, které mohou podmiňovat vznik a vývoj strachu a které uvádíme v následující kapitole.

## 2.1 Vybrané charakteristiky nadaných dětí

V kontextu uvedené kapitoly vymezíme vybrané charakteristiky nadaných dětí, které by mohly podmiňovat nejen vznik, vývoj a porozumění, nýbrž i odlišné prožívání strachu

a pocitů úzkosti nadaných dětí. Nadaní jedinci se částečně odlišují od průměrné populace, především v oblasti kognitivního a emocionálního vývoje. Nadaní jedinci působí navenek jako celistvá a homogenní skupina, kterou spojuje vysoký intelektový potenciál, akcelerovaný kognitivní vývoj, brzká schopnost číst, asynchronní vývoj a jiné, nicméně v kontextu skupiny nadaných se projevují odlišnosti mezi jednotlivými jedinci zejména proto, že každý člověk je neopakovatelnou a jedinečnou osobností (Jurášková, 2006, s. 30).

Nadaní jedinci jsou nejen otevřenější novým poznatkům, ale dokáží pochopit podstatu i souvislosti různých jevů. K získávání informací jsou schopni využít všech dostupných zdrojů. Obdržené informace kategorizují a jsou schopni je posuzovat ve vzájemných souvislostech (Landau, 2007, s. 49; Vágnerová, 2005, s. 52). Nadané děti dokáží být kritické, mají tendence polemizovat a formovat si vlastní názory (Vágnerová, 2005, s. 53). Nadaným dětem v jejich rozvoji celkově prospívá sebou řízené a samostatné poznávání a učení (Mudrák, 2015, s. 67).

Výrazným znakem nadaných jedinců je **asynchronní vývoj** v oblasti kognitivní, fyzické a emocionálně-sociální, přičemž se nadaný jedinec může aktuálně nacházet v různých stadiích vlastního vývoje (Silverman, 2002 cit. dle Colangelo a Wood, 2015, s. 134; Jurášková, 2006, s. 30). Výrazný nesoulad nastává mezi intelektuálním a emocionálním vývojem dítěte (Landau, 2007, s. 21). Schopnosti nadaných dětí nebývají rovnoměrně rozvinuté, kognitivní schopnosti bývají nadprůměrné, naopak jiné mohou být průměrné či dokonce podprůměrné, což způsobuje mnoho obtíží při zapojování se do vrstevnické skupiny (Vágnerová, 2005, s. 52). Podprůměrné sociální schopnosti nadaných jedinců mohou zapříčinit mnoho problémů nejen v rámci navazování sociálních vztahů, ale i jejich případné udržení pro ně bývá velmi náročné, neboť nerozumí veškerým sociálním aspektům nebo případně nejsou schopni se přizpůsobit podmínkám vrstevnické skupiny, se kterou nemusí souhlasit.

Emocionální a sociální problémy nadaných jedinců bychom mohli rozdělit na endogenní a exogenní. Endogenní problémy jsou závislé na osobnosti daného jedince bez ohledu na vnější prostředí, mezi něž řadíme zvýšenou citlivost, vývojovou asynchronii, neochotou podstupovat rizika, nepřiměřený sebekriticismus a multipotencialita. Mezi exogenní problémy nadaných, které vznikají interakcí jedince s vnějším světem, spadají obtíže se sociální a emocionální adaptací jedince, zejména komunikace s vrstevníky, obtíže při začleňování se do kolektivu, obtíže s přizpůsobováním se novému prostředí, rodinné vztahy a zvýšený individualismus na úkor konformity ve školním prostředí. (Mudrák, 2015,

s. 67; Silverman, 2002 cit. dle Colangelo a Wood, 2015, s. 134; Laznibatová, 2012, s. 166; Lamont, 2012, s. 273; Webb, 1993 cit. dle Konečná, 2010, s. 45; Porter, 2005, s. 48)

Mezi endogenní problémy nadaných jedinců řadíme stavy zvýšené emocionální zranitelnosti a míry intenzity emocí (celkově vysoká senzitivita), nízkým sebevědomím, bojácností a stydlivostí, úzkostností a stresem, depresemi, zvýšenou sebevražednou představivostí a sebevražednými pokusy, poruchami chování, které zahrnují delikventní činnosti, nedokončení školy, obtíže v sociální oblasti a různé psychiatrické poruchy (poruchy nálad či poruchy příjmu potravy), které se mohou projevovat jako problémy exogenního rázu (Lamont, 2012, s. 271-273; Laznibatová, 2012, s. 166; Porter, 2005, s. 48).

Existuje vymezení několika rizikových faktorů spojených s nadáním, které mohou již tak nerovnoměrný vývoj dítěte ohrozit. Vývoj nadaného dítěte se projevuje asynchronně, kdy nerovnoměrný vývoj v oblasti kognitivního, fyzického a emocionálně-sociálního vývoje jej diferencuje od vrstevníků a následně dochází ke zvýšené citlivosti a zranitelnosti, pokud shledá obtíže v sociální a emocionální oblasti, při hledání přátel nebo s pouhým akceptováním své osoby v rámci vrstevnické skupiny dětí. Dalším rizikovým faktorem může být tlak ze strany rodičů i učitelů, kteří mohou mít nerealistická očekávání a mylné představy o nadání a schopnostech dítěte, očekávají úroveň výkonů, které přesahují možnosti i schopnosti dítěte, přičemž uvedená situace směřuje k neposlušnosti dítěte, ke vzdoru, skryté agresivitě, beznaději či depresi. Nadměrná pozornost rodičů a jejich zásahy mohou vyvolávat v dítěti odpor, strach, úzkostnost, deprese a poruchy příjmu potravy. (Pfeifer a Stocking, 2000 cit. dle Laznibatová, 2012, s. 166-167)

Nadaní jedinci disponují širokým repertoárem projevů, které mohou nadané a jejich odlišné projevy charakterizovat. Nicméně uvedené charakteristiky se nemusí u nadaných jedinců vyskytovat všechny, přece jen každý jedinec je originální a jedinečná osobnost, která nemusí splňovat charakteristiky, které jí byly připsány. Nadaní disponují odlišnými kognitivními a afektivními charakteristikami, stejně tak jako odlišnou psychomotorikou (Machů, 2010, s. 31). Jak již bylo zmíněno, hlavním rysem vývoje nadaného dítěte bývá asynchronní vývoj, ze kterého pramení potenciální obtíže pro zapojení nadaného jedince do společnosti. V souvislosti se zaměřením práce se budeme věnovat zejména problémům a odlišnostem emocionálním a sociálním, které mohou být příčinou vzniku strachů a úzkostí.

Akcelerovaný kognitivní vývoj nadaných dětí zpravidla zastíní jejich emocionální vývoj. Dítě pak dokáže pochopit složité jevy a informace, které dává do souvislostí, nicméně není

schopno vzhledem ke své emocionálně-sociální úrovni je aplikovat v interpersonálních vztazích. Uvedená problematika se dotýká **interpersonálních vztahů** nadaných dětí, které vyhledávají partnery s podobnými zájmy a s obdobnou kognitivní úrovní, následně pak nadané děti navazují vztahy se staršími dětmi nebo rovnou s dospělými. Další charakteristikou nadaných jedinců je sklon organizovat a egocentricky ovlivňovat dění kolem sebe, což mívá za následek vyvolání konfliktu se sociálním okolím, následně se nadaným nedaří navazovat kontakt a adekvátní spolupráci s vrstevníky. Nezřídka nadané děti svými nadprůměrnými schopnostmi a odlišným chováním způsobí své sociální vyčlenění z kolektivu. Objevují se i situace, kdy nadané dítě ztrácí motivaci udržovat a rozvíjet sociální vztahy, následně se začne samo z vrstevnické skupiny vyčleňovat. Úzkostnější děti se pak stahují do svého vnitřního světa, který vnímají jako bezpečnější než je svět skutečný. (Portešová, 2011, s. 185-186; Machů, 2010, s. 37; Konečná, 2010, s. 62)

Samotné nadané děti si uvědomují své odlišnosti vůči svým vrstevníkům (37% nadaných žáků se považuje za odlišné od svých vrstevníků ve směru superiority. Pocity odlišnosti nadaných pravděpodobně souvisí s jejich zvýšenou senzitivitou a vnímavostí. Nicméně u některých nadaných dětí mohou pocity odlišnosti vést až k vnímání nadání jako sociálního znevýhodnění, což se může projevit u jedinců, pro které je významná sociální akceptace, podvýkonností (*underachievement*). Nadané děti jsou schopny bagatelizovat či ignorovat své zájmy a schopnosti nadání, aby se vyhnuly právě pocitům odlišnosti mezi svými vrstevníky (Webb et al., 2007 cit. dle Burnham a Tippey, 2009, s. 331). Strategie maskování vlastního nadání se projevují dobrovolným selháváním v testech, využívání méně sofistikovaného slovníku při interakcích s vrstevníky nebo jednoduše získávání špatných známek, které jsou v rozporu s jeho potenciálem (Portešová, 2011, s. 186; Konečná, 2010, s. 62).

Další obecnou charakteristikou nadaných jedinců je jejich **rozsáhlá sebekritika**, která se projevuje idealistickými představami o vlastních možnostech existence. Kognitivní úroveň nadaných dětí způsobuje, že mají potřebu chápat komplexní jevy a celkově smysl života. Nadaní často přemýšlí nad existencionálními otázkami smyslu života. Jestliže nezískají adekvátní odpovědi, mohou existencionální myšlenky zapříčinit snížení jejich sebevědomí či zvýšenou úzkostlivost a deprese, což je jedna z dalších typických charakteristik nadaných. **Deprese** nadaných jedinců bývají projevem vzteku na vlastní osobu nebo situaci, kterou jedinec nemá zcela pod kontrolou (Lamont, 2012, s. 273; Machů, 2010, s. 37; Jurášková, 2006, s. 32). Zajímavé je zjištění, že nadané dívky jsou schopné mnohdy



maskovat své deprese i úzkosti mnohem lépe nežli ostatní dívky, z čehož by měla vyplývat zvýšená pozornost rodičů i odborníků vůči uvedeným latentním a potenciálním projevům (Kerr a Multon, 2015, s. 185).

Příčinou deprese by mohl být pravděpodobně zvýšený **perfekcionismus** nadaných, kdy jedinci usilují o dokonalý výkon, jsou ctižadostiví a lpějí na detailech. Perfekcionismus souvisí s rozsáhlou sebekritikou. Perfekcionismus je osobnostní charakteristika, která souvisí se stanovováním velmi náročných až nereálných požadavků, cílů a standardů výkonu, po jejichž realizaci se dostavuje zklamání, nespokojenost či deprese, přestože jejich výkon byl ve srovnání s ostatními nadprůměrný. Perfekcionismus souvisí s vytrvalostí, úsilím a dobrými výsledky, přičemž se může projevovat i úzkostí, vyhýbavým chováním či selháváním. S perfekcionismem bývá spojován i podvýkon nadaných. (Mudrák, 2015, s. 67; Machů, 2010, s. 37; Jurášková, 2006, s. 108)

Další významnou osobnostní charakteristikou nadaných dětí je **výrazná imaginace, fantazie či obrazotvornost** (Landau, 2007, s. 51), která pravděpodobně způsobuje zvýšenou úzkostlivost a pocity strachu. Zvýšená imaginace zřetelně souvisí s kreativitou nadaného jedince a umožňuje jim představit si nejhorší možné následky různých situací, což u nich vyvolává pocity strachu a úzkosti (Lamont, 2012, s. 271-273; Laznibatová, 2007, s. 268). Zvýšená imaginace nadaných dětí souvisí s nespavostí, pravděpodobně ze strachu ze smrti a neznámých situací. Pocity úzkosti může u nadaných dětí způsobovat i vnímaná přemíra podnětů (Konečná, 2010, s. 62), stejně tak jako strach ze selhání může zapříčinit, že se neprojeví výjimečné schopnosti dítěte (Mudrák, 2015, s. 67). S úzkostlivostí a strachem nadaných dětí souvisí jejich další charakteristika, kdy se značně vyhýbají situacím, ve kterých jim hrozí určité riziko či nebezpečí, což je způsobeno jejich zvýšenými schopnostmi citlivé percepce, kdy vnímají a jsou schopny rozeznat potenciální problémy spojené s danou situací. Celkové **vyhýbání se rizikovým situacím** může zapříčinit podvýkonnost či celkovou pasivitu jedince (Machů, 2010, s. 37; Jurášková, 2006, s. 32; Mönks a Ypenburg, 2002, s. 50). Je pravděpodobné, že kognitivní vývoj je významný při kognitivních procesech strachu a úzkosti (Broeren a Muris, 2009, s. 708), přičemž na význam kognitivní úrovně dětského vývoje v souvislosti se vznikem strachu se zaměříme v následující kapitole.

## 2.2 Strachy a úzkosti nadaných dětí

Souvislosti mezi inteligencí a úzkostí se věnovala celá řada odborníků. Zaměřují se převážně na spojení kognice, emoce a chování, přičemž uvedené lidské funkce jsou na sobě závislé, jsou vnitřně propojené a celostní. Pokud cítíme, tak zároveň přemýšlíme a jednáme, když jednáme, tak přitom cítíme a přemýšlíme a zatímco přemýšlíme, cítíme i jednáme. Mohli bychom usoudit, že jednotlivé uvedené funkce organismu jsou na sobě závislé. (Nakonečný, 2012, s. 435)

Kognitivní charakteristiky jsou nepochybně determinantou vzniku strachu a úzkosti (Muris, 2007, s. 8). Souvislost mezi kognicí, neboli se zvýšenou kognitivní schopností nadaných dětí, a pocity strachu či úzkostí by mohla být významná, neboť kognice a její úroveň je hlavním procesem k vnímání a hodnocení podnětů okolního prostředí, které mohou být pro jedince ohrožující nebo naopak. Proces hodnocení situace závisí na úrovni kognitivních schopností každého jedince a výsledné vyhodnocení situace jako ohrožující by mohlo determinovat vznik pocitů strachu či úzkosti.

Převážná část studií shodně uvádí, že všechny děti mají strachy, přičemž řada strachů je vývojově determinována a vyskytuje se v určitém vývojovém období u většiny dětí, nicméně obsahy vývojově podmíněných strachů (tranzitorních) se s věkem výrazně transformují, což souvisí především s vývojem kognitivní a emocionální úrovně v průběhu ontogeneze. Právě kognitivní a emocionální úroveň dítěte formuje obsahy strachů (Portešová et al., 2008, s. 308). V souvislosti s asynchronním vývojem nadaných dětí výzkumy předpokládají odlišné a specifické strachy, obavy a úzkosti (Silverman, 2002 cit. dle Colangelo a Wood, 2015, s. 134).

Studie zjišťují nejen dominantní strachy nadaných dětí, ale i odlišnosti s jejich vrstevníky. Deverensky a Coleman (1989 cit. dle Lamont, 2012, s. 274) prezentovali dominantní strachy a jejich obsahy u nadaných dětí, jednalo se zejména o strach z nukleární války, ze smrti a ze smrtelných nemocí, přičemž významný rozdíl mezi skupinou nadaných dětí a dětí z běžné populace se týkal strachu z nukleární války. Výsledky studie jsou zdůvodněny kognitivní schopností porozumět celosvětovému dění, nicméně dalším možným důsledkem zvýšených strachů nadaných dětí by mohla být jejich zvýšená míra intelektu a imaginace, kdy se inteligentní jedinec snaží pochopit koncept nukleární války a její dopady. Autoři předpokládají, že jedinec se zvýšenou představivostí už informace o nukleární válce získal a má přesnou představu, jak by vypadal svět po nukleárním útoku (Deverensky a Coleman,

1989 cit. dle Lamont, 2012, s. 274). Nadané děti v uvedené studii nejčastěji uvádí celosvětové problémy (ohrožení nukleární válkou, otázku vývoje mezinárodních vztahů, globální ekonomické problémy a jiné), což může být způsobeno, jak uvádí autoři, pokročilou úrovní kognitivního vývoje v časných ontogenetických etapách, kdy jsou nadané děti vystavovány globálním hrozbám, kterým ostatní děti zatím nerozumí (Portešová et al., 2008, s. 309).

Dalšími autory, již se zaměřili se na specifické strachy nadaných dětí, jsou Burnham a Tippey (2009). V kontextu jejich výsledků byly zjištěny rozdílné strachy mezi pohlavím nadaných dětí. Nadané dívky vykazovaly strachy ze tmy, z neznámých věcí a zvuků, z unesení, ze špíny a zvířat. Naopak nadaní chlapci nejčastěji zmiňovali strach ze zranění, ze školního neúspěchu, z nočních můr a imaginárních postav. Rozdíly v pohlaví nadaných dětí byly vysvětleny jako důsledek sociálního očekávání genderových rolí. Dívky navíc vykazovaly vyšší intenzitu strachů nežli chlapci. Dále zjistili, že nadané děti jednoznačně lépe chápou politické a sociální prostředí nežli jejich vrstevníci. (Burnham a Tippey, 2009, s. 322-333)

Studiemi věnujícími se problematice strachů a úzkostí nadaných dětí v českém prostředí se věnuje zejména Portešová et al. (2008), která zjistila, že mimořádně nadané děti se bojí více živelných katastrof, vesmírných katastrof, válek a ztrát nežli děti z běžné populace (Portešová et al., 2008, s. 315). Autorka výsledky studie vysvětluje akcelеровaným kognitivním vývojem a neomezeným přístupem k informacím nadaných dětí, přičemž se vrstevníkům nadaných dětí v daném vývojovém období uvedené možnosti obvykle nedostávají, což způsobuje časnější vznik globálních strachů, než bychom očekávali na základě chronologického věku (Portešová et al., 2008, s. 322). Uvedené vysvětlení nemusí v současné době postačovat, neboť všechny děti jsou dnes vystaveny zvýšené medializaci negativních událostí, nicméně je pravděpodobné, že nadané děti jsou schopny situace lépe zhodnotit a pochopit nežli jejich vrstevníci.

Přestože předchozí studie potvrdily vyšší intenzitu strachů, či odlišné obsahy strachů nadaných dětí, ve výzkumech se objevují i odlišné výsledky, které naopak zjistily, že mimořádně nadané děti naopak vykazují nižší intenzitu strachu, nežli děti z běžné populace. Výsledky zahraniční studie vykazují nižší úroveň úzkostnosti u jedinců s vyšším IQ (Guignard, Jacquet a Lubart, 2012, s. 2). Jiní tvrdí, že nadané děti si jsou vědomy mnohem víc reálného nebezpečí než jejich vrstevníci (Burnham a Tippey, 2009, s. 322). Další výzkum prezentuje, že se strachy objevovaly méně u dětí, které měly vyšší úroveň kognitivního

vývoje (Muris, Merckelbach a Luijten, 2002, s. 52). Některé studie se zaměřily i na děti se sníženými kognitivními schopnostmi a zjistily u nich vyšší intenzitu a větší množství strachů nežli u dětí s průměrnými kognitivními schopnostmi (Broeren a Muris, 2009, s. 703). Někteří autoři tvrdí, že nadané děti jsou emocionálně stabilnější a prožívají méně neurotických symptomů (Ruisel, 2000, s. 93). Je evidentní, že úroveň kognitivních schopností souvisí se vznikem a intenzitou prožívání strachu či úzkostí, nicméně je pravděpodobné, že v některých situacích by mohla zvýšená úroveň rozumových a kognitivních schopností ohrožující podněty pro vznik a rozvoj strachu eliminovat, zejména vhodnou konceptualizací dané ohrožující situace nebo podnětu.

Strach a úzkost vychází z hrozby a hrozba musí být konceptualizována, přičemž konceptualizace kriticky závisí na kognitivních schopnostech jedince (Broeren a Muris, 2009, s. 703). V kontextu opačného pojetí strachů a úzkostí nadaných dětí je potřeba jej teoreticky ukotvit a budeme vycházet zejména ze základních teorií inteligence (Smékal, 2009, s. 303). Inteligentní jedinec dovede pohotověji využívat dovednosti a měnit své chování v souladu s měnícími se podmínkami prostředí nežli jedinec méně inteligentní. Schopnost abstraktně myslet využívá inteligentní jedinec k pochopení podstaty nových faktů, zejména jejich kategorizace a shrnutí. Nadaný jedinec má hlubší vhled do nesnadné situace a snadněji chápe a postihuje souvislosti. Inteligentnější jedinec má potenciálně širší rozsah naučených dovedností než jedinec méně inteligentní. (Smékal, 2009, s. 304)

Strach a úzkost nadaných dětí souvisí s kognitivní a afektivní percepcí a hodnocením situace, která jej ohrožuje nebo si myslí, že by jej mohla ohrožovat. Následné vyhodnocení situace jako ohrožující závisí pouze na jeho vlastní interpretaci situace než na povaze samotné situace (Čáp a Mareš, 2007, s. 531). Jedinec v rámci svých možností a schopností vyhodnocuje hrozbu jako potenciální nebo reálnou, nicméně v obou případech může jedinec situaci podcenit nebo přecenit (Čáp a Mareš, 2007, s. 535). Děti okolní svět a jevy v něm zpravidla interpretují vlastními naivními koncepcemi. Uvedené interpretace obsahují složky poznávací, kognitivní (porozumění jevu), afektivní (vztah, prožívání a hodnocení daného jevu či situace) a složku konativní (snahovou) (Mareš, 2013, s. 395). U mladších dětí se často objevují obtíže se správným odhadem rozsahu hrozby. Díky nedostatečnému kognitivnímu vývoji nejsou schopny pochopit souvislosti daného jevu, zejména jeho negativní následky. Naopak starší děti obvykle podceňují rozsah hrozby, situaci hodnotí jako bezpečnou, než ve skutečnosti je, přičemž se nemusí jednat o chybu v percepci a hodnocení dané situace, nýbrž o osobitou obranu (Čáp a Mareš, 2007, s. 535).

Emoce si vytváříme na základě naší interpretace různých událostí, obecně záleží na tom, jak celou situaci interpretujeme a pak si vytvoříme emoci, kterou budeme v rámci situace prožívat. Interpretace je kognitivní proces, který je ovlivněn kognitivní schopností. Úroveň kognitivních schopností či inteligence je významný faktor při interpretaci, jakmile se úroveň inteligence zvyšuje, tak se kvantita pochopených informací a rychlost procesu poznávání zvyšuje (Cross, 2011, s. 59-60). Kognitivní koncepce v souvislosti se strachem a úzkostí předpokládá, že při nesprávném vyhodnocení situace, kdy jedinec přehodnotí pravděpodobnost ohrožující události, přehodnotí její závažnost, podhodnotí vlastní možnosti ji zvládnout a podcení sociální podporu, dochází k výskytu nepřiměřenému strachu. Kognitivní pojetí vychází z předpokladu, že úzkost a strach je reakcí jedince na ohrožení, přičemž větší následky mívá subjektivní vnímání závažnosti situace nežli objektivní ohrožení. Nesprávná interpretace a hodnocení situace vede k rozvoji nepřiměřeného strachu. Kognitivní model považuje za nejvýznamnější faktory při hodnocení ohrožující situace zejména přesvědčení a kognitivní předpoklady jedince. Pokud je jedinec přesvědčen, že je schopen dané situaci vzdorovat, případně ji eliminovat, nevnímá ji tudíž jako hrozbu a nepocítuje při ní úzkost. (Michalčáková, 2007, s. 20; Praško, 2005, s. 43; Stuchlíková, 2002, s. 148-149)

V současné době jsou děti vystaveny velkému množství informací, často se jedná o takové množství, které nedokážou kognitivně ani emocionálně zpracovat. Přetrvávají nepřehledně uchovány a nejsou uspořádány do vzájemných souvislostí (Rogge, 1999, s. 115). Naopak nadané děti jsou schopny lépe vysvětlit podstatu hypotetického ohrožení, které vnímají obvykle v širších souvislostech. Rovněž jsou schopny lépe hodnotit míru ohrožení jednotlivých podnětů a určit, který podnět je aktuálně nejvíce ohrožuje. (Portešová et al., 2008, s. 317). Pro optimální vyhodnocení míry ohrožující situace nebo podnětu jsou velmi užitečné přesné informace. Zvýšený výskyt dětské úzkosti a strach je pravděpodobně způsoben násilnými filmy, počítačovými hrami a médii všeobecně. Prezentované mediální obsahy bývají často velmi intenzivní, děti je nedokážou zpracovat a vytváří stav trvale zvýšené obezřetnosti a zvýšené intenzity úzkostných reakcí (Cohen, 2015, s. 32).

Emoce vychází z přesvědčení a víry, ne z reality (Cohen, 2015, s. 34). Děti se mohou obávat situací, kterým nejsou schopny porozumět, střípky informací získané z okolního prostředí nejsou pro děti bez nadání dostačující, nejsou schopny pochopit, že některé situace je neohrožují přímo a že následky určité situace nemusí nikdy zažít. Nicméně právě nadané děti jsou schopny přijaté informace kategorizovat a dávat do vzájemných souvislostí

a uvědomují si, že některé situace s největší pravděpodobností nenastanou a neohrozí je přímo, což ale neznamená, že se nemohou obávat o zdraví a životy ostatních lidí a lidstva všeobecně a projevují tím jistou schopnost empatického porozumění a lidskosti. Následně se seznámíme s různými výzkumnými metodami, kterými odborníci měří a zaznamenávají dětský strach.

### 2.3 Metody měření dětského strachu

Výsledky dětského strachu uvedených studií byly měřeny několika metodami (Gullone, 2000, s. 430-435; Michalčáková, 2007, s. 69). Ke zjištění dětských strachů a jejich obsahů se v současnosti využívá řada výzkumných metod, mezi něž řadíme:

1. **retrospektivní výpovědi**, které řadíme mezi nejstarší požívané postupy, nicméně se u nich projevují problémy spjaté s validitou retrospektivně získaných údajů;
2. **pozorování** je výzkumný postup založený na situaci, kdy je zkoumaná osoba vystavena podnětu, který má vyvolávat strach, následně jsou pak reakce zkoumané osoby pozorovány, nicméně jako hlavní negativum observačních studií považujeme výběr stimulů strachu (omezení na jeden podnět) či neschopnost odlišit strachové a afektivní reakce;
3. **výpovědi rodičů a učitelů** jsou dalším nástrojem měření dětských strachů, nicméně rodiče i učitelé podceňují dětské strachy ve srovnání s výpověďmi samotných dětí, přičemž záleží, ve kterém vývojovém stupni se dítě nachází (mladší děti se se svými pocity strachu odhalí snáze nežli děti starší), z čehož vyplývá opatrná a obtížná interpretace výsledků;
4. **rozhovor s dítětem** je považován za nejefektivnější metodu ke zkoumání emocí strachu na individuální bázi a zachytí strachy v širším kontextu života dítěte, nicméně při využití techniky rozhovoru dochází k určitému zkreslení, které je způsobeno odlišným vedením rozhovoru různými dotazovateli;
5. **volné generování výpovědi o strachu**, kdy děti mají za úkol obsahy svých strachů samy vyjmenovat, tudíž zpravidla zmapují zažívané strachy, které jsou pro děti významné, nicméně metoda je vysoce náročná na kognitivní schopnosti dítěte;
6. **připravené seznamy strachů**, speciálně různá dotazníková šetření s vytvořeným seznamem strachů, zpravidla se jedná o sebehodnotící škály, u nichž dítě vyjadřuje intenzitu určitého strachu, nicméně seznamy strachů nemusí vyjadřovat aktuální strachy, které děti bezprostředně ohrožují;

7. **měření fyziologických projevů strachu** a ostatní metody bývají velmi náročné nejen finančně, ale i odborně, nicméně samotná experimentální situace může být pro účastníka stresující a tím mohou být výsledky i tak přesného měření zkresleny.

V uvedené kapitole jsme se věnovali problematice strachů nadaných dětí, zejména vybraným charakteristikám, které mohou podmiňovat vznik a vývoj pocitů strachu či úzkosti. Dále jsme se zaměřili na současné vědecké studie a jejich výsledky zabývající se danou problematikou a následně na metody, kterými lze v současné době měřit obsahy, případně intenzitu strachů. V následující kapitole se zaměříme na aplikaci sociálně-pedagogického působení v rámci problematiky dětských strachů a úzkostí, následně na strategie zvládání a předcházení dětskému strachu, dále na zásady a principy, které souvisí s optimální pomocí dítěti.

### **3 SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÁ PRÁCE S DĚTSKÝMI STRACHY A ÚZKOSTMI**

Sociálně-pedagogická práce disponuje širokými možnostmi uplatnění v rámci celé věkové populace v kontextu všech životních situací, které jedince mohou ohrozit. Nyní bychom se měli zaměřit na možnosti aplikace sociálně-pedagogické práce v souvislosti s dětskými strachy a úzkostmi. V souvislosti se zaměřením práce využijeme širší pojetí sociální pedagogiky, která se zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, či jinak ohrožených skupin nebo jedinců v jejich vývoji, ale obrací svou pozornost na celou populaci a přispívá k formování optimálního způsobu života jedince v dané společnosti (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12).

Dětské strachy a obavy jsou nedílnou součástí determinant, které formují lidskou osobnost a lidské rozhodování. Sociální pedagogika se strachy a úzkostmi jako takovými nezabývá přednostně, jelikož se jedná o emotivní komponenty, tedy psychické jevy, které jsou předmětem především psychologie. Nicméně je nutné si uvědomit, že sociální pedagogika je transdisciplinární obor zahrnující komplexní poznatky nejen pedagogiky, sociologie, nýbrž také psychologie a mnoha dalších vědních oborů. Sociálně-pedagogická práce by se měla zaměřovat zejména na emotivní, ale také sociální komponenty jedince v kontextu s jeho prostředím. Emoce považujeme za neodmyslitelnou součást sociálních vztahů (Slaměník, 2011, s. 12), tudíž by významy dětských strachů a obav měli být zakomponovány nejen do sociálně-pedagogické teorie, ale i praxe.

#### **3.1 Strachy a úzkosti v kontextu sociální pedagogiky**

Kraus (2008, s. 54) uvádí, že sociální pedagogika má velmi těsné vztahy s psychologii a upozorňuje na skutečnost, že podmínkou zdařilého sociálně-pedagogického působení na jedince je nutnost pochopení podstaty jeho osobnosti, jeho chování, prožívání i sociální interakce. Za významné psychologické disciplíny pojící se k sociální pedagogice považujeme obecnou psychologii, psychologii osobnosti a sociální psychologii (Potměšilová, 2013, s. 39), případně i psychologické poradenství (Bakošová, 2008, s. 79).

Jako jedna z elementárních kompetencí sociálního pedagoga je považována podle Bakošové (2008, s. 194-195) poradenská psychologie. Psychologické kompetence, vědomosti a dovednosti, kterými by měl disponovat sociální pedagog, pomáhají klientovi vytyčit si své životní cíle, poznat sám sebe, odhalovat a adekvátně řešit vzniklé osobní problémy, které



mohou ohrožovat jeho optimální vývoj. Pedagogické kompetence sociálního pedagoga upozorňují klienta na výchovné situace a případné výchovné nedostatky v jeho životě, přičemž cílem je orientace v životní situaci a smyslem je řešení situace vlastními silami. Kraus (2008, s. 43) dále doplňuje, že poradenství zahrnuje zejména terapeutickou funkci sociální pedagogiky, jejíž snahou je vyrovnávání nedostatků vyvolaných negativním působením prostředí či v souvislosti s uspokojování potřeb jedince. Mezi pracovní činnosti sociálního pedagoga můžeme zahrnout poradenské činnosti, jež realizuje na základě diagnostiky a sociální analýzy problému životní situace nebo prostředí výchovy, v němž se jedinec vyskytuje (Kraus, 2008, s. 199). Psychologicko-poradenské kompetence sociálního pedagoga je jednou z hlavních možností, jak se angažovat v souvislosti s dětskými strachy a úzkostmi. Sociální pedagog by měl být schopen motivovat klienty ke spolupráci, k sebepoznávání, aktivizovat procesy jejich sebevýchovy. Další kompetencí sociálního pedagoga jsou diagnostické a intervenční schopnosti, zejména pochopit situaci a porozumět klientovi, zjistit jeho problémy a najít možnosti pomoci (Procházka, 2012, s. 79).

Kraus (2008, s. 198) uvádí, že sociální pedagog působí na klienty ve dvou rovinách: v integrační a rozvojové rovině. V kontextu integrační roviny se sociální pedagog věnuje klientům, kteří již vyžadují odbornou pomoc a podporu, například jedinci v krizových situacích, v psychickém, sociálním či psychosociálním ohrožení, kdy sociální pedagogika uplatňuje intence sociálního poradenství a sociální intervence (Procházka, 2012, s. 73). V rámci druhé rozvojové roviny vyvíjí sociální pedagog snahu o podporu a konsolidaci žádoucího rozvoje osobnosti v souvislosti se zdravým životním stylem a zajištění hodnotného trávení volného času. Sociální pedagogika v rámci rozvojové roviny uplatňuje zejména výchovatskou činnost a primární prevenci (Procházka, 2012, s. 73).

Je nezbytné upozornit na skutečnost, že profese sociálního pedagoga není ukotvena v Katalogu prací, nicméně vzdělání v oboru sociální pedagogiky je uplatitelné na základě zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, v rámci profese vychovatele, pedagoga volného času a asistenta pedagoga. Druhým zákonem, který s oborem sociální pedagogiky počítá je zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, v němž je sociální pedagogika uplatitelná pro výkon profese sociálního pracovníka. Z uvedeného bychom mohli usoudit, že profese sociálního pedagoga je uplatitelná v rámci několika profesí: vychovatele, pedagoga volného času, asistenta pedagoga či sociálního pracovníka, což se podle Potměšilové (2013, s. 15)

neshoduje s profilem sociálního pedagoga. Nicméně bychom se měli zaměřit na uplatnění sociálního pedagoga v rámci dané legislativy České republiky a vyzdvihnout možnosti sociálně-pedagogického působení v kontextu dětských strachů a obav nejen nadaných dětí.

Pro optimální rozvoj jedince a pro efektivní výkon profese sociálního pedagoga je nezbytné úzce spolupracovat s rodiči, pedagogickými pracovníky, dalšími odborníky a sociálními pracovníky (Kraus, 2008, s. 199). V podstatě by se mělo jednat o kooperaci se všemi odborníky, kteří se s dítětem dostávají do styku, nebo by mohli dítěti pomoci a poskytnout podporu v jeho nepříznivé situaci. Neocenitelná v rámci uvedené problematiky strachu je spolupráce s psychologem, s jehož pomocí je pravděpodobnost efektivní terapie zaručena. Nicméně většina dětí se do přímého kontaktu se psychologem z různorodých důvodů nemusí dostat a jejich ohrožující situace nemusí být vyřešena, což by mohlo mít vliv na negativní rozvoj jeho osobnosti.

Sociální pedagog, který by se mohl pohybovat ve školních zařízeních jakožto vychovatel či asistent pedagoga, zejména pak jeho uplatnění jako výchovného poradce či metodika prevence, je vhodným prostředníkem mezi dítětem a odbornou pomocí, kdy by díky svým znalostem a kompetencím v oblasti psychologie mohl určit závažnost problému a pomoci dítěti v jeho nesnázích. V kontextu sociálních zařízení pracují sociální pedagogové či sociální pracovníci dennodenně s problémy dětí i mládeže, s čímž souvisí spolupráce dalších odborníků a specializovaných institucí. Nicméně je nezbytné zohlednit i fakt, že návštěva psychologa je na bázi dobrovolnosti a podmínkou poskytnutí poradenské služby je informovaný písemný souhlas zákonného zástupce nezletilého žáka, s výjimkou případů stanovených zákonem i bez souhlasu, tehdy se jedná o krizové intervence v rámci školy (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Snahou a záměrem školní edukace je příznivě a efektivně působit na vývoj dítěte, zejména rozvíjet jeho poznatky, vědomosti, dovednosti a zkušenosti. Poskytovat dětem nové informace a očekávat od nich adekvátní akademické výsledky, nýbrž i rozvíjení osobnostních vlastností, podpora individuálních osobnostních dispozic a rozvoj pozitivních emocionálně-sociálních projevů a eliminace negativních (Laznibatová, 2012, s. 167-168). Optimální začlenění dítěte v kolektivu třídy je pro dítě nesmírně významné, zejména pro vývoj jeho sebevědomí, které je určováno právě pozicí v kolektivu vrstevníků. Z uvedených důvodů by měl učitel znát strukturu své třídy a vzájemné vztahy mezi žáky. S jejich určením mu může případně pomoci psycholog, který prostřednictvím

sociometrických metod zjistí jednoznačné postavení všech dětí ve třídě. (Vymětal, 2004, s. 50)

Je-li dítě neustále vystavováno násilí a je-li přesvědčováno, že strach je projevem slabosti, méněcennosti, zbabělosti, nedokonalosti a neschopnosti, že agrese a násilí je jedinou cestou k cíli, pak zde existuje možnost, že z dětí vyrostou necitliví a agresivní jedinci, kteří se mohou stát hrozbou společnosti (Prokopius a Šulista, 2007, s. 95). Eliminovat ohrožení společnosti a podporovat optimální vývoj jedince jsou hlavními cíli sociálně-pedagogické činnosti. Preventivní působení je jedním ze základních pilířů činnosti sociální pedagogiky, dále upevňovat pozitivní změny v chování jedince a postupně celé, nebo alespoň části společnosti, je ideálním výsledným stavem. Podpora při prožívání strachu nebo úzkosti je důležitá u každého jedince, nicméně v dětském věku si jedinec utváří většinu vlastních konceptů o světě a je nezbytně nutné jej při projevech strachu či úzkosti podpořit a zbytečně strachové projevy nepotlačovat, aby v budoucnu nevyvolaly negativní chování a tím chránily společnost jako takovou. S odbornou podporou souvisí i poradenství, které je při řešení nadměrných projevů strachu či úzkosti jednou z prvních možností a způsobu prvního kontaktu s dítětem.

V souvislosti s poradenstvím nadaných jedinců nastává složitá situace, kdy rodiče, ba i někteří učitelé nerozumí situaci, proč by měl žák, který vyniká svými schopnostmi potřebovat odborné poradenství, stejně tak jako někteří poradci raději vidí klienty, kteří jsou podvýkonní. Nicméně i nadaní si zaslouží a potřebují odbornou pomoc, poradenství a průvodce životem (například pomoc při volbě povolání), což zahrnuje již mladší školní věk dítěte, kdy se objevují první úzkostné stavy ohledně jejich budoucnosti. (Peterson, 2015, s. 155, 160)

Nesmíme opomenout skutečnost, že nejvíce času s dětmi stráví zejména jejich rodiče a samotní učitelé, kteří již nad rámec svých možností uplatňují kompetence sociálního pedagoga právě v rámci vykonávání role výchovného poradce a metodika prevence na školách. Výhodu bychom mohli spatřit v každodenním kontaktu s dítětem, vytvoření pevnější vazby než by to bylo u člověka, s nímž dítě není denně v kontaktu a nezná jej. Poradenskou činnost nejen nadaným dětem poskytují zejména jejich třídní učitelé, nebo učitelé, kterým děti důvěřují. Po rodičích tráví učitelé s dítětem nezanedbatelné množství času, kdy se navzájem poznávají a prohlubují vztah (Colangelo a Wood, 2015, s. 138).

Je nezbytné, aby si nejen rodiče, ale i pedagogové všímali signálů a symptomů dětských strachů a úzkostí a následně pomohli dětem s negativními pocity pracovat a zvládat je, aby je strachy později neomezovaly v jejich každodenním životě (Černý a Grofová, 2013, s. 95). Nicméně rodiče jsou ti hlavní, kteří mohou ovlivnit strachy a úzkosti svých dětí, zejména tím, že jim naslouchají a vnímají jejich projevy chování a jsou jim v situacích, kdy se dítě cítí ohroženo, oporou.

V následující kapitole se budeme věnovat problematice zvládnání, předcházení a redukci nadměrné úzkosti a strachu u dětí. Učitelé a odborníci dané problematiky by měli brát na vědomí, že mimořádné rozumové schopnosti mohou způsobit i závažné problémy v životech dětí, včetně šikany (Peterson, 2015, s. 155). Sociální pedagog by se měl zaměřovat a podporovat optimální vývoj všech dětí, nejen dětí nadaných, či jinak znevýhodněných. Nicméně je nutné si uvědomit, že nadané děti mají svá specifika, se kterými bychom měli v souvislosti s překonáváním strachu počítat. Každé dítě je specifické svou osobností a ke každému bychom měli přistupovat individuálně.

### **3.2 Strategie zvládnání, předcházení a redukce dětské úzkosti a strachu**

V úvodu následující kapitoly je nutné si uvědomit, že beze strachu by to nešlo. Cílem práce není umět strachy potlačovat a dítě od nich zcela oprostit, ale strachy pochopit a vnímat je jako přirozenou součást života, případně preventivně působit, aby se strach dítěte nezmocnil. V rámci edukace je optimální děti učit samostatnosti a zbavovat je zbytečného strachu z neznámého, nicméně je nutné respektovat jejich přirozený vývoj a strachy, které jsou vývojově podmíněné, jedná se totiž o přirozené strachy, jež by nikdo neměl banalizovat (Prokopius a Šulista, 2007, s. 94). Dítě dovede strach samo zpracovat, ale musí se samo rozhodnout, kdy a jak jej překoná. Pomůže mu přítomnost, podpora a pochopení blízké osoby nebo osoby, které dítě důvěřuje, případně mu může nabídnout další možnosti řešení (Černý a Grofová, 2013, s. 97).

U dětí bývá úzkostné chování a nadměrný strach mnohdy vyvolán nedostatkem rodičovského porozumění, vřelosti a lásky. Mezi další důvody úzkostných projevů dětí spadá přetěžování ze strany ctižádostivých rodičů nebo školy (Vymětal, 2004, s. 157). Děti prožívají své strachy jako skutečnou a vážnou situaci, která je v dané chvíli ohrožuje. Nejvhodnější pomocí je společně s dítětem o strachu mluvit, pojmenovat jej, což zmírní energetickou sílu negativní emoce a zeslábnou i jeho projevy. (Černý a Grofová, 2013, s. 96)

Strach nikdy nepodceňujeme a nebagatelizujeme (Černý a Grofová, 2013, s. 96). Racionalizací, tedy snahou o rozumové vysvětlení strachu, jeho ignorováním či dramatizováním dítěti nepomůžeme, ba naopak. Děti chtějí být dospělými přijímány se všemi svými pocity, bezpodmínečně, chtějí, aby je rodiče respektovali i s jejich strachy (Rogge, 1999, s. 18). Děti by měly být co nejméně vystavovány negativním a ohrožujícím zkušenostem, které v nich vyvolávají úzkosti a strachy. Je pochopitelné, že se negativním situacím můžeme vyhnout, nicméně bychom měli děti naučit, jak se s nimi vyrovnávat a zvládat je, aby je měly lépe pod svou kontrolou a aby naopak strachy neměly pod kontrolou děti (Vymětal, 2004, s. 29).

V rámci sociálně-pedagogické, psychologické, pedagogické či terapeutické práce s dětskými strachy se setkáváme s jistým znevýhodněním, vyplývajícím ze vztahu rodiče a dítěte, které není možné v terapii ničím nahradit, tudíž bychom neměli na rodiče zapomínat a zahrnout je do života dítěte, neboť právě v souvislosti se strachy může mít rodičovské pouto a pomoc nenahraditelný vliv (Cohen, 2015, s. 14). Úzkostné děti bývají ve školním prostředí méně nápadné a nezlobí, přesto by měly být vyšetřeny a případně vedeny v pedagogicko-psychologických poradnách (Vymětal, 2004, s. 157). S pocity úzkosti či strachu projevujících se u dětí je nutné pracovat odborně a velmi důsledně. Je nezbytné znát celkový vývoj jedince, jeho rodinnou i zdravotní anamnézu, v podstatě veškeré aspekty, které mohou souviset a ovlivňovat psychický, zejména emocionální vývoj. Dále bychom se měli soustředit na všechny děti i na jedince, kteří úzkostné pocity mohou projevovat pouze latentně, což se ovšem v praktické rovině velmi obtížně realizuje.

Pro optimální vývoj dítěte, pro formování jeho vlastní identity a pocitu sebedůvěry je důležité samostatné zpracování a překonání strachu. Přičemž k překonávání strachu a úzkosti vyžadují podporu rodičů, která jim poskytuje jistotu a oporu. Dítěti bychom měli poskytnout pocit jistoty a bezpečí. Dále bychom neměli dětské strachy podceňovat ani nedramatizovat. Měli bychom vědět, že délka trvání dětských strachů je zcela individuální (Rogge, 1999, s. 19-20). Při zvládnutí strachu i úzkosti se aktivují obranné mechanismy (například zaujetí odstupem, racionalizace, projekce či podceňování situace). Obranné mechanismy jsou naprosto nezbytné k životu a hodnotí ohrožující situaci, nicméně se mohou stát i příčinou různých úzkostných poruch, nejsou-li využívány adekvátně. Měli bychom si uvědomit, že prioritně nejde o zbavení se úzkosti a strachu, ale o pochopení jejich smyslu. Nicméně nesmíme zapomínat, že úplné osvobození od strachu a úzkosti jednoduše neexistuje. (Kast, 2012, s. 19-22)

V rámci koncepce práce se budeme zaměřovat především na způsoby a metody, jak předcházet nadměrnému rozvinutí dětského strachu a úzkosti. Významnou prevencí vzniku nadměrné úzkosti a strachových reakcí je bezpečný a jistý domov, který dítě přijímá. Dalším důležitým faktorem vzniku strachu je vnitřní stabilita dítěte, zejména jeho stabilita emoční, která je determinována vrozeným temperamentem. Tendence k úzkostnému chování souvisí se schopnostmi dítěte vyrovnávat se s ohrožujícími podněty, které se dostávají do jeho blízkosti, zda je dokáže přijmout v takové podobě, aby u něj nevyvolávaly pocity úzkosti, strachu či viny. Preventivně působit bychom mohli z vnitřní perspektivy, zejména emoční stability, kdy rozvíjíme sebepojetí dítěte, které obsahuje vědomí vlastní hodnoty a zdravého sebevědomí a pozitivního myšlení. (Bacus-Lindroth, 2007, s. 78; Vymětal, 2004, s. 151)

Při pomoci dítěti konstruktivně zpracovat jeho strach se řídíme základním pravidlem nepostradatelnosti vlastní kreativity a aktivity. Lítost dospělých nad strachovými reakcemi dětí vede k pasivitě, omezuje jejich samostatnost a zbavuje je odvahy (Černý a Grofová, 2013, s. 102). Přičemž rodiče mohou svými reakcemi dětský strach blokovat a ony nejsou schopny jej adekvátně zvládat. Pokud se rodič snaží dítě chránit a vyřešit strach za něj, upevňuje v dítěti pouze pocity nesamostatnosti a závislosti. Dítě pak předává rodičům zodpovědnost za sebe i za své úzkostné pocity, což mívá závažné následky. Děti potřebují se svými rodiči hledat způsob, jak se strachem tvořivě zacházet a jak jej následně překonat (Rogge, 1999, s. 106-107). Strach nikdy nepodporujeme vyhýbáním se situacím nebo podnětům, ze kterých má dítě strach, naopak společně s pocitem bezpečí dítě na situace připravujeme (Černý a Grofová, 2013, s. 96). Příkazy dítěti je vhodné pronášet formou doporučení a adresujeme je nepřímou a měli bychom dát dítěti najevo, že je chápeme a že jeho prožitkovému světu rozumíme. Od narození bychom v dítěti měli rozvíjet zdravou sebedůvěru, potvrzovat a posilovat jeho osobnost. (Vymětal, 2004, s. 155-156)

### **3.2.1 Principy zvládání dětského strachu a úzkosti**

Při pomoci dětem předcházet a redukovat jejich úzkostné stavy a nadměrný strach musíme vždy respektovat vývojovou úroveň, ve které se dítě nachází a která zpravidla koresponduje s chronologickým věkem, nicméně si opět připomeňme nerovnoměrný vývoj nadaných dětí. Součástí osobnosti dítěte jsou kognitivní schopnosti, zejména úroveň vnímání a rozumového chápání. Při zvládání úzkosti a strachu bychom se mohli řídit dvěma principy: poznáním a konáním.

**Principem poznání** rozumíme skutečnost, že společně s dítětem zjišťujeme podstatu a obsah strachu, případně úzkosti. Prakticky necháme dítě jeho obavy popsat, pojmenovat nebo nakreslit, přičemž již jejich zachycení by mohlo emoce redukovat, jelikož je dítě do určité míry dostává pod kontrolu. Aktivně dítěti naslouchejme a zprostředkujme mu pocit blízkosti. Nikdy strach nezlehčujte. Celková identifikace dětských strachů nebývá obtížná, strachy bývají konkrétní, oproti úzkosti, která bývá neurčitá a směřuje k iracionalitě. Identifikací zjistíme nejen obsah strachu, ale zejména zmapování jeho výskytu, intenzity a příčiny, zda se jedná o strachy vývojově podmíněné nebo podmíněné výchovou v rodině, nebo mimo ni. Pokud se budeme blíže zabývat dětskou úzkostí, zjistíme, že se mnohdy transformuje ve strach. (Vymětal, 2004, s. 159; Rogge, 1999, s. 113)

**Principem konání** myslíme aktivitu či úspěšné jednání dítěte, s jehož pomocí se dítě přímo vyrovnává se strachem a úzkostí. Jedná se o aktivity úspěšného překonávání a zdolávání strachu, nikoli o vyhýbavé či odkládající řešení, které naopak úzkostné stavy zvyšuje a strach upevňuje (Vymětal, 2004, s. 159-160; Rogge, 1999, s. 114). Dítě musí v obou principech spolupracovat. Pokud je strach závažnějšího charakteru, směřuje-li k fobiím či záchvatům paniky, je nezbytné vyhledat pomoc lékaře, psychologa či terapeuta. (Rogge, 1999, s. 114)

### 3.2.2 Zásady při překonávání nadměrného dětského strachu a úzkosti

Při pomoci překonávání dětské úzkosti a nadměrného strachu se lze řídit následujícími zásadami (Černý a Grofová, 2013, s. 97; Vymětal, 2004, s. 160-161; Rogge, 1999, s. 182):

**Bezpodmínečně bychom měli dítěti dodat pocit bezpečí a jistoty.** Úzkostnému dítěti projevujeme větší náklonnost a pozornost, respektujeme jeho obavy. Aktuální pocity bezpečí a uklidnění přináší blízkost dospělého nebo fyzický kontakt (například obejmutí či vzetí za ruku). Úzkost a strach naopak zvyšuje absence blízké osoby a neznámé prostředí, ve kterém se dítě ocitlo (Černý a Grofová, 2013, s. 97). Dále bychom měli **zvyšovat jeho sebevědomí a sebedůvěru**, zejména pochvalou a oceněním dítěte v činnosti nebo při výkonu činnosti. Dítě povzbuzujeme a podporujeme při zájmové činnosti, čímž se zvyšuje sebevědomí dítěte. (Vymětal, 2004, s. 161; Rogge, 1999, s. 182)

Další zásadou je **přímé překonávání nadměrného strachu a úzkosti**. Po identifikaci podstaty strachů či úzkostí jsme schopni s dítětem začít pracovat, přičemž velmi významná je samotná aktivita dítěte. Na dítě nepříznivě působí i jeho nadměrná ochrana, která ho zpomaluje v jeho přirozené spontaneitě (Vymětal, 2004, s. 161). Následující zásadou překonávání dětské úzkosti a nadměrného strachu je celkové **zhodnocení výsledků a snahy**

**dítěte.** V závěru práce s dítětem vyhodnotíme dosažený výsledek a v každém případě nezapomeneme dítě pochválit za snahu a spolupráci. Pokud jsme cíle nedosáhli, hledáme jiný způsob překonání a začneme spolupracovat s psychologem. (Vymětal, 2004, s. 161)

### 3.2.3 Strategie vyrovnávání se s nadměrným strachem a úzkostí

Existuje mnoho strategií vyrovnávání se s dětskou úzkostí a nadměrným strachem. V jistých případech můžeme postupovat buďto formou přímé konfrontace a naráz, nebo postupně, po malých krocích. Překonávat je lze i nepřímou – prostřednictvím nápodoby či dětskou hrou. (Vymětal, 2004, s. 161)

**Přímá konfrontace naráz** je využitelná, pokud nejsou důvody znepokojení dostatečně znatelné a dítě jeho obavám vystavíme přímo bez větší přípravy, nicméně je nezbytná naše přítomnost jako určitá jistota a bezpečí. Po překonání strachu je opět nutná pochvala a ocenění, případně drobná odměna, která působí jako pozitivní zpevnění. Uvedenou strategii je vhodné využít v případě strachu ze zvířat (Vymětal, 2004, s. 161-162).

Následnou strategií je **konfrontace po malých krocích**, která je doporučována, pokud jsou obavy dítěte již intenzivnější a závažnější. Zátěž v průběhu strategie nenápadně zvyšujeme pouze za předpokladu, že dítě předchozí situaci dokonale zvládlo, přičemž naše přítomnost je opět nutná. Pokud se jedná o starší děti, je vhodné si s nimi předpřipravit scénář v případě, že zvládání nebude probíhat podle představ dítěte. V případě využití uvedené strategie je nezbytné s dítětem průběžně hovořit a hodnotit, přičemž i samotné vyhodnocování strachu v bezpečném prostředí jej může eliminovat, jelikož dodává dítěti pocity jistoty. (Vymětal, 2004, s. 162)

Mezi další strategii zvládání nadměrného dětského strachu a úzkosti spadá **nápodoba**, což je jistá forma učení, díky které si dítě osvojuje specifický způsob chování pozorováním a následným vyzkoušením. Nápodobu můžeme využít i překonávání strachů, kdy dítě pozoruje ostatní děti v situaci, která jej samotné zneklidňuje, případně ji považuje za ohrožující, a právě všichni ostatní se chovají uvolněně a pocity klidu se přenesou i na dítě. (Vymětal, 2004, s. 162)

Poslední, ale velmi významnou a přirozenou strategií zvládání strachu a úzkosti je dětská hra. **Dětskou hrou** považujeme za důležitý prostředek psychohygieny dítěte a činnost, která dítě zbavuje strachu a úzkosti. Budeme se zabývat zejména volnou fantazijní hrou, ve které dítě posiluje vlastní sebevědomí a osvobozuje se od nepříjemných pocitů. Na druhou stranu



je dokázáno, že právě fantazie a zvýšená imaginace může vyvolávat negativní pocity, tudíž u dětí posilujeme pouze bezpečné podněty ke hře (Vymětal, 2004, s. 163).

Strach je nezbytnou součástí nejen dětského vývoje, ale doprovází nás v průběhu celé ontogeneze. Nicméně pocity strachu nelze jednoduše eliminovat, nikdy by nemělo být cílem sociálně-pedagogické práce potlačení dětských strachů, nýbrž naučit se s nimi adekvátně zacházet (Stiefenhofer, 2002, s. 4). Následné pozitivní vnímání strachu umožní rodičům a odborníkům dětský strach respektovat a brát jej vážně se všemi jeho náležitostmi. Dítě, které se naučí svůj strach vnímat, připustit si ho a projevit, je následně mnohem lépe vybaveno schopnostmi, jak ho zvládnout, aby ho zcela neovládl (Weikert, 2007, s. 240). Děti bychom měli již od útlého věku povzbuzovat k samostatnosti, odvaze a nebojácnosti (Vymětal, 2004, s. 157).

Další doporučení pedagogické práce se strachy nadaných dětí uvádí Lamont (2012), zejména vymezuje několik možností, jak ke strachům nadaných dětí přistupovat a jak jim případně předcházet. Především by si pedagogové měli **být vědomi, jaké jsou charakteristiky a potřeby nadaných dětí**. Učitelé by měli znát typické projevy nadaných žáků a uvědomovat si, jak mohou determinovat jejich strachy. Jedná se zejména o jejich rozvinutý kognitivní vývoj a vysokou citlivost a časté emotivní prožívání situací. Dalším doporučením je, že by pedagogové měli **zjistit realistická očekávání nadaných dětí**. Nadaní žáci musí pochopit, že nadání neznamena trvalé mistrovství. Pedagogové by měli pomoci studentům nastavit realistická očekávání od nich samých a vybrat si vhodné cíle. Potřeba vychází zejména z perfekcionismu, který může být zdrojem několika typů stresů nadaných dětí.

Dále by pedagogové měli poskytnout žákům **příležitosti k vyjádření jejich pocitů**. Nadané děti potřebují vědět, že jejich výrazné pocity nejsou špatné či zlé. Dobrým nápadem je vytvořit sklenici strachu, kde děti mohou "schovávat" své obavy a strachy. Dalším doporučením pro pedagogy je nadané děti **učit dovednostem**, které mohou využívat při řešení problémů v rámci každodenních problémů, kdy se děti mohou setkat se stresory a úzkostmi mimo i uvnitř školy. Nakonec by pedagogové měli nadané děti **učit různé filosofie života**. Učitelé mohou přímo reagovat na potřeby studentů, kteří jsou úzkostní, obnovou jejich nadměrné intelektové popudlivosti tím, že jim ukážou různorodé filosofie života, což by mohlo pomoci žákům pochopit, jak jiní intelektuálové odpovídali na hluboké životní otázky.

Odborníci pracující s dětmi by je měli učit dovednostem podpory resilience k zajištění pozitivních copingových strategií současné doby (Lewis, 2006 cit. dle Burnham, 2009, s. 31). Školní poradci, včetně učitelů, psychologů i sociálních pedagogů, jednoduše všech, kteří se podílejí na formování osobnosti dítěte, jednoznačně potřebují dokonalejší odbornou přípravu a výcvik, jak zacházet s dětskými obavami a strachy 21. století. Potřebné jsou vhodnější a dostupnější zdroje, které se vztahují ke strachům, kterým musí čelit děti ve 21. století, jelikož strachy se velmi rychle transformují a mohou nabývat odlišných rozměrů, nežli strachy a úzkosti předchozích generací. Se strachem je nutné pracovat a je potřeba se k němu nestavět zády. Strach v životě celé společnosti a celého lidstva zaujímá nezastupitelnou pozici. Přirozený dětský strach je potřeba podporovat a chápat jej jako součást každodenního života a současně tak preventivně působit vůči jeho zvyšování či nepřiměřenému upevňování. Nadměrný strach či úzkostné pocity mohou jedince negativně ovlivnit ve všech aspektech jeho vývoje a mohou zanechat v osobnosti jedince nesmazatelné stopy.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci praktické části práce jsme si vymezili výzkumné téma, které se zabývá analýzou strachu nadaných dětí mladšího školního věku v porovnání se srovnávací skupinou dětí.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit **intenzitu strachů u diagnostikovaných nadaných dětí mladšího školního věku a dětí bez diagnostikovaného nadání.**

### 4.1 Výzkumný problém, výzkumné otázky a výzkumné hypotézy

Výzkumný problém se *zaměřuje na zjištění intenzity dílčích strachů dětí s diagnostikovaným nadáním.* Strachy byly v rámci výzkumného šetření rozděleny podle jednotlivých typů strachů do pěti oblastí - faktorů. V rámci výzkumného šetření jsou děti s diagnostikovaným nadáním pokládány za sledovanou skupinu a děti bez diagnostikovaného nadání za srovnávací skupinu. Obecné výzkumné otázky označujeme zkratkou OVO, specifické výzkumné otázky SVO a věcné hypotézy označením H.

#### **OVO 1 Jaká je celková intenzita strachu?**

*SVO 1.2 Které strachy jsou nejvíce obávané?*

*SVO 1.3 Které strachy jsou nejméně obávané?*

#### **OVO 2 Jaká je celková intenzita strachu na úrovni jednotlivých faktorů?**

*SVO 2.1 Jaká je intenzita strachu v kontextu faktoru F1 – moje rodina?*

*SVO 2.2 Jaká je intenzita strachu v kontextu faktoru F2 – globální problémy a nemoci?*

*SVO 2.3 Jaká je intenzita strachu v kontextu faktoru F3 – školní výsledky?*

*SVO 2.4 Jaká je intenzita strachu v kontextu faktoru F4 – ztráta přátel?*

*SVO 2.5 Jaká je intenzita strachu v kontextu faktoru F5 – fobie?*

**OVO 3 Jak se liší intenzita strachu na základě pohlaví sledované i srovnávací skupiny?**

*SVO 3 Jaká je intenzita strachu dětí v závislosti na pohlaví?*

**H1** Předpokládáme, že chlapci deklarují nižší úroveň strachu nežli dívky.

**OVO 4 Jak se liší intenzita strachu na úrovni jednotlivých faktorů v porovnání sledované a srovnávací skupiny?**

*SVO 4 Jaký je rozdíl mezi intenzitou strachu na úrovni jednotlivých faktorů v porovnání sledované a srovnávací skupiny?*

**H2** Předpokládáme, že nadané děti deklarují vyšší intenzitu strachu nežli děti bez diagnostikovaného nadání.

**OVO 5 Jak se liší intenzita strachu na úrovni jednotlivých faktorů na základě pohlaví nadaných dětí sledované skupiny?**

*SVO 5 Jaký je rozdíl mezi intenzitou strachů u nadaných děvčat a chlapců ze sledované skupiny?*

**H3** Předpokládáme, že nadaní chlapci deklarují celkově nižší intenzitu strachu nežli nadané dívky.

**OVO 6 Jak se liší intenzita strachu dětí v kontextu jednotlivých faktorů?**

*SVO 6 Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými faktory strachu?*

**H4** Předpokládáme, že intenzita strachu všech dětí se v jednotlivých faktorech liší.

**OVO 7 Jak se liší intenzita strachu nadaných dětí v kontextu jednotlivých faktorů?**

*SVO 7 Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými faktory strachu u sledované skupiny?*

**H5** Předpokládáme, že intenzita strachu nadaných dětí se v jednotlivých faktorech liší.

## 4.2 Výzkumné pojetí

Záměrem výzkumného šetření je zjišťovat, zmapovat a ověřit intenzitu strachu dětí mladšího školního věku, zejména dětí s diagnostikovaným nadáním včetně dětí bez diagnostikovaného nadání. Následně bychom chtěli vymežit celkovou intenzitu strachu. V rámci výzkumného šetření bychom chtěli zjistit vztah mezi intenzitou strachu na úrovni jednotlivých faktorů a v neposlední řadě zjistit vztah mezi intenzitou strachů u nadaných děvčat a chlapců. Výsledkem bude přehled o problému, konkrétně o intenzitě strachu nadaných dětí na úrovni jednotlivých faktorů. S ohledem na výše uvedené cíle volíme kvantitativní pojetí výzkumu.

## 4.3 Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem, který jsme si zvolili pro zjišťování intenzity jednotlivých faktorů strachu, byl vlastní dotazník vytvořený speciálně pro účely našeho výzkumného šetření. Dotazník se skládá z 37 výroků o formách strachu, které děti hodnotily na bodové škále od 1 do 7, kde 1 vyjadřuje odpověď: *naprosto nesouhlasím* a 7 vyjadřuje odpověď: *naprosto souhlasím*. Jednotlivé výroky specifikují potenciálně ohrožující situace a jsou respondenty hodnoceny na sedmibodové škále. Výroky vznikly na základě výsledků několika studií a z odborné literatury (Colangelo a Wood, 2015; Machů, 2013; Lamont, 2012; Nakonečný, 2012; Burnham a Tippey, 2009; Broeren a Muris, 2009, Portešová et al., 2008; Muris, 2007; Prokopius a Šulista, 2007; Hejlová, 2005; Gullone, 2000), které uvádí obsahy současných dětských strachů.

Dotazník obsahuje úvod, v kterém jsou zahrnuty demografické položky jako označení věku a pohlaví dítěte. Původní dotazník obsahoval 37 výroků o různých formách strachu, rozdělených do šesti tematických oblastí: Rodina a domov (položky 1-7), Škola a učení (8-13), Kamarádi (14-18), Nemoc a smrt (19-23), Svět (24-30) a Fobie (31-37). Ke zjištění celkové intenzity dílčích strachů slouží v podstatě všechny položky dotazníku (výroky o strachu), se kterými souvisí veškeré výzkumné otázky. S dotazníkem v rámci výzkumných otázek je nutné pracovat jako s celkem. Hodnocené výroky všech respondentů byly podrobeny faktorové analýze, na jejímž základě bylo vybráno 31 položek strukturovaných do pěti faktorů F1 – F5, z dotazníku byly odstraněny položky č. 2, 11, 22, 24, 29 a 31. Názvy pěti faktorů jsou následující: *F1 – moje rodina - F2 – globální problémy a nemoci - F3 – školní výsledky - F4 – ztráta přátel - F5 – fobie*. Rozdělení jednotlivých položek dotazníku do pěti faktorů je znázorněno v následující tabulce č. 1.

Tabulka 1 Rozdělení položek do faktorů

FAKTOR	Výrok (s čísly položek původního dotazníku):
<b>F1</b>  <b>Moje rodina</b>	1. Mám strach, že ztratím svou rodinu a zůstanu sám, bez domova a bez lásky.  4. Mám strach, že mě nebude mít doma nikdo rád.  6. Mám strach, že na mě rodina nebude mít dostatek času.  3. Mám strach z násilí nebo hádek mezi členy mé rodiny.  5. Mám strach, že zklamu rodiče nebo rodinu.  19. Mám strach, že člen mé rodiny vážně onemocní či zemře.  7. Mám strach, že v budoucnu zůstanu sám bez partnera (partnerky) a nezaložím si vlastní rodinu.
<b>F2</b>  <b>Globální problémy a nemoci</b>	27. Mám strach z epidemie, tedy nemoci, která zasáhne celé lidstvo.  26. Mám strach ze záplav, požárů či zemětřesení.  28. Mám strach z válek a terorismu.  20. Mám strach ze své vlastní smrti.  30. Mám strach z konce světa.  25. Mám strach ze znečištění vod a ovzduší.  21. Mám strach, že onemocním vážnou nemocí.
<b>F3</b>  <b>Školní výsledky</b>	9. Mám strach, že budu mít špatné známky.  8. Mám strach ze zkoušení nebo testu.  13. Mám strach, že se nedostanu na střední nebo vysokou školu.  12. Mám strach ze svého nízkého výkonu ve výuce.  10. Mám strach, že ve škole propadnu.
<b>F4</b>  <b>Ztráta přátel</b>	14. Mám strach, že nebudu oblíbený/á v kolektivu kamarádů.  18. Mám strach, že mě ostatní nepochopí.  23. Mám strach ze změny mého vzhledu k horšímu.  15. Mám strach, že nebudu mít žádné kamarády.  16. Mám strach, že ztratím kamaráda nebo kamarádku.  17. Mám strach, že se mi ostatní budou posmívat.

<b>F5</b> <b>Fobie</b>	33. Mám strach z bouřky.
	32. Mám strach z lékařů.
	34. Mám strach z menších živočichů (např. hmyz, myši, z obrovských pavouků).
	37. Mám strach z letadel a létání.
	36. Mám strach z duchů, upírů, nebo oživených věcí.
	35. Mám strach z větších živočichů (jako např. medvědi, velcí psi, žraloci).

Dotazník a jeho položky byly vyhodnocovány pro následné zpracování dat průměrováním škálových hodnot. Celkový rozptyl dotazníku činí 51,54%. Dotazník jako celek vykazuje prostřednictvím Cronbachova alfa vysokou konzistenci a reliabilitu 0,91. Samostatné faktory vykazují následující reliabilitu: F1 = 0,81, F2 = 0,80, F3 = 0,80, F4 = 0,82 a F5 = 0,68, přičemž jednotlivé faktory nemusí být z důvodu nízkých koeficientů dostatečně reliabilní, tudíž je nutná aplikace celého nástroje jako celku.

Jsme si vědomi, že výsledky výzkumu mohou být ovlivněny použitím dotazníku a výběrem výroků o strachu. Dotazník sleduje jen vybrané strachy, se kterými děti ve svém životě nemusely přijít do kontaktu, jelikož kritériem pro odpověď byla spíše okamžitá afektivní reakce na položku. Dotazník sledoval spíše hierarchii strachů u dětí než jejich reálnou existenci.

#### 4.4 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor se týká všech dětí mladšího školního věku v České republice ve věkovém rozmezí od 8 do 12 let. Podle Českého statistického úřadu (2014) je v České republice 498.218 dětí ve věku od 8 do 12 let. Období mladšího školního věku, kterým se v rámci práce budeme zabývat, je charakteristické diferencovaným vývojem strachů, přičemž v uvedeném období se mohou vyskytovat odlišnosti ve vývoji strachů nadaných dětí a dětí bez diagnostikovaného nadání.

Nadané děti jsou charakterizovány typickým vývojem nejen v oblasti kognitivní, ale i v oblasti sociálně-emocionální, z čehož bychom mohli usoudit, že jejich emoční projevy se mohou v tomto období značně diferencovat od jejich vrstevníků. V období mladšího školního věku se začínají projevovat specifické charakteristiky nadání, díky kterým mohou být děti následně diagnostikovány a identifikovány jako nadané. V kontextu práce upřednostňujeme konzervativní definice nadání založené na mimořádných



kognitivních schopnostech jedince, přičemž jejich nadání již bylo diagnostikované v intelektové oblasti v rámci jednoho kritéria – inteligenčního kvocientu. Bereme na vědomí, že konzervativní definice vyzdvihující pouze jedno kritérium jsou kritizovány, nicméně pro účely kvantitativního výzkumu je považujeme za přehledné, srozumitelné a jednoduše měřitelné k vymezení výzkumného souboru (Machů a Kočvarová, 2013. s. 9-1), jelikož většina ostatních definic nestanovuje přesnou hranici určení nadání.

Uvědomujeme si, že v kontextu práce pracujeme s velmi malou a omezenou skupinou nadaných jedinců a orientujeme se pouze na zjištěné hodnoty IQ a nezabýváme se jinými definicemi, které sledují více znaků nadání, tudíž výsledky studie následně nemůžeme generalizovat v kontextu celé populace nadaných jedinců. Počty diagnostikovaných nadaných dětí je prakticky nemožné dohledat, jelikož informace bývají důvěrné. Nicméně IQ nad 130 bodů odpovídá inteligenci, kterou dosahuje přibližně 2% populace, z čehož by mohlo být cca 9.964 nadaných dětí mladšího školního věku v České republice, přičemž některé nemusí být zatím identifikovány jako nadané.

K vytvoření **výběrového souboru** byly ze základního souboru osloveny děti stejné věkové kategorie na základě dostupného výběru prostřednictvím všech základních škol a klubů nadaných dětí spolupracujících se společností Dětská Mensa České republiky. Osloveno bylo celkem 37 základních škol a 41 klubů nadaných dětí. Uvedený výběrový soubor splňuje kritéria diagnostikovaného a nediodagnostikovaného nadání, která výzkumné šetření požaduje. Na základě dostupnosti, která souvisí s předpokladem identifikace diagnostikovaného nadání dětí a možnosti spolupráce s uvedenými organizacemi a rodiči, se výzkumu zúčastnilo osm škol a čtyři kluby nadaných dětí. Výzkumný soubor tvoří celkem 341 dětí ve věkovém rozmezí od 8 do 12 let (věkový průměr 9,85).

V rámci **sledované skupiny** se jednalo o děti s diagnostikovaným nadáním pedagogicko-psychologickou poradnou, případně testované společností Dětská Mensa České republiky. Pro identifikaci nadání zde slouží IQ test společnosti Mensa s výsledkem vyšším než 130 bodů. Jedná se o skupinově zadávaný nonverbální test vycházející ze Stanford-Binetovy škály a Cattellovy teorie inteligence, který je adaptovaný pro účely plošného testování inteligence. Ve sledované skupině bylo celkem 130 nadaných dětí z celé České republiky (82 chlapců, 48 děvčat).

**Srovnávací skupina** byla tvořena dětmi, které navštěvují základní školy spolupracující s Mensou ČR, nicméně tyto děti nebyly doposud nijak diagnostikovány ohledně svého

nadání. Data od srovnávací skupiny byla sbírána v paralelních třídách, abychom zajistili podobné prostředí i podmínky pro výzkumné šetření. Jednalo se o třídy, kde se nenacházeli diagnostikovaní nadaní žáci. Srovnávací skupinu tvořilo celkem 211 dětí (95 chlapců, 116 děvčat).

Data pro obě skupiny byla sbírána ve shodných regionech České republiky, a to v květnu a červnu 2015. Uvědomujeme si riziko, že dostupný výběr může výsledky výzkumu zkreslit, nemusí být reprezentativní a negarantuje tak kvalitu výpovědí. Výsledky výzkumu mohou být ovlivněny použitím dotazníku a výběrem výroků o strachu, které nemusely odrážet jejich reálný výskyt. Dotazník sleduje jen vybrané strachy, se kterými děti ve svém životě nemusely přijít do kontaktu, dále kritériem pro odpověď byla spíše okamžitá afektivní reakce na položku. Dotazník sledoval spíše hierarchii strachů u dětí než jejich reálnou existenci. Výsledky studie strachu nadaných dětí nebudou generalizovány na celou populaci.

## 4.5 Způsob zpracování dat

### Třídění I. stupně

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit celkovou intenzitu strachu dětí ze sledované skupiny (nadané děti) a srovnávací skupiny (děti bez diagnostikovaného nadání). První deskriptivní výzkumnou otázkou, která zjišťuje celkovou intenzitu strachu a odhaluje nejvíce a nejméně obávané strachy podle jednotlivých položek, zpracováváme formou popisné statistiky.

Děti hodnotily výroky na bodové škále od 1 do 7, kde 1 vyjadřuje odpověď: *naprosto nesouhlasím* a 7 vyjadřuje odpověď: *naprosto souhlasím*. V rámci uvedených otázek nezjišťujeme vztah, ale pouze popis a sumarizaci dat, kdy použijeme průměr a směrodatnou odchylku. Ke zpracování všech dat jsme využili programy Microsoft Excel a Statistica 12.

Druhou deskriptivní výzkumnou otázkou, která zjišťovala celkovou intenzitu strachu na úrovni jednotlivých faktorů, zpracováváme opět formou popisné statistiky. Děti opět hodnotily na škále od 1 do 7. Jednalo se o faktory *F1 – moje rodina*, *F2 – globální problémy a nemoci*, *F3 – školní výsledky*, *F4 – ztráta přátel* a *F5 – fobie*. V rámci uvedených otázek nezjišťujeme vztah, ale pouze popis a sumarizaci dat, kdy použijeme průměr a směrodatnou odchylku.

## Třídění II. stupně

Ke zjištění rozdílu mezi intenzitou strachu v závislosti na pohlaví dětí obou skupin (OVO3) byla stanovena hypotéza *H1 Předpokládáme, že chlapci deklarují nižší úroveň strachu nežli dívky*, přičemž ověřování uvedeného předpokladu proběhlo prostřednictvím t-testu.

K ověření rozdílu mezi intenzitou strachu na úrovni jednotlivých faktorů ve srovnání obou skupin (OVO4) byla definována hypotéza *H2 Předpokládáme, že nadané děti deklarují vyšší intenzitu strachu nežli děti bez diagnostikovaného nadání* a byl využit t-test.

K určení rozdílu mezi intenzitou strachů u nadaných děvčat a chlapců ze sledované skupiny (OVO5) jsme stanovili hypotézu *H3 Nadaní chlapci deklarují celkově nižší intenzitu strachu než nadané dívky*, kterou ověřujeme využitím t-testu.

Ke zjištění rozdílů v intenzitě strachu v kontextu jednotlivých faktorů u obou skupin (OVO6) byla definována hypotéza *H4 Předpokládáme, že intenzita strachu všech dětí se v jednotlivých faktorech liší*, k jejímu ověření byla využita Friedmanova Anova.

Ke stanovení rozdílů v intenzitě strachu nadaných dětí v kontextu jednotlivých faktorů (OVO7) byla stanovena hypotéza *H5 Předpokládáme, že intenzita strachu nadaných dětí se v jednotlivých faktorech liší*, kterou jsme ověřili pomocí Friedmanovy Anovy.

Před použitím vybraných testů byly ověřeny předpoklady pro jejich použití. Využitím Kaiser-Mayer-Olkinovy míry adekvátnosti výběru a Bartlettovým testem sféricity jsme zjistili, zda máme adekvátní výběr dat pro faktorovou analýzu. Před použitím t-testu jsme ověřili předpoklady jeho použití, zejména požadavek normálního rozdělení dat a homogenity rozptylu v obou srovnávaných skupinách, dále nezávislost obou měření a podmínku metrických dat (Chráška, 2007, s. 127). V kontextu využití Friedmanovy Anovy jsme ověřili podmínky použití, zejména vyváženého třídění, nezávislosti výběrů, normality dat a stejných rozptylů obou výběrů.

## 4.6 Etika výzkumu

Kapitola pojednává o etických problémech realizovaného výzkumu, zejména vymezení hlavní kategorie výzkumu – nadaný jedinec, dále problematiku výběru a výběr nadaných jedinců, dále průběh eliminace nálepkování a elitářství při sběru dat.

**Nadaný jedinec** je dítě s již diagnostikovaným nadáním pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP), nebo testované společností Dětská Mensa České republiky (dále Mensa). Identifikace nadání probíhá prostřednictvím IQ testu společnosti Mensa a dítě dosahuje výsledku vyššího než 130 bodů. Nadaný jedinec neboli dítě s diagnostikovaným nadáním v realizovaném výzkumu již prošlo identifikačním procesem a bylo diagnostikováno s intelektovým nadáním. Uvedený postup výběru jsme zvolili s ohledem na problematiku stanovení identifikační koncepce nadání, jelikož samotný pojem nadání je velmi těžko definovatelný, s čímž se pojí i problematika jeho odhalování (Machů, 2010, s. 64).

V kontextu výzkumu využíváme konzervativní definice nadání založené na jednom kritériu – IQ a nezohledňujeme jiné znaky nadání projevující se v jiných oblastech, které bývají však těžko postihnutečné a měřitelné jinými testy. Uvědomujeme si, že v kontextu práce pracujeme s velmi malou a omezenou skupinou nadaných jedinců a orientujeme se pouze na zjištěné hodnoty IQ a nezabýváme se jinými definicemi, které sledují více znaků nadání, tudíž výsledky studie následně nemůžeme generalizovat v kontextu celé populace nadaných jedinců. Nesmíme opomenout problematiku negativní chyby výběru, přičemž je pravděpodobné, že určití jedinci nebyli dosud identifikováni jako nadaní a mohli být zařazeni do srovnávací skupiny (Jurášková, 2006, s. 38).

**Výběr nadaných jedinců** v kontextu sledované skupiny probíhal formou distribuce dotazníků nadaným dětem, které se účastnily specializovaného programu v rámci základních škol spolupracujících se společností Mensa, či navštěvovaly Kluby nadaných dětí organizované společností Mensa. Jednalo se vždy o segregovanou vyučovací hodinu či speciální program vytvořené speciálně pro optimální rozvoj schopností nadaných dětí společností Mensa, přičemž se v nich nacházely pouze děti s diagnostikovaným nadáním.

Zákonní zástupci dětí byli prostřednictvím pedagoga, či osoby odpovědné za vedení klubu, s vyplňováním dotazníku seznámeni předem a pedagogové vyžadovali jejich souhlas, než mohl být dotazník distribuován, abychom eliminovali případné problémy, které by mohly z vyplnění dotazníku vyplynout – dětské strachy mohou být považovány za citlivé téma, které by jejich dítě mohlo případně rozrušit.

**Elitářství a nálepkování** při sběru dat je dalším etickým problémem, který jsme se ve výzkumném šetření pokusili eliminovat. Proces nálepkování byl minimalizován zejména aplikací stejného přístupu k dětem s diagnostikovaným nadáním i k dětem bez diagnostikovaného nadání. Všechny děti, které se do výzkumu zapojily, nebyly seznámeny s dalším cílem výzkumu – difference mezi výsledky nadaných jedinců a dětí bez diagnostikovaného nadání, uvedenou skutečnost znali pouze pedagogové, kteří s výzkumníkem spolupracovali. Pedagogové byli požádáni, aby žáky neovlivňovali při vyplňování a uvedenou skutečnost jim nesdělovali.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

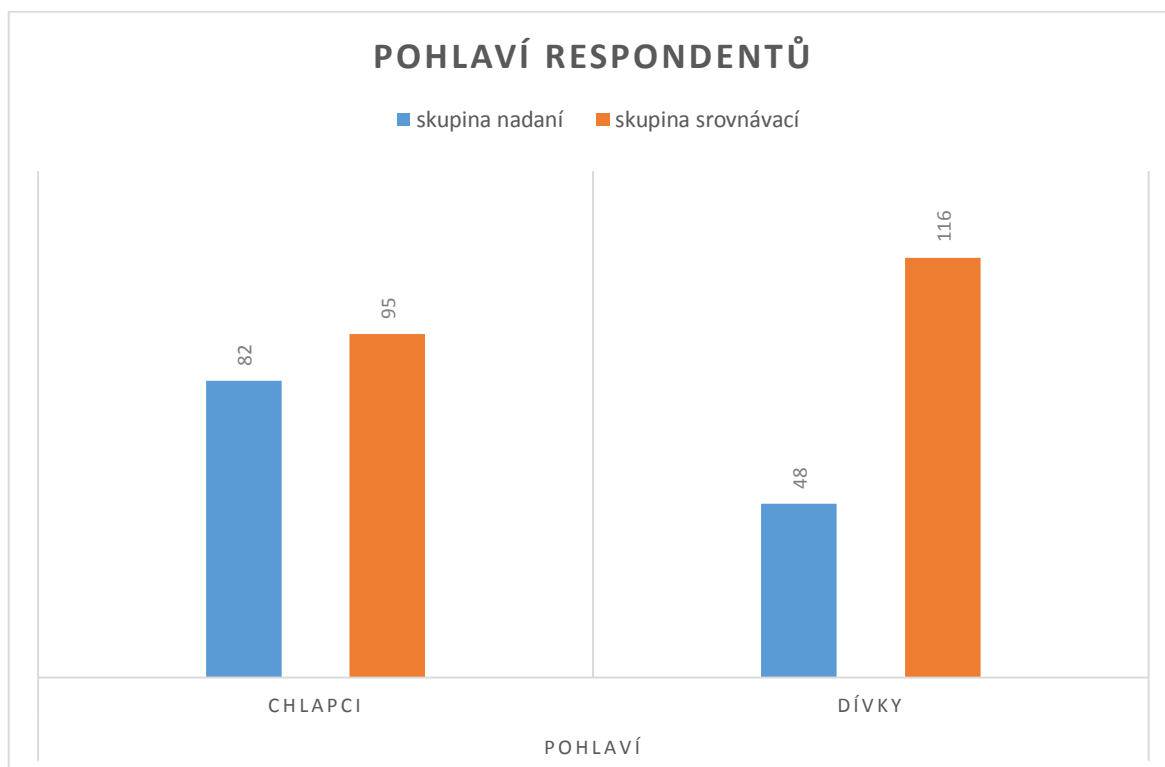
V rámci praktické části práce se nyní zabýváme výsledky výzkumu. Věnujeme se především vyhodnocením výzkumných otázek, hypotézám a jejich interpretaci. V úvodu se zaměříme na třídění dat I. stupně, kdy bychom měli popsat demografické charakteristiky respondentů, kteří se podíleli na výzkumném šetření. Následně se budeme věnovat třídění dat II. stupně, abychom zjistili souvislosti či rozdíly mezi zkoumanými jevy.

### 5.1 Demografická deskripce respondentů – třídění I. stupně

#### 5.1.1 Pohlaví respondentů

Z celkového počtu 341 respondentů se výzkumu účastnilo 177 chlapců a 164 dívek. V rámci skupiny dětí s diagnostikovaným nadáním se jednalo o 82 chlapců a 48 dívek, celkem se jednalo o 130 nadaných respondentů (sledovaná skupina). V kontextu skupiny dětí bez diagnostikovaného nadání se jednalo o 95 chlapců a 116 dívek, celkem se zúčastnilo 211 respondentů (srovnávací skupina).

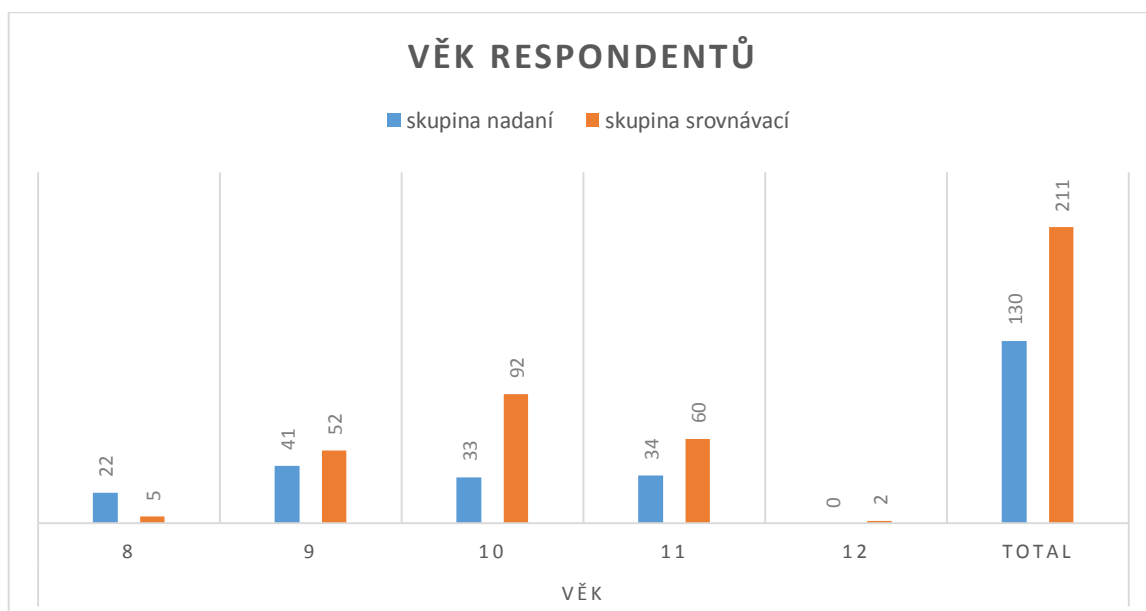
Graf 1 Pohlaví respondentů



### 5.1.2 Věk respondentů

Respondenti byli děti mladšího školního věku, tedy ve věku od 8 do 12 let. Výzkumu se zúčastnilo 26 osmiletých dětí, z čehož bylo 22 nadaných dětí a 5 dětí bez diagnostikovaného nadání. Devítiletých respondentů bylo 93, mezi nimiž bylo 41 nadaných dětí a 52 dětí bez diagnostikovaného nadání. Na výzkumu participovalo 125 desetiletých dětí, jejichž počet byl složen z 33 dětí s diagnostikovaným nadáním a 92 dětí bez diagnostikovaného nadání. Jedenáctiletých respondentů, kteří se na výzkumu podíleli, bylo 94, přičemž se jednalo o 34 dětí s diagnostikovaným nadáním a 60 dětí bez diagnostikovaného nadání. Nakonec se výzkumu zúčastnili i dvě dvanáctileté děti bez diagnostikovaného nadání.

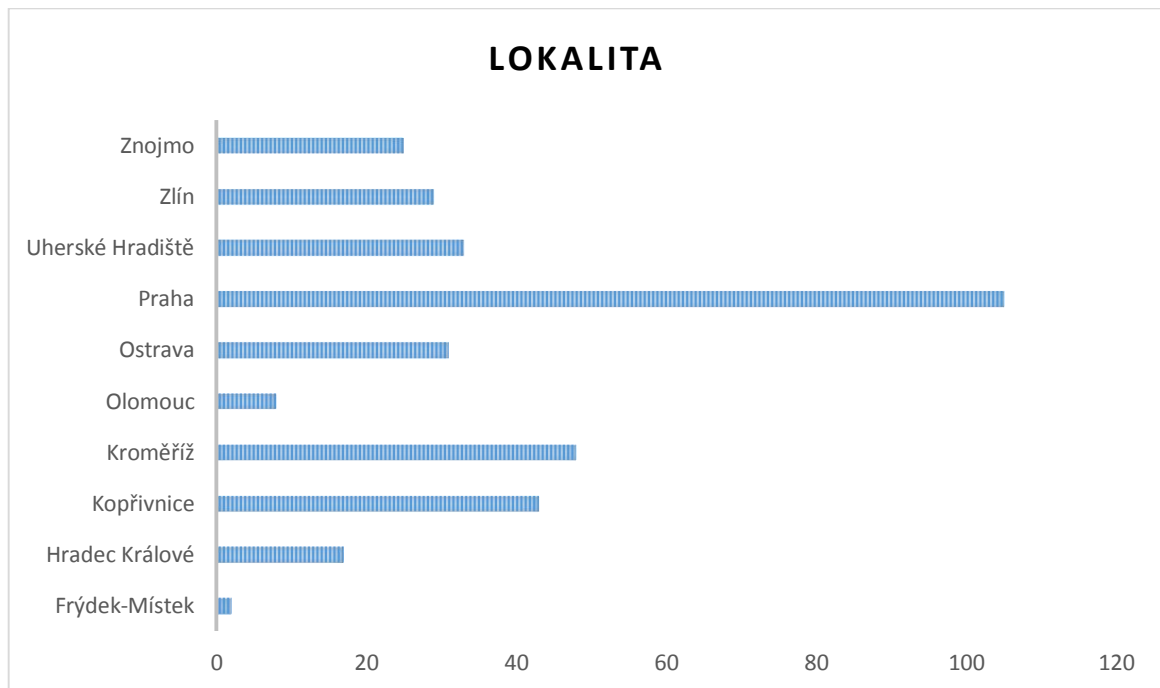
Graf 2 Věk respondentů



### 5.1.3 Lokalita

Veškerá data byla sesbírána z deseti měst v České republice, včetně hlavního města. Uvedená města reprezentují lokality, ve kterých se nachází základní školy, na nichž proběhl sběr dat. Největší množství dat bylo sesbíráno v rámci hlavního města Prahy, jednalo se o 105 respondentů, dále se jednalo o město Kroměříž (48 respondentů), následuje Kopřivnice (43 respondentů), dále Uherské Hradiště (33 respondentů), Ostrava (31 respondentů), Zlín (29 respondentů), Znojmo (25 respondentů), Hradec Králové (17 respondentů), Olomouc (8 respondentů) a v neposlední řadě Frýdek-Místek (2 respondenti) z celkového počtu 341 respondentů.

Graf 3 Lokality sběru dat



## 5.2 Celková intenzita strachu

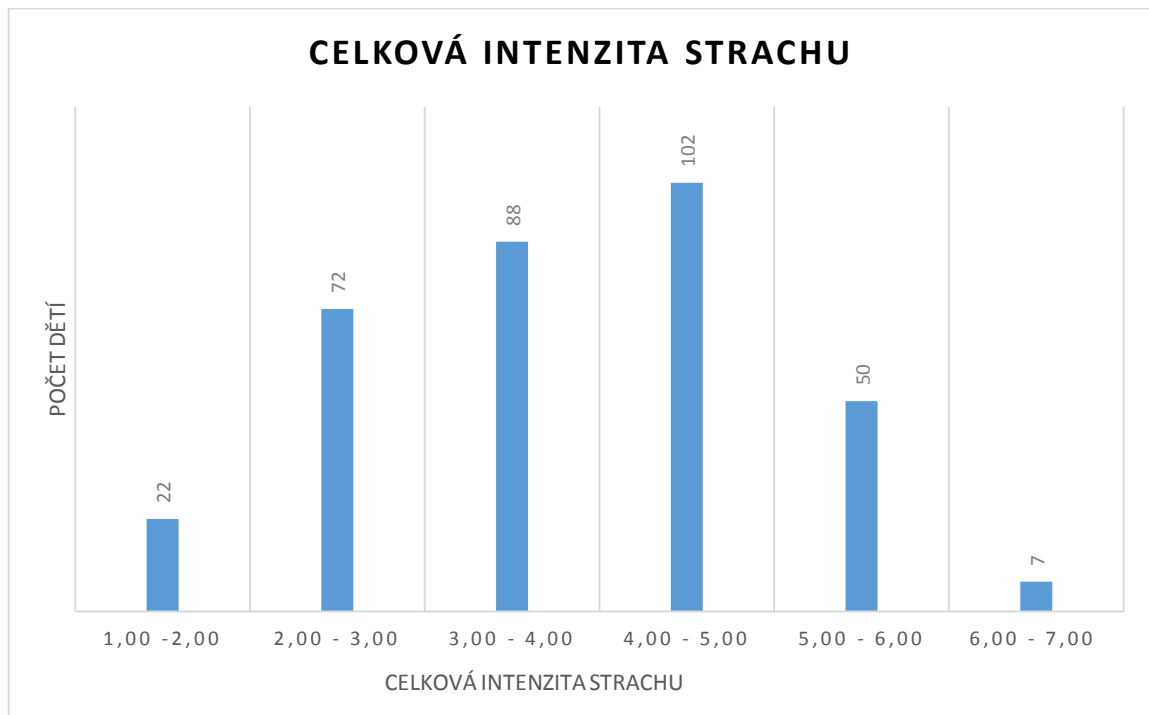
V rámci první výzkumné otázky jsme zjišťovali celkovou intenzitu strachu (OVO1). Výsledky odpovídají 341 respondentům, kteří hodnotili strachy na škále od 1 do 7, kde 1 vyjadřovala nejmenší intenzitu obav a 7 největší intenzitu obav. V rámci hlavního výzkumného cíle hodnotíme skupinu sledovanou i srovnávací současně.

Nejčastěji se hodnota intervalu hodnotícího strachu pohybuje v rozmezí od 4 do 5 (pro 102 respondentů). Průměr je 3,82, což je ve srovnání se všemi odpověďmi hodnocenými na škále od 1 do 7 lehce nadprůměrný výsledek. Což znamená, že sledované strachy všech dětí jsou mírně nadprůměrné.

Dále se intenzita intervalu pohybuje od 3 do 4 (pro 88 respondentů), rozmezí od 2 do 3 (pro 72 respondentů), interval v rozmezí od 5 do 6 na hodnotící škále (pro 50 respondentů). Okrajové intervaly od 1 do 2 (pro 22 respondentů) a od 6 do 7 (pro 7 respondentů) byly označovány nejméně často. Graf znázorňuje, že odpovědi byly koncentrovány v rámci hodnot středních intervalů hodnotící škály. Nejvíce dětí označovalo odpovědi v rámci středních hodnot intervalu (2 – 6).



Graf 4 Celková intenzita strachu



### 5.2.1 Nejvíce a nejméně obávané strachy

V kontextu specifické výzkumné otázky SVO 1.1 určujeme nejvíce obávané strachy dětí mladšího školního věku. U obou sledovaných skupin se do první čtveřice nejvíce obávaných strachů dostala obava z válek a terorismu ( $\bar{X}$  5,27), obava z nemoci či smrti blízkého ( $\bar{X}$  4,84), epidemií ( $\bar{X}$  4,79) a znečištění vod a ovzduší ( $\bar{X}$  4,63). V tabulce jsou data označena žlutě. Postoupíme-li dále, až na konec výčtu, odpovídáme na otázku SVO 1.2 a zjišťujeme, že v poslední trojici nejméně obávaných strachů za obě skupiny byl strach z letadel a létání ( $\bar{X}$  2,21), z lékařů ( $\bar{X}$  2,53) a bouřky ( $\bar{X}$  2,49). V tabulce jsou data označena modře. Odpovědi obou skupin se poměrně podobají, tudíž jsme jednotlivé položky u skupiny sledované i srovnávací korelovali s využitím Pearsonova korelačního koeficientu. Potvrdilo se, že spolu vysoce korelují ( $r_p = 0,881$ ), a to na hladině významnosti 0,01. Mohli bychom říci, že obě srovnávané skupiny deklarují téměř totožný žebříček položek z hlediska intenzity strachu. To však neznamená, že se intenzita strachu u sledovaných skupin neliší. V uvedené tabulce jsou vymezeny položky z dotazníku a seřazeny podle intenzity strachu od největší intenzity obav (žlutě podbarvené položky) až po nejnižší intenzitu obav (modře podbarvené položky). Nejvíce obávaným konkrétním strachem je strach z válek a terorismu a nejméně obávaným strachem je strach z bouřky.

Tabulka 2 Položky dotazníku a intenzita strachu

<b>POLOŽKY DOTAZNÍKU – seřazeno sestupně podle největší intenzity obav</b>	<b>Průměr</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>
28. Mám strach z válek a terorismu.	5,27	2,02
19. Mám strach, že člen mé rodiny vážně onemocní či zemře.	4,84	2,31
27. Mám strach z epidemie, tedy nemoci, která zasáhne celé lidstvo.	4,79	2,13
25. Mám strach ze znečištění vod a ovzduší.	4,63	2,10
3. Mám strach z násilí nebo hádek mezi členy mé rodiny.	4,58	2,11
26. Mám strach ze záplav, požárů či zemětřesení.	4,53	2,10
20. Mám strach ze své vlastní smrti.	4,42	2,30
21. Mám strach, že onemocním vážnou nemocí.	4,22	2,22
16. Mám strach, že ztratím kamaráda nebo kamarádku.	4,17	2,26
9. Mám strach, že budu mít špatné známky.	4,16	2,14
8. Mám strach ze zkoušení nebo testu.	4,13	2,28
1. Mám strach, že ztratím svou rodinu a zůstanu sám, bez domova a bez lásky.	4,00	2,37
35. Mám strach z větších živočichů (jako např. medvědi, velcí psi, žraloci).	3,94	2,33
5. Mám strach, že zklamu rodiče nebo rodinu.	3,82	2,16
17. Mám strach, že se mi ostatní budou posmívat.	3,80	2,25
34. Mám strach z menších živočichů (jako např. hmyz, myši, z obrovských pavouků).	3,75	2,40
13. Mám strach, že se nedostanu na střední nebo vysokou školu.	3,74	2,21
30. Mám strach z konce světa.	3,63	2,32
18. Mám strach, že mě ostatní nepochopí.	3,60	2,11
23. Mám strach ze změny mého vzhledu k horšímu.	3,57	2,15
14. Mám strach, že nebudu oblíbený/á v kolektivu kamarádů.	3,56	2,25
7. Mám strach, že v budoucnu zůstanu sám bez partnera (partnerky) a nezaložím si vlastní rodinu.	3,50	2,24
10. Mám strach, že ve škole propadnu.	3,47	2,35
15. Mám strach, že nebudu mít žádné kamarády.	3,34	2,32

4. Mám strach, že mě nebude mít doma nikdo rád.	3,28	2,28
12. Mám strach ze svého nízkého výkonu ve výuce.	3,24	2,00
36. Mám strach z duchů, upírů, nebo oživených věcí.	3,23	2,32
6. Mám strach, že na mě rodina nebude mít dostatek času.	3,20	2,12
37. Mám strach z letadel a létání.	2,92	2,21
32. Mám strach z lékařů.	2,53	2,00
33. Mám strach z bouřky.	2,49	2,00

### 5.3 Celková intenzita strachu na úrovni jednotlivých faktorů

Dalším cílem bylo zjistit celkovou intenzitu strachu na úrovni jednotlivých faktorů (OVO2). Děti opět hodnotily na škále od 1 do 7. Nejvyšší průměrnou hodnotu ( $\bar{X}$  4,50) a tedy největší obavu vyvolávaly u obou sledovaných skupin strachy druhého faktoru F2 – globální problémy a nemoci. Na dalším místě F1 – moje rodina ( $\bar{X}$  3,89), následovaly faktory F3 – školní výsledky ( $\bar{X}$  3,75) a F4 – ztráta přátel ( $\bar{X}$  3,67). Nejméně se děti obávaly strachů tematicky vycházejících z faktoru F5 – fobie ( $\bar{X}$  3,14).

Tabulka 3 Jednotlivé faktory strachu a jejich intenzita

FAKTORY STRACHU	Průměr	Směrodatná odchylka
F2 – globální problémy a nemoci	4,50	1,50
F1 – moje rodina	3,89	1,52
F3 – školní výsledky	3,75	1,64
F4 – ztráta přátel	3,67	1,62
F5 - fobie	3,14	1,37

#### 5.3.1 Intenzita strachu v kontextu faktoru F1 – moje rodina

Cílem otázky SVO 2.1 bylo zjistit, jaká je celková intenzita strachu v kontextu faktoru strachu F1 – moje rodina. Uvedený faktor je druhou nejvíce obávanou oblastí, ze které mají respondenti strach. Mohli bychom uvést nejvýznamnější trojici výroků – typy strachů, které

spolu souvisí a které vykazují významnou korelaci v rámci uvedeného faktoru F1 – moje rodina. Jedná se o výroky č. 1, 4 a 6, kde položka č. 1 vyjadřuje strach nad ztrátou rodiny a obavy ze samoty, bez domova a bez lásky. Položka č. 4 vystihuje strach ze života bez lásky a položka č. 6 pojednává o strachu z nedostatku času rodiny vůči jeho osobě. Uvedené významné položky prvního faktoru jsou v následující tabulce znázorněny žlutě.

*Tabulka 4 Položky dotazníku v kontextu faktoru F1 – moje rodina*

POLOŽKY DOTAZNÍKU	F1
1. Mám strach, že ztratím svou rodinu a zůstanu sám, bez domova a bez lásky.	,705
4. Mám strach, že mě nebude mít doma nikdo rád.	,626
6. Mám strach, že na mě rodina nebude mít dostatek času.	,614
3. Mám strach z násilí nebo hádek mezi členy mé rodiny.	,561
5. Mám strach, že zklamou rodiče nebo rodinu.	,556
19. Mám strach, že člen mé rodiny vážně onemocní či zemře.	,539
7. Mám strach, že v budoucnu zůstanu sám bez partnera (partnerky) a nezaložím si vlastní rodinu.	,460

### 5.3.2 Intenzita strachu v kontextu faktoru F2 – globální problémy a nemoci

Otázkou SVO 2.2 jsme se zaměřili na celkovou intenzitu strachu dětí v kontextu druhého faktoru F2 – globální problémy a nemoci. Uvedený faktor F2 označujeme v kontextu výzkumu jako faktor, který vyvolává nejvíce obav u většiny respondentů. Nyní s podrobně projdeme jednotlivé strachy podle jejich významnosti v rámci faktoru F2.

Pro znázornění struktury faktoru F2 bychom mohli popsat nejvýznamnější trojici položek – typů strachů, které spolu souvisí a které vykazují významnou korelaci v rámci uvedeného faktoru F2 – globální problémy a nemoci. Jedná se o výroky č. 27, 26 a 28, kde položka č. 27 vyjadřuje strach z epidemie, dále položka č. 26 popisuje strach ze záplav, požárů či zemětřesení, neboli živelných katastrof a třetí významná položka v rámci uvedeného faktoru č. 28 se týká strachu z válek a terorismu. Uvedené významné položky druhého faktoru jsou v následující tabulce znázorněny žlutě.

Tabulka 5 Položky dotazníku v kontextu faktoru F2 – globální problémy a nemoci

POLOŽKY DOTAZNÍKU	F2
27. Mám strach z epidemie, tedy nemoci, která zasáhne celé lidstvo.	,794
26. Mám strach ze záplav, požárů či zemětřesení.	,790
28. Mám strach z válek a terorismu.	,690
20. Mám strach ze své vlastní smrti.	,581
30. Mám strach z konce světa.	,560
25. Mám strach ze znečištění vod a ovzduší.	,502
21. Mám strach, že onemocním vážnou nemocí.	,447

### 5.3.3 Intenzita strachu v kontextu faktoru F3 – školní výsledky

Cílem otázky SVO 2.3 je určit, jaká je celková intenzita strachu v kontextu třetího faktoru F3 – školní výsledky. Faktor F3 se nachází na pomezí nejvíce a nejméně obávaných strachů. Nyní si podrobně projdeme jednotlivé strachy podle jejich významnosti v rámci faktoru F2. Pro znázornění struktury faktoru F3 bychom mohli vyzdvihnout nejvýznamnější trojici položek – typů strachů, které spolu souvisí a které vykazují významnou korelaci v rámci uvedeného faktoru F3 – školní výsledky. Jedná se o výroky č. 9, 8 a 13, kde položka č. 9 zachycuje strach ze špatných známek, dále položka č. 8 reprezentuje strach ze zkoušení nebo testu a třetí významná položka v rámci uvedeného faktoru č. 13 uvádí strach z akademické budoucnosti a vzdělávání, speciálně neúspěch při přijímacích zkouškách na střední či vysokou školu. Uvedené významné položky třetího faktoru jsou v následující tabulce znázorněny žlutě.

Tabulka 6 Položky dotazníku v kontextu faktoru F3 – školní výsledky

POLOŽKY DOTAZNÍKU	F3
9. Mám strach, že budu mít špatné známky.	,779
8. Mám strach ze zkoušení nebo testu.	,700
13. Mám strach, že se nedostanu na střední nebo vysokou školu.	,618
12. Mám strach ze svého nízkého výkonu ve výuce.	,597
10. Mám strach, že ve škole propadnu.	,503

### 5.3.4 Intenzita strachu v kontextu faktoru F4 – ztráta přátel

V rámci otázky SVO 2.4 bychom měli určit celkovou intenzitu strachu v kontextu čtvrtého faktoru F4 – ztráta přátel. Čtvrtý faktor je následkem výsledků výzkumného šetření zařazen do oblastí méně obávaných strachů dětí, nicméně i přesto je vhodné poukázat na jednotlivé položky strachů, které jsou v rámci uvedeného faktoru významné.

Mezi tři nejvýznamnější položky spadají výroky č. 14, 18 a 23. Položka č. 14 vystihuje strach ohledně vztahů v sociální skupině vrstevníků, zejména vlastní nepopularity vůči ostatním kamarádům. Další položka č. 18 specifikuje strach z nepochopení ostatními členy sociální skupiny. Třetím významným výrokiem je položka č. 23, která charakterizuje strach ze změny vlastního fyzického vzhledu k horšímu. Uvedené významné položky čtvrtého faktoru jsou v následující tabulce znázorněny žlutě.

Tabulka 7 *Položky dotazníku v kontextu faktoru F4 – ztráta přátel*

POLOŽKY DOTAZNÍKU	F4
14. Mám strach, že nebudu oblíbený/á v kolektivu kamarádů.	,664
18. Mám strach, že mě ostatní nepochopí.	,627
23. Mám strach ze změny mého vzhledu k horšímu.	,557
15. Mám strach, že nebudu mít žádné kamarády.	,516
16. Mám strach, že ztratím kamaráda nebo kamarádku.	,499
17. Mám strach, že se mi ostatní budou posmívat.	,480

### 5.3.5 Intenzita strachu v kontextu faktoru F5 – fobie

Poslední otázka SVO 2.5 zjišťuje celkovou intenzitu strachu v kontextu pátého faktoru F5 – fobie. Uvedený faktor řadíme mezi nejméně obávanou oblast strachů dětí, avšak přesto bychom mohli uvést výroky, které jsou v rámci uvedené oblasti významné. Podrobně se zaměříme na jednotlivé strachy podle jejich významnosti v rámci faktoru F5.

Pro znázornění struktury faktoru F5 bychom mohli vyzdvihnout nejvýznamnější trojici položek – č. 33, 32 a 34. Položka č. 33 vyjadřuje strach z bouřky, položka č. 32 zachycuje strach z lékařů a lékařských úkonů a třetí významná položka č. 34 vystihuje strach z menších živočichů, jako je hmyz, myši či pavouci a jiné. Uvedené významné položky pátého faktoru jsou v následující tabulce znázorněny žlutě.

Tabulka 8 *Položky dotazníku v kontextu faktoru F5 - fobie*

<b>POLOŽKY DOTAZNÍKU</b>	<b>F5</b>
33. Mám strach z bouřky.	,732
32. Mám strach z lékařů.	,628
34. Mám strach z menších živočichů (jako např. hmyz, myši, z obrovských pavouků).	,598
37. Mám strach z letadel a létání.	,551
36. Mám strach z duchů, upírů, nebo oživených věcí.	,540
35. Mám strach z větších živočichů (jako např. medvědi, velcí psi, žraloci).	,492

## 5.4 Intenzita strachu v závislosti na pohlaví - třídění II. stupně

Dalším cílem výzkumného šetření je zjistit rozdíl mezi intenzitou strachu dětí na základě pohlaví obou skupin (OVO3). *SVO 3 Jaká je intenzita strachu dětí v závislosti na pohlaví?* Byla definována hypotéza *H1 Předpokládáme, že chlapci deklarují nižší úroveň strachu nežli dívky.*

**H1<sub>0</sub>:** Předpokládáme, že mezi intenzitou strachu a pohlavím dětí neexistuje statisticky významný rozdíl.

**H1<sub>A</sub>:** Předpokládáme, že mezi intenzitou strachu a pohlavím existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 9 T-test a ověření H1

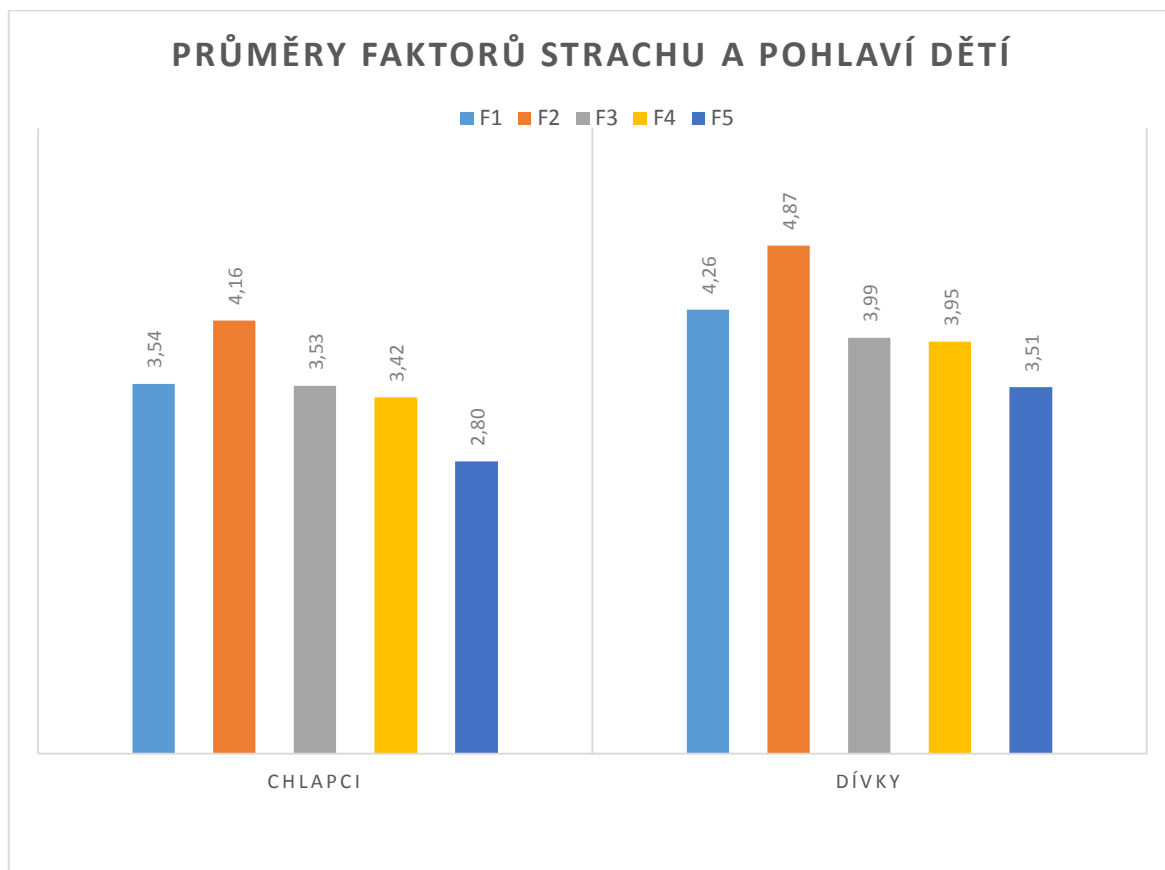
H1	T-test			
	Testové kritérium (t)	Počet stupňů volnosti (df)	Hodnota signifikance	Rozdíl v porovnávaných průměrech
F1	-4,47	339	0	-0,72
F2	-4,52	339	0	-0,72
F3	-2,62	339	0,009	-0,46
F4	-3,07	339	0,002	-0,53
F5	-4,96	339	0	-0,71
<b>Celkem</b>	<b>-5,26</b>	<b>339</b>	<b>0</b>	<b>-0,64</b>

Hypotéza byla testována s využitím t-testu a potvrdil se statisticky významný rozdíl v celkové intenzitě strachu na hladině významnosti 0,001. V tabulce je vidět výsledné testové kritérium (t), dále počet stupňů volnosti (df), hodnota signifikance a rozdíl v porovnávaných průměrech. Z t-testu ( $t = -5,26$ ) vychází, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Z analýzy je zřejmé, že mezi pohlavím dětí a intenzitou jejich strachu existuje statisticky významná souvislost. Následující tabulka prezentuje výsledky testování za jednotlivé faktory strachů, přičemž rozdíly se potvrdily ve všech sledovaných faktorech.



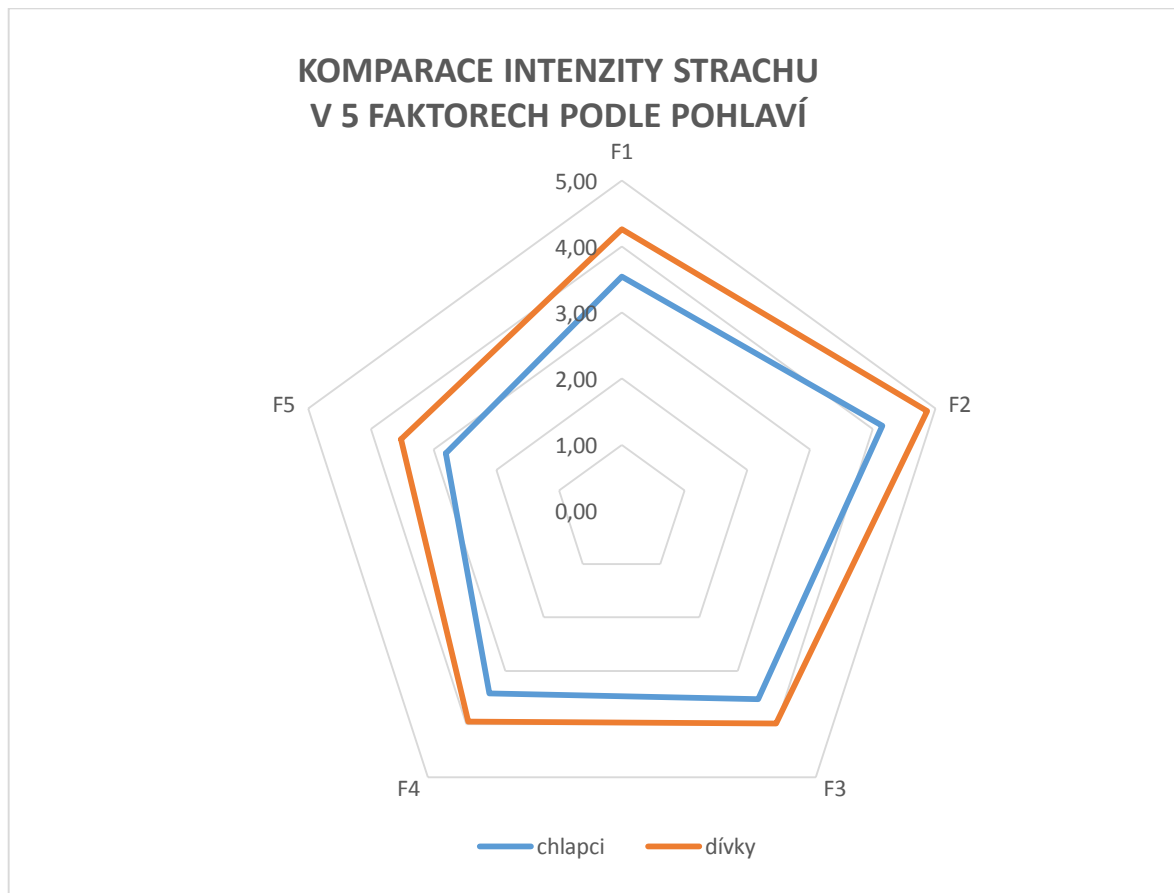
Graf 5 Průměry faktorů intenzity strachu a pohlaví dětí



Graf znázorňuje, že chlapci skutečně deklarují nižší intenzitu strachu než dívky. Chlapci, stejně jako dívky projevují nejvyšší obavy v kontextu faktoru F2 a nejnižší obavy v rámci faktoru F5. V rámci třetí výzkumné otázky se potvrdil rozdíl u všech faktorů, nicméně z grafu vyplývá, že F2 byl průměrně nejvíce obávaný faktor u chlapců i dívek, naopak nejméně obávaným se stal faktor F5.

Dívky a jejich celkově vyšší intenzita strachu by mohla být způsobena především genderovými rolami, které jsou jim připisovány stejně tak jako externí společenské chování ostatních členů společnosti i médií, je utvrzují v přesvědčení, že mají být starostlivé, pečovat o ostatní, měly by být citlivé a empatické. Měly by se stát nevinnými květy, které je naopak potřeba chránit, přičemž tato úloha je svěřena mužům, kteří by měli být stateční a neměli by projevovat emoce, které naznačují jejich slabost. Všechny uvedené determinanty jednoduše způsobují, že se dívky obecně bojí více nežli chlapci.

Graf 6 Komparace intenzity strachu v pěti faktorech podle pohlaví



Z grafu je patrné, že dívky opravdu deklarují vyšší intenzitu strachu u všech faktorů. Největší rozdíl mezi úrovní strachu dívek a chlapců bychom mohli pozorovat u faktoru F1 (0,72) a nejmenší rozdíl u faktoru F3 (0,46). Mohli bychom vyvodit, že hodnocení strachu v kontextu rodiny vnímají dívky a chlapci rozdílně, přičemž více se obávají dívky, naopak podobně jako chlapci vnímají strachy v kontextu školy a školních výsledků.

Jak vyplývá z výsledků, všechny děti se nejvíce obávají globálních problémů, zejména válek, terorismu, násilí, živelných pohrom a epidemií, přičemž důvodů by mohlo být několik - od výrazné medializace negativních událostí ve světovém měřítku, přes nevhodné hry a činnosti, které násilí doprovázejí až po nevhodnou komunikaci a vysvětlení rodiči nebo učiteli. Navíc se děti oproti minulému století obávají méně strachů vyplývajících z iracionálních podnětů, jako jsou bouřky, imaginární bytosti, různí živočichové, strach z lékařů či z létání letadlem, což může být způsobeno větším množstvím informací a následným uvědoměním si, že uvedené podněty nejsou natolik ohrožující.

## 5.5 Intenzita strachu a rozdíly ve srovnání obou skupin na úrovni jednotlivých faktorů

Dále jsme sledovali, zda existuje rozdíl mezi intenzitou strachu na úrovni jednotlivých faktorů ve srovnání obou skupin (OVO4). *SVO 4 Jaký je rozdíl mezi intenzitou strachu na úrovni jednotlivých faktorů v porovnání sledované a srovnávací skupiny?* Byla stanovena hypotéza *H2 Předpokládáme, že nadané děti deklarují vyšší intenzitu strachu nežli děti bez diagnostikovaného nadání.*

**H2<sub>0</sub>:** Předpokládáme, že mezi intenzitou strachu nadaných dětí a dětí bez diagnostikovaného nadání neexistuje statisticky významný rozdíl.

**H2<sub>A</sub>:** Předpokládáme, že mezi intenzitou strachu nadaných dětí a dětí bez diagnostikovaného nadání existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 10 *T-test a ověření H2*

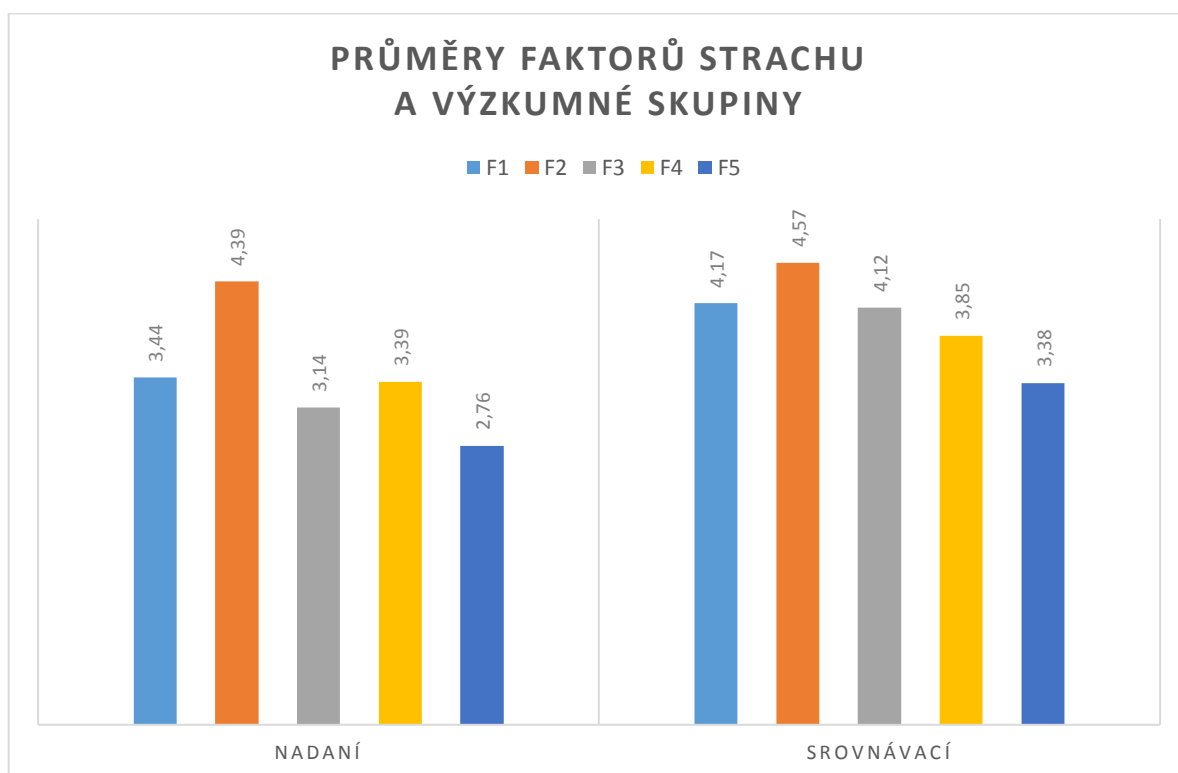
H2	T-test			
	Testové kritérium (t)	Počet stupňů volnosti (df)	Hodnota signifikance	Rozdíl v porovnávaných průměrech
F1	-4,42	339	0	-0,731
F2	-1,1	339	0,273	-0,184
F3	-5,64	339	0	-0,986
F4	-2,56	339	0,011	-0,458
F5	-4,17	339	0	-0,621
<b>Celkem</b>	<b>-4,56</b>	<b>339</b>	<b>0</b>	<b>-0,574</b>

V tabulce je vidět výsledné testové kritérium ( $t = -4,56$ ), dále počet stupňů volnosti ( $df = 339$ ), hodnoty signifikance a rozdíly v porovnávaných průměrech (celkem  $-0,574$ ). Z t - testu vyplývá, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Z analýzy je zřejmé, že mezi nadáním a intenzitou strachu existuje statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 0,001. Tabulka ukazuje výsledky testování za jednotlivé faktory strachů, přičemž rozdíly se potvrdily ve všech faktorech kromě faktoru F2 – globální problémy a nemoci.

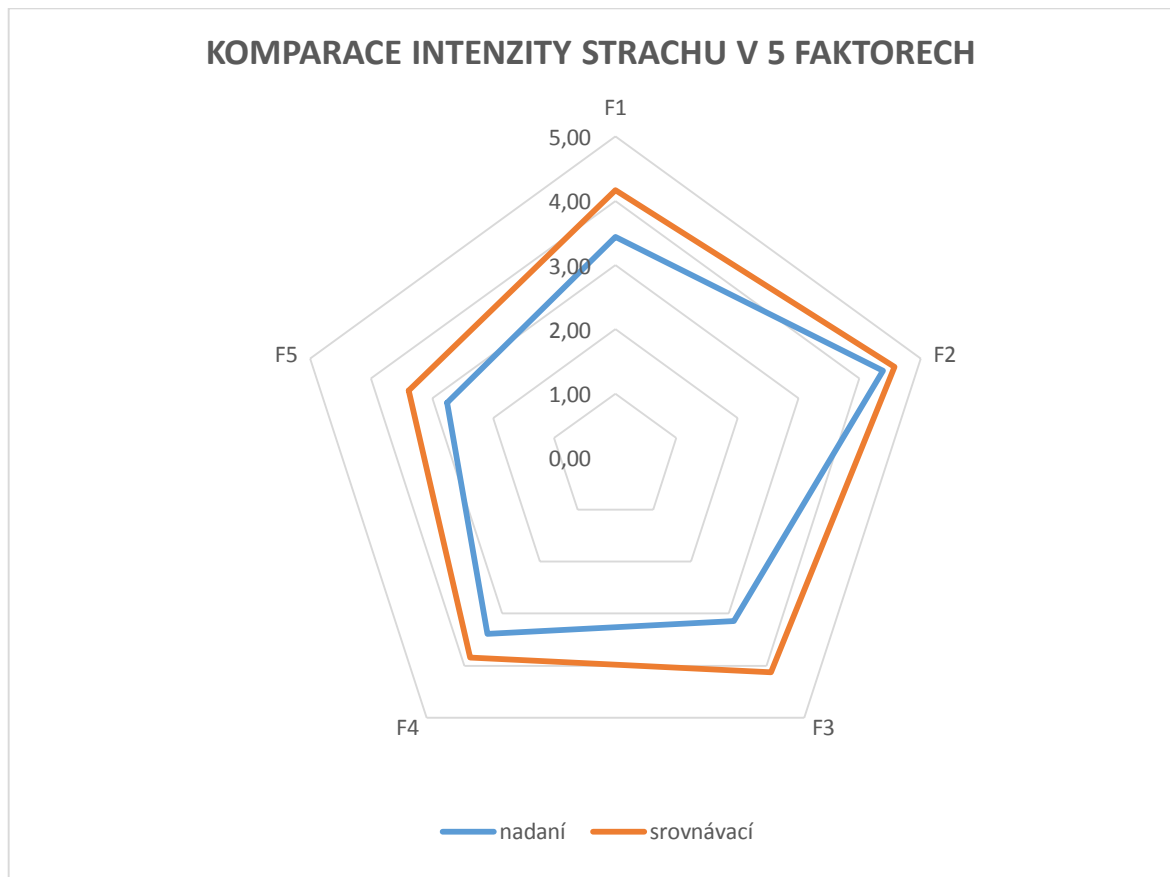
Nadaní prokazatelně deklarují odlišnou intenzitu strachu, nicméně se jedná o opačný předpoklad, než ke kterému jsme se původně přikláněli na základě jiných odborných studií a jejich výsledků. Děti ze sledované skupiny (nadané děti) deklarují nižší intenzitu strachu než děti ze srovnávací skupiny. V rámci jednotlivých faktorů deklarují nadané děti nižší intenzitu strachu ve faktorech F1 – moje rodina, F3 – školní výsledky F4 – ztráta přátel a F5 – fobie.

Graf 7 Průměry faktorů intenzity strachu a výzkumné skupiny



V kontextu čtvrté výzkumné otázky se potvrdil opačný předpoklad, že nadané děti deklarují nižší intenzitu strachu nežli děti bez diagnostikovaného nadání, následně byl potvrzen statisticky významný rozdíl u všech faktorů, mimo faktor F2. Z grafu je patrné, že intenzita strachu u faktoru F2 se u obou výzkumných skupin neliší, na rozdíl od ostatních faktorů, ve kterých byly statisticky potvrzeny rozdíly. Faktor F2 je průměrně nejvíce obávaný faktor u sledované i srovnávací skupiny, naopak nejméně obávaným se stal faktor F5. Z grafu je patrné, že nadané děti opravdu deklarují nižší intenzitu strachu u všech faktorů.

Graf 8 Komparace intenzity strachu v pěti faktorech podle výzkumných skupin



Nejvíce se projeví rozdíly obou skupin ve faktoru F3 – školní výsledky (0,99). Mohli bychom usoudit, že nadané děti se s dětmi z běžné populace shodují v rámci faktoru strachu F2 – globální problémy (0,18), ale liší se ve vnímání a hodnocení faktoru F3 – školní výsledky, kdy nadané děti nedosahují stejné intenzity strachu pravděpodobně z důvodu, že ve škole jsou schopny více kooperovat s učitelem a jsou schopny řešit zadané úkoly bez zbytečného strachu ze selhání, na rozdíl od dětí bez diagnostikovaného nadání.

Děti s diagnostikovaným nadáním deklarují nižší intenzitu strachu nežli děti bez diagnostikovaného nadání, kromě obav z globálních problémů, přičemž důvodem by mohly být zejména výjimečné schopnosti nadaných dětí a smysl pro realitu, vytváření si vlastních úsudků, přičemž míru ohrožení mohou vyhodnotit jako méně ohrožující a méně pravděpodobnou nežli děti bez diagnostikovaného nadání. Dalším důvodem proč se nadané děti bojí méně ostatních faktorů (mimo faktoru F2) by mohla být možnost situaci ovlivnit a vlastním přičiněním ji změnit, na rozdíl od strachu z globálních hrozeb. Zajímavé je zjištění, že se nadané děti i děti bez diagnostikovaného nadání bojí globálních problémů obdobně, nicméně uvedené výsledky mohou mít rozdílné důvody. Nadané děti jsou

si vědomy následků různých globálních hrozeb a zpravidla rozumí, jak problémy vznikají a s jakou pravděpodobností mohou nastat, nicméně ostatní děti nemusí zcela pochopit obsahy mediálních sdělení a nejsou schopny se s informacemi srovnat, což u nich může vyvolávat nepřiměřený strach a obavy, které je mohou doprovázet po celý život.

### 5.6 Intenzita strachu v závislosti na pohlaví nadaných dětí

Dalším dílčím cílem bylo zjistit rozdíl mezi intenzitou strachů u nadaných děvčat a chlapců (OVO5). *SVO 5 Jaký je rozdíl mezi intenzitou strachů u nadaných děvčat a chlapců ze sledované skupiny?* Definovali jsme hypotézu *H3 Předpokládáme, že nadaní chlapci deklarují celkově nižší intenzitu strachu nežli nadané dívky.*

**H3<sub>0</sub>:** Předpokládáme, že mezi intenzitou strachu a pohlavím nadaných dětí neexistuje statisticky významný rozdíl.

**H3<sub>A</sub>:** Předpokládáme, že mezi intenzitou strachu a pohlavím nadaných dětí existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 11 *T-test a ověření H3*

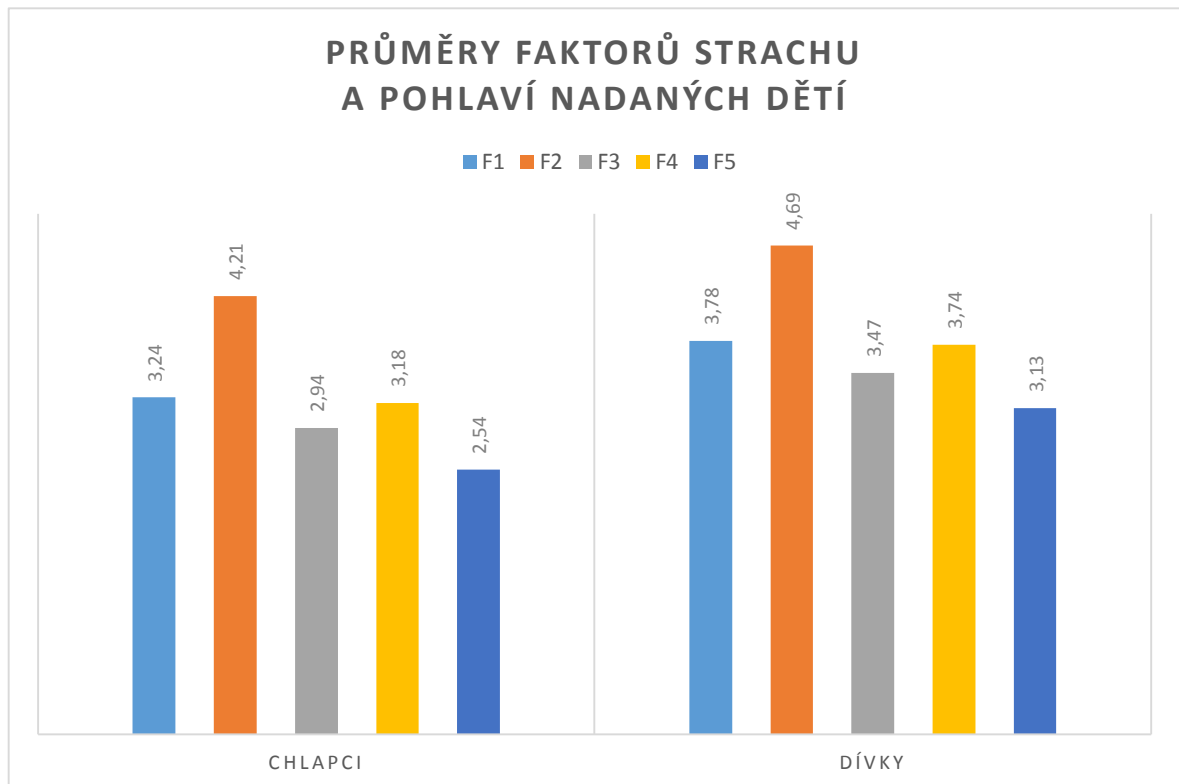
H3	T-test			
	Testové kritérium (t)	Počet stupňů volnosti (df)	Hodnota signifikance	Rozdíl v porovnávaných průměrech
F1	-2	128	0,048	-0,543
F2	-1,73	128	0,085	-0,486
F3	-1,87	128	0,063	-0,529
F4	-1,94	128	0,055	-0,558
F5	-2,79	128	0,006	-0,589
<b>Celkem</b>	<b>-2,62</b>	<b>128</b>	<b>0,01</b>	<b>-0,54</b>

Hypotéza byla testována s využitím t-testu a potvrdil se statisticky významný rozdíl v celkové intenzitě strachů, a to na hladině významnosti 0,05. Z t-testu vyplývá, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Analýza odhaluje, že mezi pohlavím nadaných dětí a intenzitou jejich strachu existuje statisticky významný rozdíl.

V kontextu pozorování jednotlivých faktorů dotazníku, se projevil statisticky významný rozdíl potvrzující nižší intenzitu strachu u chlapců, který byl zaznamenán u faktorů F1 - moje

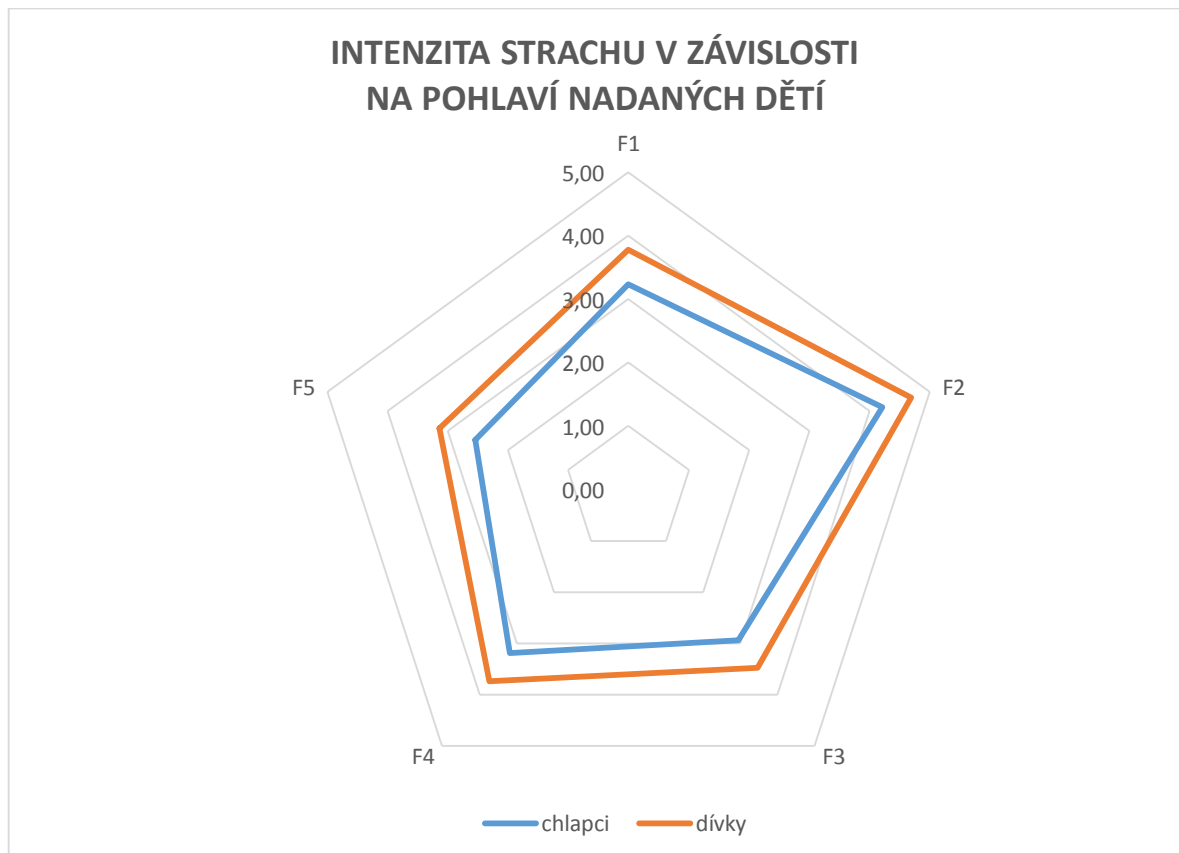
rodina a F5 - fobie. V tabulce bychom mohli pozorovat výsledné testové kritérium ( $t = -2,62$ ), dále počet stupňů volnosti ( $df = 128$ ), hodnoty signifikance a rozdíl v porovnávaných průměrech. Nadaní chlapci ze sledovací skupiny deklarují nižší intenzitu strachu nežli nadané dívky ze sledovací skupiny.

Graf 9 Průměry faktorů intenzity strachu a pohlaví nadaných dětí



V rámci páté výzkumné otázky se potvrdil předpoklad, že nadaní chlapci skutečně deklarují nižší intenzitu strachu nežli nadané dívky. Graf znázorňuje, že nadaní chlapci, stejně jako nadané dívky projevují nejvyšší obavy v kontextu faktoru F2 a nejnižší obavy v rámci faktoru F5. V rámci ověřování jednotlivých faktorů strachu se potvrdily rozdíly u dvou faktorů F1 a F5.

Graf 10 Intenzita strachu podle pohlaví nadaných dětí



Z grafu je patrné, že dívky deklarují poměrně vyšší intenzitu strachu u všech faktorů nežli chlapci. Největší rozdíl mezi úrovní strachu dívek a chlapců bychom mohli pozorovat u faktoru F5 (0,59) a nejmenší u faktoru F2 (0,49). Mohli bychom vyvodit, že hodnocení strachu v kontextu fobií vnímají dívky a chlapci rozdílně, přičemž více se obávají nadané dívky. Naopak podobně vnímají strachy v kontextu globálních problémů, což by mohlo být způsobeno informovaností nadaných dětí, zvýšenou imaginací a fantazií a nemožností změnit globální ohrožení.

Z výsledků vyplývá, že se nadané dívky bojí více zejména v oblasti rodiny a rodinných vztahů a v oblasti fobií. Je zajímavé, že se uvedené rozdíly neprojeví v kontextu H1, kde jsme zkoumaly rozdíly intenzity strachu všech dětí v závislosti na pohlaví. Důvodem by mohla být skutečnost, že nadané dívky jsou si více vědomy rodinné sounáležitosti a vztahy v rodině považují za velmi významné, stejně tak si uvědomují následky způsobené deficitem rodičovské lásky a podpory, což by mohlo souviset se zvýšenou senzitivitou a emocionální zranitelností nadaných dětí.



## 5.7 Intenzita strachu a rozdíly v jednotlivých faktorech

Dalším dílčím cílem bylo zjistit rozdíly mezi intenzitou strachů dětí v rámci jednotlivých faktorů (OVO6). *SVO 6 Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými faktory strachu?* Byla stanovena následující hypotéza *H4 Předpokládáme, že intenzita strachu všech dětí se v jednotlivých faktorech liší.*

**H<sub>40</sub>:** Předpokládáme, že mezi jednotlivými faktory strachu neexistují statisticky významné rozdíly.

**H<sub>4A</sub>:** Předpokládáme, že mezi jednotlivými faktory strachu existují statisticky významné rozdíly.

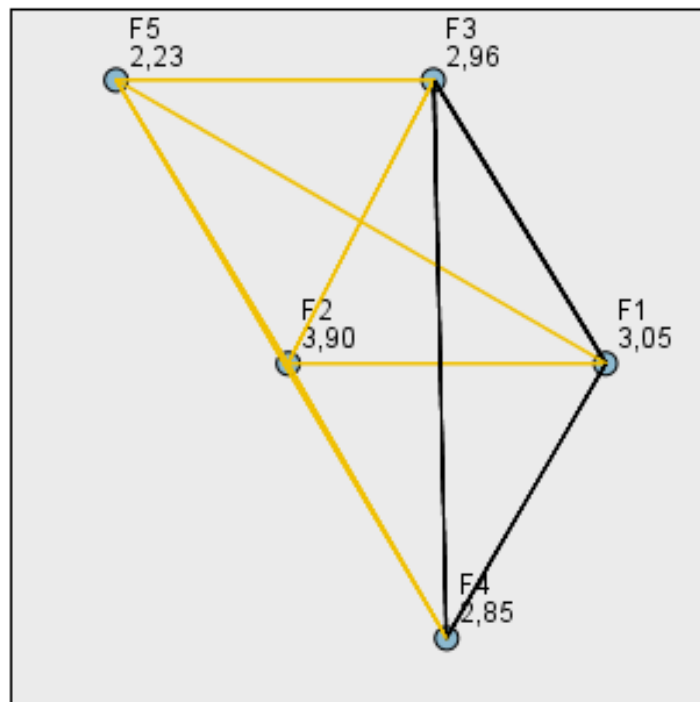
Tabulka 12 Rozdíly v intenzitě strachu v rámci párového srovnání a ověření H4

Srovnávané skupiny	F5–F4	F5–F3	F5– F1	F5–F2	F4–F3	F4–F1	F4– F2	F3–F1	F3– F2	F1–F2
Hodnota signifikance	<0,000	<0,000	<0,000	<0,000	<1,000	<1,000	<0,000	<1,000	<0,000	<0,000

Hypotéza byla testována s využitím Friedmanovy Anovy na hladině významnosti 0,05. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Statisticky významné jsou rozdíly v intenzitě strachu ve dvojicích faktorů, které jsou v tabulce ve druhém řádku označeny žlutě. Jedná se o dvojice, u kterých byly zjištěny statisticky významné rozdíly a jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05. Z analýzy vyplývá, že existuje sedm dvojic faktorů, ve kterých je statisticky významný rozdíl v intenzitě strachu vzhledem k posuzovaným výrokům.

Statisticky významný rozdíl byl zjištěn ve dvojici faktorů F5 – F4, F5 – F3, F5 – F1, F5 – F2, tedy mezi faktorem F5 - fobie a všemi ostatními faktory. Další významné rozdíly byly zjištěny mezi faktorem F2 – globální problémy a všemi ostatními faktory (F4 – F2, F3 – F2 a F1 – F2).

Graf 11 Párové srovnání faktorů strachu H4



Z výsledků bychom mohli usoudit, že nejvíce obávaný faktor F2 – globální problémy byl značně rozdílně hodnocen na rozdíl od ostatních faktorů, kromě faktoru F5 – fobie, který se významně liší od ostatních faktorů dětského strachu. V kontextu dvojic, u kterých nebyly potvrzeny rozdíly, se jedná o faktory F1, F3 a F4, které vytváří černě podbarvený trojúhelník faktorů strachu s obdobným hodnocení všech dětí.

Výsledek pravděpodobně znamená, že děti významně jinak a více intenzivně hodnotily intenzitu strachu týkající se globálních problémů a hrozeb, což by mohlo být způsobeno zvýšenou medializací násilí, smrti, terorismu či jiných živelných katastrof na rozdíl od ostatních faktorů, které děti značně podhodnocovaly oproti faktoru F2 a faktor F5, který reprezentuje strach z fobií, neznamenal pro děti pravděpodobně výraznou aktuální hrozbu či ohrožení.

## 5.8 Intenzita strachu nadaných dětí a rozdíly v jednotlivých faktorech

Další výzkumná otázka směřovala ke zjištění rozdílu mezi intenzitou strachů u nadaných dětí v kontextu jednotlivých faktorů (OVO7). *SVO 7 Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými faktory strachu u sledované skupiny?* Byla definována hypotéza *H5 Předpokládáme, že intenzita strachu nadaných dětí se v jednotlivých faktorech liší.*

**H5<sub>0</sub>:** Předpokládáme, že mezi jednotlivými faktory strachu nadaných dětí neexistují statisticky významné rozdíly.

**H5<sub>A</sub>:** Předpokládáme, že mezi jednotlivými faktory strachu nadaných dětí existují statisticky významné rozdíly.

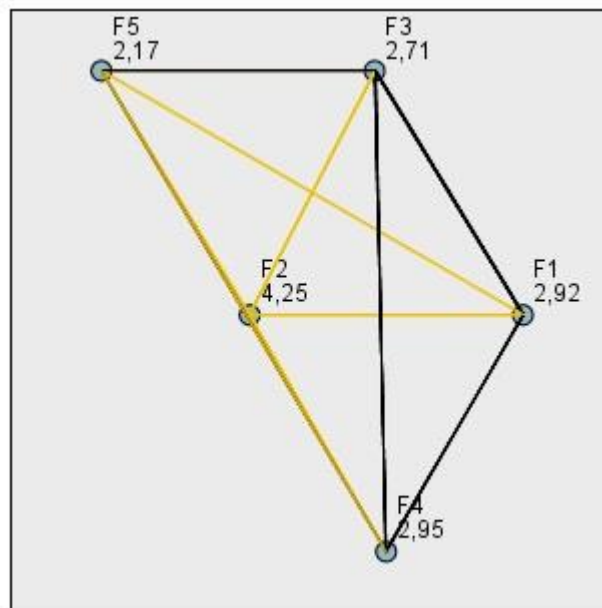
Tabulka 13 *Rozdíly v intenzitě strachu nadaných v rámci párového srovnání a ověření H5*

Srovnávané skupiny	F5-F3	F5-F1	F5-F4	F5-F2	F3-F1	F3-F4	F3-F2	F1-F4	F1-F2	F4-F2
Hodnota signifikance	<0,064	<0,001	<0,001	<0,000	<1,000	<1,000	<0,000	<1,000	<0,000	<0,000

Hypotéza byla testována s využitím Friedmanovy Anovy na hladině významnosti 0,05. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Statisticky významné jsou rozdíly v intenzitě strachu nadaných dětí ve dvojicích faktorů, které jsou v tabulce ve druhém řádku označeny žlutě. Jedná se o dvojice, u kterých byly zjištěny statisticky významné rozdíly a jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05. Z analýzy vyplývá, že existuje šest dvojic faktorů, ve kterých je statisticky významný rozdíl v intenzitě strachu nadaných dětí vzhledem k posuzovaným výrokům.

Statisticky významný rozdíl byl zjištěn ve dvojici faktorů F5 – F1, F5 – F4, F5 – F2, tedy mezi faktorem F5 - fobie a všemi ostatními faktory, kromě faktoru F3 – školní výsledky. Další významné rozdíly byly zjištěny mezi faktorem F2 – globální problémy a všemi ostatními faktory F3 – F2, F1 – F2 a F4 – F2.

Graf 12 Párové srovnání faktorů strachu H5



Z výsledků bychom mohli usoudit, že nejméně obávaný faktor F5 – fobie byl opět značně rozdílně hodnocen nadanými dětmi na rozdíl od ostatních faktorů, nicméně se projevila obdobná intenzita strachu s faktorem F3, který reprezentuje školní výsledky, z čehož vyplývá, že mezi intenzitou strachu ze školních výsledků a intenzitou strachu z fobií nadaných dětí neexistují významné rozdíly. Nejvíce obávaný faktor strachu nadaných dětí F2 – globální problémy, který vyjadřuje významné rozdíly vůči všem ostatním faktorům strachu, což by mohlo být zapříčiněno významným strachem nadaných dětí v rámci jejich informovanosti a vědomím neschopnosti či nemožnosti situaci vyřešit, stejně tak imaginací a schopností představit si veškeré důsledky, které se s uvedenými hrozbami pojí.

V rámci porovnání H4 a H5 jsou výsledky podobné (F3 – F1; F3 – F4; F1 – F4), nicméně v rámci skupiny nadaných dětí se vyskytla nová dvojice faktorů strachu (F5 – F3), u kterých nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. Jelikož je faktor F5 v kontextu celého výzkumu označován za faktor, kterého se děti nejméně bojí a faktor F3 nevykazuje významné rozdíly, mohli bychom usoudit, že nadané děti se navíc méně bojí školy a školních výsledků (viz komparace faktorů u H2) na rozdíl od situace, kdy byly obě skupiny porovnávány současně (SVO 6). Nižší intenzita strachu ze školních výsledků nadaných dětí by mohla být způsobena jejich inteligencí a vědomím schopnosti poměrně snadného osvojení si učiva, případně také schopností samostatně pracovat a nalézat alternativní řešení v již vzniklých problematických situacích na rozdíl od dětí bez diagnostikovaného nadání.

## 6 DISKUZE

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit intenzitu strachů u dětí ze sledované skupiny (nadané děti) a srovnávací skupiny (děti bez diagnostikovaného nadání). Výzkumným nástrojem byl vlastní dotazník obsahující výroky o formách strachu, které byly hodnoceny na škále od 1 do 7 (1 – nejmenší obava, 7 – největší obava). Dotazník byl podroben faktorové analýze, ze které vzešlo 5 faktorů, které byly následně pojmenovány.

Nejdříve jsme zjišťovali celkovou intenzitu strachů, která byla 3,82, což byl, ve srovnání se všemi odpověďmi hodnocenými na škále od 1 do 7, lehce nadprůměrný výsledek. Sledované strachy všech dětí jsou ve vztahu k vlastní výzkumné technice mírně nadprůměrné. Dále jsme se zaměřili na jednotlivé strachy a jejich hodnocení. U obou sledovaných skupin se do první čtveřice nejvíce obávaných strachů dostala **obava z válek a terorismu, obava z nemoci či smrti blízkého a epidemií**. Naopak, k nejméně obávaným strachům patřil strach z letadel a létání, z lékařů a bouřky. Zjistili jsme, že jednotlivé hodnocené výroky ve srovnání obou skupin spolu vysoce korelují ( $r_p = 0,881$ ), a to na hladině významnosti 0,01.

Následně jsme odhalili, že obě srovnávané skupiny deklarují téměř totožný žebříček položek z hlediska intenzity jednotlivých strachů. Zjistili jsme však, že se intenzita strachů liší na úrovni jednotlivých faktorů. Nadané děti deklarovaly nižší intenzitu strachu ve faktorech F1 – moje rodina, F3 – školní výsledky F4 – ztráta přátel a F5 – fobie, shodnou intenzitu strachů s dětmi ze srovnávací skupiny, a zároveň nejobávanějšími typy strachů byly F2 – globální problémy a nemoci.

Dále jsme zjišťovali celkovou intenzitu strachu na úrovni jednotlivých faktorů pro obě skupiny současně. **Největší obavu vyvolávaly strachy F2 – globální problémy a nemoci**, dále F1 – moje rodina, následovaly faktory F3 – školní výsledky a F4 – ztráta přátel. Nejméně se děti obávaly strachů tematicky vycházejících z faktoru F5 – fobie.

Následně jsme potvrdili, že existují rozdíly mezi intenzitou strachu v závislosti na pohlaví obou skupin dětí. Bylo zjištěno, že **chlapci deklarují nižší úroveň strachu nežli dívky** v rámci obou sledovaných skupin. Chlapci projevili nižší úroveň strachu v rámci všech zjišťovaných faktorů. Uvedené výsledky se shodují s výsledky jiných studií, které prezentují vyšší intenzitu strachů u dívek a nižší u chlapců, přičemž rozdíly jsou vysvětleny odlišným sociálním očekáváním genderových rolí (Silverman, 2000 cit. dle Burnham a Tippey, 2009, s. 323; Muris, 2007, s. 18). Genderové rozdíly v prožívání strachu souvisí s psychickým

vývojem dítěte, přičemž formování genderových rolí je zásluhou socializačních a výchovných faktorů (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 219). Genderová role přispívá k vysvětlení variability dětského strachu více než samotné pohlaví (Knoops, Meesters a Muris, 2005 cit. dle Michalčáková, 2007).

Odhalili jsme, že **strachy nadaných dětí mají nižší intenzitu než strachy dětí z běžné populace**. V tomto případě se přikláníme k popisované kognitivní teorii (Praško, 2005), v níž je strach eliminován dostatkem informací nadaných dětí o ohrožujícím jevu a tím i analýzou situace jako méně ohrožující. Tento výstup však může být i odrazem vybrané definice nadání a výběrem výzkumného souboru dětí. Jednalo se o nadané děti ze základních škol se specializovaným programem, které mohou ovlivňovat sebepojetí nadaných dětí. Nadané děti jsou zde diagnostikovány a určitou formou také více nálepkovány jako nadané. Nadané děti, na rozdíl od dětí ze srovnávací skupiny, tedy mohly v dotazníku značně podhodnocovat své reálné strachy. V rámci jednotlivých faktorů strachu jsme potvrdili nižší intenzitu strachu nadaných dětí ve všech faktorech, kromě faktoru F2, z čehož bychom mohli vyvodit, že nadané děti se bojí globálních problémů stejně jako děti z běžné populace.

Nebyly odhaleny významné rozdíly mezi strachy nadaných dětí a dětí z běžné populace, jako ve zmiňovaných studiích, které prezentují vyšší intenzitu strachů nadaných dětí v porovnání s jejich vrstevníky (Burnham a Tippey, 2009, s. 322-333; Portešová et al., 2008, s. 308; Deverensky a Coleman, 1989 cit. dle Lamont, 2012, s. 274), přičemž výsledky byly odůvodněny právě specifickými charakteristikami nadaných dětí a jejich asynchronním vývojem (Silverman, 2002 cit. dle Colangelo a Wood, 2015, s. 134).

Nicméně výsledky výzkumu poukazují na skutečnost, že nadané děti se obávají méně nežli děti bez diagnostikovaného nadání, přičemž uvedenou skutečnost je možné vysvětlit různými teoriemi i výsledky jiných studií. Strachy a úzkosti se objevovaly právě u dětí s nižší úrovní kognitivního vývoje (Guignard, Jacquet a Lubart, 2012, s. 2; Broeren a Muris, 2009, s. 703; Muris, Merckelbach a Luijten, 2002, s. 52), nebo že nadané děti jsou emocionálně stabilnější a prožívají méně neurotických příznaků (Ruisel, 2000, s. 93). Skutečnost, že se nadané děti obávají méně, by mohla být způsobena právě jejich úrovní kognitivního vývoje, nikoli jejich emocionálně-sociálním vývojem. Na kognitivních schopnostech jedince závisí fakt, že hrozba musí být vhodně interpretována. Následně z uvedené interpretace vychází pocity strachu či úzkosti (Broeren a Muris, 2009, s. 703). Další možnou variantou nižší intenzity strachů nadaných dětí by mohla být schopnost správné interpretace informací a jejich adekvátní zhodnocení.

Přičemž nesouhlasíme s tvrzením, že nadané děti mají v dnešní době vyšší přístup k informacím, což způsobuje časný vznik globálních strachů nadaných dětí (Portešová, 2008, s. 322) na rozdíl od jejich vrstevníků. Nicméně v souvislosti s výsledky výzkumu nám vyplývá, že všechny děti mají dnes neomezený přístup k informacím, ale zde sehrávají roli právě kognitivní schopnosti jednotlivých jedinců, jak budou informace a hrozby interpretovat a jaké reakce následně vzniknou. Vyhodnocení situace jako ohrožující zcela závisí na interpretaci situace jedincem, přičemž situace ohrožující být nemusí. Jedinec, který nedosahuje dostatečných kognitivních schopností, aby situaci vhodně interpretoval, ji následně může podcenit nebo právě přecenit (Čáp a Mareš, 2007, s. 531, 535). Přičemž u dětí s nižší úrovní kognitivních schopností se objevují obtíže při správném odhadu rozsahu hrozby, především proto, že nejsou schopny pochopit souvislosti daného jevu (Čáp a Mareš, 2007, s. 535). Nepřiměřený strach vzniká ve chvíli, kdy jedinec nesprávně vyhodnotí situaci, její závažnost a vlastní možnosti ji zvládnout, nicméně pokud je jedinec přesvědčen, že je schopen dané situaci vzdorovat, případně ji eliminovat, tudíž situaci nevnímá a nepovažuje ji za hrozbu, při které nepocituje úzkost (Cross, 2011, s. 59-60; Stuchlíková, 2002, s. 148-149; Praško, 2005, s. 43; Michalčáková, 2007, s. 20).

Nicméně shodně s výzkumy (Burnham a Tippey, 2009, s. 322-333; Portešová et al., 2008, s. 308; Deverensky a Coleman, 1989 cit. dle Lamont, 2012, s. 274) však zjišťujeme, že nadané děti se ze všeho nejvíce obávají globálních problémů. Je ale důležité zmínit, že tento strach je stejně hodnocen u dětí z běžné populace.

Na intenzitu strachů z globálního ohrožení je možné nahlížet ze tří možných perspektiv. První hledisko se zaměřuje na množství informací, kterým jsou v současnosti vystaveny všechny děti. Zpravidla se jedná o množství takového rozsahu, které děti bez zvýšených kognitivních schopností nejsou schopny zpracovat a uspořádat je do vzájemných souvislostí (Cohen, 2015, s. 32; Rogge, 1999, s. 115), přičemž právě z uvedených důvodů vzniká nepřiměřený strach v souvislosti s nepochopením a nesprávnou interpretací jednotlivých faktů ohrožujících situací či podnětů. Druhé hledisko se věnuje globálnímu ohrožení a jeho vnímání nadanými dětmi, jež jsou schopny mnohem lépe pochopit podstatu hypotetického ohrožení, vnímají je v širších souvislostech a jsou schopny určit, který podnět nebo situace je aktuálně nejvíce ohrožuje (Portešová et al., 2008, s. 317). Nadané děti jednoznačně lépe chápou politické a sociální prostředí nežli jejich vrstevníci (Burnham a Tippey, 2009, s. 322-333). Důležité je zmínit, že pro optimální vyhodnocení míry ohrožující situace nebo podnětu jsou velmi užitečné přesné informace. Třetí perspektiva se

zabývá strachem z globálního ohrožení jako takovým. Strach z globálních problémů představuje strach vyplývající ze situace, kdy je jedinec postaven do role pasivního pozorovatele, bez jakékoli šance ji ovlivnit (Prokopius a Šulista, 2007, s. 12-13), přičemž v uvedeném případě vývojové ani výchovné vlivy neumožňují zpracování prožívání globálního strachu v souvislosti s odlišnými kognitivními schopnostmi všech dětí. Prožívání strachu z globálního ohrožení souvisí se skutečností, že globální problémy dítě není schopno ovlivnit, s čímž souvisí výsledky výzkumu, kdy se na rozdíl od ostatních faktorů strachu (školní výsledky, ztráta přátel, fobie, rodina) mohou děti domnívat, že jsou schopny je alespoň z části ovlivnit.

Dále jsme se zaměřili pouze na skupinu nadaných dětí a zjišťovali rozdíl mezi strachy nadaných děvčat a chlapců. **Nadaní chlapi deklarovali celkově nižší intenzitu strachů než nadané dívky.** Pokud jde o jednotlivé faktory dotazníku, nižší intenzita strachu u chlapců byla zaznamenána u faktorů F1 - moje rodina a F5 – fobie. Ostatní faktory strachu byly hodnoceny obdobně i u nadaných dívek. Uvedené výsledky se shodují s jinými studiemi (Burnham a Tippey, 2009, s. 322-333), kdy rozdíly v pohlaví nadaných dětí byly vysvětleny jako důsledek sociálního očekávání od genderových rolí. Dívky taktéž vykazovaly vyšší intenzitu strachů nežli chlapci.

Dále jsme odhalili, že mezi dvojicemi nejméně obávaného faktoru strachu F5 – fobie a ostatními faktory existují statisticky významné rozdíly vzhledem k posuzovaným výroky. Nejvíce obávaný faktor F2 – globální problémy prokázal statisticky významné rozdíly v kombinaci s ostatními faktory, z čehož vyplývá, že hodnocený faktor F2 se významně lišil od hodnocení ostatních faktorů strachu všech dětí. Z výsledků vyplývá, že děti se nejvíce obávaly globálních problémů, a naopak nejméně strachů vycházejících z fobií.

V poslední řadě jsme se věnovali dvojicím faktorů strachu ve skupině nadaných dětí a zjistili jsme, že nejméně obávaný faktor F5 – fobie byl opět značně rozdílně hodnocen nadanými dětmi na rozdíl od ostatních faktorů, nicméně se projevila obdobná intenzita strachu s faktorem F3, který reprezentuje školní výsledky. Nejvíce obávaný faktor strachu nadaných dětí F2 – globální problémy vyznačuje významné rozdíly vůči všem ostatním dvojicím faktorů strachu. Výsledek se shoduje s předchozími výsledky u všech dětí, nicméně nadané děti deklarují nižší intenzitu strachu v rámci obav ze školních výsledků. Mohli bychom se domnívat, že nadané děti v souvislosti se svými nadprůměrnými výkony nemají obavy ze školních neúspěchů jako děti bez diagnostikovaného nadání.



Výsledky výzkumu mohly též být ovlivněny použitím dotazníku a výběrem konkrétních výroků o strachu. Dotazník sledoval jen vybrané strachy, se kterými děti ve svém životě nemusely přijít do kontaktu. Kritériem pro odpověď respondenta byla spíše okamžitá afektivní reakce na položku, nežli jako skutečně ohrožující podnět. Dotazník tedy sledoval spíše hierarchii strachů u dětí než jejich reálnou existenci.

## 6.1 Limity výzkumu

V návaznosti na prezentování výsledků výzkumu a jejich interpretaci je nezbytné upozornit na omezení spojená s realizovaným výzkumem, zejména omezení vycházející z použití dotazníku, omezení vycházející z použité teorie nadání, dále mohlo výzkumné šetření omezit aktuální společenské dění při sběru dat, nýbrž i omezení vyplývající z výběru výzkumného souboru.

1. **Limity vycházející z použití dotazníku**, zejména výběr jednotlivých výroků o strachu, kdy dotazník sledoval pouze vybrané strachy, se kterými se děti nemusely zatím setkat, a kritériem pro odpověď byla spíše afektivní reakce na položku, než její skutečná intenzita. Dotazník tedy sledoval spíše hierarchii strachů dětí než jejich reálnou existenci. Dalším omezením je seznam připravených strachů, u kterých je hodnocena jejich intenzita, ale už ne vysvětlení zvolené dané intenzity, což mohlo způsobit odlišné hodnocení obou skupin, kdy nadání jedinci jsou si schopni kognitivně odůvodnit jen strachy, kterých se je třeba opravdu obávat. Jako návrh navazujícího výzkumu doporučujeme využít vysvětlení obav, případně kvalitativní pojetí výzkumu, abychom lépe pochopili podstatu a hloubku jevu.
2. **Limity vycházející z teorie nadání**, ze které jsme při výzkumném šetření vycházeli a která je založena pouze na jednom kritériu určujícím nadání – inteligenční kvocient (IQ), přičemž se jednalo o konzervativní koncepci, kdy ostatním znakům nadání nepřikládáme v rámci výzkumného šetření význam. Teorie nadání založené na jednom kritériu bývají kritizované a plně nereprezentují celou populaci nadaných jedinců, tudíž ani výsledky realizovaného výzkumu není možné generalizovat na celou populaci nadaných. Návrh navazujícího výzkumu bychom doporučovali vycházet z jiných definic nadání, přičemž bychom do výzkumného souboru mohli zahrnout reprezentující výběr nadaných jedinců, nicméně si uvědomujeme, že uvedený způsob by mohl být velmi náročný na realizaci.

3. **Limity ve výběru výzkumného souboru** bychom mohli spatřit ve specializovaných programech, či oddělené výuce nadaných jedinců, které mohou nadané žáky nálepkovat a jejich následné hodnocení intenzity strachů nemusí odpovídat reálnému strachu. Další omezení mohlo nastat při snaze pochopit položky dotazníku mladšími dětmi bez diagnostikovaného nadání, což jednoznačně vyplývalo z rozdílné kognitivní úrovně obou skupin. Návrhem pro navazující výzkumy by mohla být užší věková skupina dětí, u které by se neprojevíly výrazné kognitivní rozdíly.
  
4. **Limity vycházející z doby, kdy byla data pořizována**, by mohly odrážet strachy, které byly reakcí na aktuální společenské dění. V době sběru dat, tedy v květnu a počátkem června roku 2015. Pravděpodobně nejvýraznější události, které by mohly dětské strachy ovlivnit, byly společností a mediálním zpravodajstvím vyhroceny až po uvedeném období sběru dat, myslíme tím, zejména válku v Sýrii, uprchlickou krizi a teroristické útoky, tudíž uvedené mediální obsahy mohly děti ovlivnit a je pravděpodobné, že by se výsledky mohly výrazně změnit a intenzita strachu by se mohla prudce zvýšit, kdyby došlo ke sběru dat o několik měsíců později, což považujeme za další návrh navazujícího výzkumu dětského strachu, kdy v podstatě strachy globálního charakteru začínají vstupovat do našich životů a mohou reálně ovlivnit naši, ale zejména budoucnost dětí.

## ZÁVĚR

V uvedené diplomové práci jsme se věnovali strachům a úzkostem dětí mladšího školního věku, především v souvislosti s nadáním. Práce je rozdělena na tři hlavní kapitoly teoretické části, které se zaměřují na teoretické vymezení dětských strachů a úzkostí, jejichž příčiny dělíme na vývojově podmíněné a výchovně (socializačně) podmíněné. Druhá kapitola pojednává o problematice vzniku a vývoje strachu v souvislosti s nadáním, stejně tak vymezuje vybrané charakteristiky nadaných, které mohou vznik strachu podmiňovat, nakonec se zabýváme již realizovanými výzkumy uvedené problematiky. Poslední kapitola teoretické části se věnuje propojení sociální pedagogiky a práce s dětskými strachy.

Praktická část se zabývá analýzou strachu nadaných dětí ve srovnání s dětmi bez diagnostikovaného nadání. Dalším cílem praktické části bylo odhalení hierarchie strachů všech dětí, přičemž mezi nejvíce obávané se zařadily strachy z globálního ohrožení, tedy z válek, smrtelných nemocí a jiných živelných katastrof, které děti nejsou schopny svým konáním ovlivnit a právě díky medializaci si pravděpodobně uvědomují, jak jsou uvedené jevy nevyzpytatelné a zničující. Mimo strachů z globálního ohrožení a nemocí vykazovaly nadané děti celkově nižší intenzitu strachů nežli děti bez diagnostikovaného nadání. Zároveň dívky celkově projevily vyšší intenzitu strachu nežli chlapci. Cílem bylo poukázat na vybrané specifické charakteristiky nadaných dětí podmiňující vznik strachu a úzkostí, na jejich odlišný sociálně-emocionální a kognitivní vývoj, následné zhodnocení, které vede ke zjištění, že pravděpodobně mohou způsobovat odlišné strachy a úzkosti v porovnání s jejich vrstevníky.

Jedním z mnoha cílů práce bylo poukázat na možnosti využití sociálně-pedagogické práce s dětskými strachy a úzkostmi, zejména upozornit na způsoby, jak s dětskými strachy zacházet a jak dítě pomoci. Nejen sociální pedagogové, učitelé nebo rodiče, by měli být obeznámeni s možnostmi zvládnutí dětských strachů, měli by poznat rozdíl mezi přirozenými strachy a strachy, které již dítě omezují a znemožňují jejich optimální vývoj, aby poznali, kdy je vhodné vyhledat odbornou pomoc, zejména psychologickou a terapeutickou.

Dětské strachy a úzkosti jsou v současné době na vzestupu, přičemž hlavním důvodem bude pravděpodobně zvýšená medializace převážně negativních a násilných obsahů, stejně tak jako nevhodná výchova či nedostatečné množství času rodičů věnovaného dětem. Převážná část dětí dnešního světa je vystavována nepřiměřenému množství informací, které nejsou schopny adekvátně nejen kognitivně, ale i emocionálně zpracovávat a následně je pochopit.

Vznikají tak u nich zvýšené stavy úzkosti či nadměrného strachu, které rodiče i učitelé mnohdy nechápou a nedokáží dítěti projevit optimální podporu a jistotu, kterou právě při překonávání různých strachů potřebuje. Při překonávání dětského strachu není cílem se ho zbavit, nýbrž jej pochopit a přijmout v přiměřeném pojetí. Právě děti, které nemají dostatečné kognitivní schopnosti, aby informace jim předkládané adekvátně zpracovali, mohou zažívat nepřiměřené strachy a úzkosti.

Hlavním přínosem a cílem práce je poukázat na možnosti využití sociálně-pedagogické práce s dětskými strachy, zejména se strachy nadaných dětí. Sociální pedagogika se věnuje nejen problematice nadaných dětí, jejich vzdělávání a začleňování do kolektivu, přičemž je vždy nutné brát v potaz sociální i psychologickou podstatu strachu. Psychologickou podstatu bychom mohli považovat v rámci dané problematiky za klíčovou, aby mohl pedagogický pracovník či sociální pracovník adekvátně postupovat při řešení dětských strachů a úzkostí. Rodiče, učitelé, vychovatelé nepřikládají dětským strachům velkou hodnotu a zpravidla obavy dětí potlačují, případně eliminují nevhodným způsobem, jenž by mohl mít na rozvoj osobnosti dítěte negativní vliv. Neměli bychom opomenout, že role psychologa je v rámci uvedené problematiky nedocenitelná, nicméně jeho působení je omezeno pouze na závažné případy a je potřeba, aby se problematikou zabývali nejen rodiče, vychovatelé, učitelé, sociální pracovníci, ale všichni odborníci, kteří s dětmi pracují, zejména v různých krizových situacích, ale i v situacích běžných, například ve školním či domácím prostředí. Nedovolme strachu, aby pohltil naši budoucnost a rozšířme uplatnění sociální pedagogiky v souvislosti s pochopením emoce strachu.

Mezi návrhy navazujících výzkumů, které by mohly eliminovat limity realizovaného výzkumu, bychom mohli doporučit nejen kvalitativní pojetí, abychom lépe vyhodnotili podstatu jevu, nýbrž také možnost zapojení liberálních definic nadání, abychom výzkum neomezovali pouze na určitou skupinu nadaných jedinců, případně využít užší věkovou skupinu dětí, aby u nich nevznikaly výrazné kognitivní rozdíly.

Z výsledků práce nám vyplývá, že je nutné se zaměřit na projevy strachu u všech dětí, nejen dětí nadaných, zejména těch, kterým se nedostává jistoty, podpory a lásky v domácím prostředí, nebo těch, kteří zažívají různé ohrožující a krizové situace mimo domov. Strachy a úzkosti nepochybně k životu a k přirozenému vývoji dítěte patří, nicméně v rámci vzájemného kontaktu a spolupůsobení na osobnost dítěte, je nutné znát a vědět okolnosti nejen možných příčin a symptomů strachu či úzkosti, nýbrž i možnosti, jak se zachovat a dítěti adekvátně pomoci, aniž bychom jeho vývoj potlačovali nebo ohrožovali.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BACUS-LINDROTH, Anne, 2007. *Mé dítě si věří*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-296-6.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzita Komenského. 3. vydání. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [3] BROEREN, Suzanne a Peter MURIS, 2009. The Relation Between Cognitive Development and Anxiety Phenomena. *Children. Journal of Child & Family Studies* [online]. December 2009, vol 18(6), s. 702-709. ISSN: 10621024. Ke stažení dostupné z: Academic Search Complete, Ipswich, MA.
- [4] BURNHAM, Joy a Jacalyn TIPPEY, 2009. Examining the Fears of Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted* [online]. Spring 2009, vol 32(3), s. 321-339. ISSN: 0162-3532. Databáze: Elsevier Scopus. Ke stažení dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835863.pdf>
- [5] BURNHAM, Joy, 2009. Contemporary Fears of Children and Adolescents: Coping and Resiliency in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development* [online]. Winter 2009, vol 87, s. 28-35, DOI: 10.1002/j.1556-6678.2009.tb00546.x [cit. 2015-11-26]. Ke stažení dostupné z: <http://www.nursingacademy.com/uploads/6/4/8/8/6488931/copingfearsresilience.pdf>
- [6] COHEN, Lawrence, 2015. *Jak zacházet s dětským strachem*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1386-0.
- [7] COLANGELO, Nicholas a Susannah WOOD, 2015. Counseling the Gifted: Past, Present, and Future Directions. *Journal of Counseling & Development* [online]. April 2015, vol 93(2), s. 133-142. ISSN: 07489633. [cit. 2015-11-26]. Databáze: Web of Science. Ke stažení dostupné z: Business Source Complete, Ipswich, MA.
- [8] CROSS, Tracy, 2011. *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children: Understanding and Guiding Their Development* [online]. Waco, Tex: Sourcebooks, Inc [cit. 2015-11-26]. ISBN: 9781593634988. Ke stažení dostupné z: eBook Collection (EBSCOhost), Ipswich, MA.
- [9] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

- [10] ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ, 2013. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0361-0.
- [11] ČESKO. Předpis č. 222/2010 Sb., nařízení vlády ze dne 14. června 2010 o katalogu prací ve veřejných službách a správě. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2010, částka 76, s. 2642-2947. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5752>.
- [12] ČESKO. Vyhláška 72/2005 ze dne 17. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 490-502. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4618>
- [13] ČESKO. Vyhláška 73/2005 ze dne 17. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 503-508. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4618>
- [14] ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 31. března 2006 o sociálních službách a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37, s. 1257-1289. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4883>
- [15] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, str. 10262-10332. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>
- [16] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10333-10345. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>
- [17] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2014. *Složení obyvatelstva podle pohlaví a jednotek věku k 31. 12. 2014*. Vdb.czso.cz [online] © 2014 [cit. 2015-11-02]. Dostupné z: [https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf;jsessionid=jDDcM92NUheAZjXxC4wXnZ0TYPlsj9SzhK-RD1ypkTF5tU7ACR3D!-2102858833?page=vystup-objekt&pvo=DEMD001&zo=N&z=T&verze=-1&f=TABULKA&nahled=N&sp=N&filtr=G~F\\_M~F\\_Z~F\\_R~F\\_P~\\_S~\\_null\\_null\\_&katalog=30845&str=v4&c=v3\\_\\_RP2014MP12DP31](https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf;jsessionid=jDDcM92NUheAZjXxC4wXnZ0TYPlsj9SzhK-RD1ypkTF5tU7ACR3D!-2102858833?page=vystup-objekt&pvo=DEMD001&zo=N&z=T&verze=-1&f=TABULKA&nahled=N&sp=N&filtr=G~F_M~F_Z~F_R~F_P~_S~_null_null_&katalog=30845&str=v4&c=v3__RP2014MP12DP31).

- [18] ERIKSON, Erik H., 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-380-8.
- [19] FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.
- [20] GUIGNARD, Jacques-Henri; Anne-Yvonne JACQUET a Todd LUBART, 2012. *Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness?* [online]. July 2012, PLoS ONE. vol 7(7), s. 1-6. [cit. 2015-11-26]. ISSN: 19326203. Ke stažení dostupné z: Academic Search Complete, Ipswich, MA.. Databáze:Elsevier Scopus.
- [21] GULLONE, Eleonora, 2000. The Development of Normal Fear: A Century of Research. *Clinical psychology Review* [online]. vol 20(4), s. 429 – 451. Ke stažení dostupné z: <http://www.sciencedirect.com.proxy.k.utb.cz/science/article/pii/S0272735899000343>
- [22] HEJLOVÁ, Helena, 2005. Vnímání ohrožujících jevů dětmi (Sdělení z předvýzkumu). *Pedagogika*, roč. 55, r. 2005. ISSN 0031-3815.
- [23] HŘÍBKOVÁ, Lenka. 2009. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
- [24] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2014. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-420-0.
- [25] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [26] JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.
- [27] KAST, Verena, 2012. *Úzkost a její smysl*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0160-1.
- [28] KERR, Barbara a Karen MULTON, 2015 The Development of Gender Identity, Gender Roles, and Gender Relations in Gifted Students. *Journal of Counseling & Development* [online]. April 2015, vol 93(2), s. 183-191 [cit. 2015-11-26]. ISSN: 07489633. Ke stažení dostupné z: Academic Search Complete, Ipswich, MA.
- [29] KONEČNÁ, Věra, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.

- [30] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [31] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [32] LAMONT, Renee, 2012. The fears and anxieties of gifted learners: Tips for parents and educators. *Gifted Child Today* [online] vol. 35 (4), s. 271-276 [cit. 2015-08-15]. ISSN: 1076-2175. Ke stažení dostupné z: <http://www.madeiracityschools.org/userfiles/85/Classes/4054/2030001.pdf>
- [33] LANDAU, Erika, 2007. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-86903-48-4.
- [34] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- [35] LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2012. *Nadáný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-87-7.
- [36] LOUČKA, Martin a VANČURA, Jan, 2011. Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty: Children's Death Concept: Components and Determinants. *Ceskoslovenska Psychologie* [online]. February 2011, vol 1, s. 38-48 [cit. 2015-11-26]. ISSN: 0009062X. Ke stažení dostupné z: Academic Search Complete, Ipswich, MA.
- [37] MACHŮ, Eva, 2010. *Nadáný žák*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.
- [38] MACHŮ, Eva, 2013. Radosti a trápení nadaných dětí. *Studia paedagogica* [online]. Roč. 18(2-3), s. 125-140 [cit. 2015-11-25]. DOI: 10.5817/SP2013-2-3-8. ISSN:1803-7437.  
Ke stažení dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/523/679>
- [39] MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ, 2013. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-316-6.
- [40] MAREŠ, Jirí, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [41] MICHALČÁKOVÁ, Radka, 2007. *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Barrister & Principal, Psychologie. ISBN 978-80-87029-15-2.



- [42] MÖNKS, Franz a Irene YPENBURG, 2002. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0445-5.
- [43] MUDRÁK, Jirí, 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5089-7.
- [44] MURIS, Peter, Harald MERCKELBACH a Monique LUIJTEN, 2002. The connection between cognitive development and specific fears and worries in normal children and children with below-average intellectual abilities: a preliminary study. *Behaviour Research and Therapy* [online]. January 2002, vol 40 (1), s. 37–56. DOI: 10.1016/S0005-7967(00)00115-7. Ke stažení dostupné z: <http://www.sciencedirect.com.proxy.k.utb.cz/science/article/pii/S0005796700001157>
- [45] MURIS, Peter, 2007. *Normal and Abnormal Fear and Anxiety in Children and Adolescents* [online].. Amsterdam: Elsevier Science, Behaviour Research and Therapy (BRAT) Series in Clinical Psychology [cit. 2015-11-26]. ISBN: 9780080450735. Ke stažení dostupné z: eBook Academic Collection Trial, Ipswich, MA.
- [46] NAKONEČNÝ, Milan, 2012. *Emoce*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-614-2.
- [47] PETERSON, Jean, 2015. School Counselors and Gifted Kids: Respecting Both Cognitive and Affective. *Journal of Counseling & Development* [online]. April 2015, vol 93(2), s. 153-162 [cit. 2015-11-26]. ISSN: 07489633. Ke stažení dostupné z: Academic Search Complete, Ipswich, MA.
- [48] PORTER, Louise, 2005. *Gifted young children: a guide for teachers and parents*. 2. vydání. Maidenhead: Open University Press. ISBN 0-335-21772-9.
- [49] PORTEŠOVÁ, Šárka et al., 2008. Strachy rozumově nadaných dětí jako indikátor jejich pokročilého rozumového vývoje. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2008, roč. 43(4), s. 307-323. ISSN 0555-5574.
- [50] PORTEŠOVÁ, Šárka, 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.
- [51] POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3831-3.

- [52] PRAŠKO, Ján, 2005. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-997-6
- [53] PRAŠKO, Ján, Hana PRAŠKOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ, 2008. *Specifické fobie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-300-0.
- [54] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [55] PROKOPIUS, Václav a Petr ŠULISTA, 2007. *Tvořivá síla strachu*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7254-982-5.
- [56] RIEMANN, Fritz, 2013. *Základní formy strachu: typy lidské osobnosti, jejich vznik, charakteristiky a formy vztahů*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0400-8.
- [57] ROGGE, Jan-Uwe, 1999. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-237-8.
- [58] RUISEL, Imrich, 2000. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-425-7.
- [59] SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3311-1.
- [60] SMĚKAL, Vladimír, 2009. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3. vydání. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-62-6.
- [61] STIEFENHOFER, Martin, 2002. *Když má vaše dítě strach*. Havlíčkův Brod: Fragment. ISBN 80-7200-651-7.
- [62] STUHLÍKOVÁ, Iva a Ludmila PROKEŠOVÁ, 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-534-2.
- [63] STUHLÍKOVÁ, Iva, 2002. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-553-9.
- [64] TRAIN, Alan, 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál. ISBN 8071785032.
- [65] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- [66] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

- [67] VYMĚTAL, Jan, 2004. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-830-9.
- [68] WEIKERT, Annegret, 2007. *Výchova dítěte: osvědčené rady a řešení pro rodiče dětí každého věku*. Praha: Vašut. ISBN 978-80-7236-527-2.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

cit.	Citováno.
č.	Číslo.
CAN	Child Abuse and Neglect
SES	Socioekonomický status.
Sb.	Sbírky.
s.	Strana.
§	Paragraf.
H	Hypotéza
OVO	Obecná výzkumná otázka.
SVO	Specifická výzkumná otázka.
F	Faktor.

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1 Pohlaví respondentů</i> .....	61
<i>Graf 2 Věk respondentů</i> .....	62
<i>Graf 3 Lokality sběru dat</i> .....	63
<i>Graf 4 Celková intenzita strachu</i> .....	64
<i>Graf 5 Průměry faktorů intenzity strachu a pohlaví dětí</i> .....	72
<i>Graf 6 Komparace intenzity strachu v pěti faktorech podle pohlaví</i> .....	73
<i>Graf 7 Průměry faktorů intenzity strachu a výzkumné skupiny</i> .....	75
<i>Graf 8 Komparace intenzity strachu v pěti faktorech podle výzkumných skupin</i> .....	76
<i>Graf 9 Průměry faktorů intenzity strachu a pohlaví nadaných dětí</i> .....	78
<i>Graf 10 Intenzita strachu podle pohlaví nadaných dětí</i> .....	79
<i>Graf 11 Párové srovnání faktorů strachu H4</i> .....	81
<i>Graf 12 Párové srovnání faktorů strachu H5</i> .....	83

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Rozdělení položek do faktorů .....	54
Tabulka 2 Položky dotazníku a intenzita strachu.....	65
Tabulka 3 Jednotlivé faktory strachu a jejich intenzita.....	66
Tabulka 4 Položky dotazníku v kontextu faktoru F1 – moje rodina.....	67
Tabulka 5 Položky dotazníku v kontextu faktoru F2 – globální problémy a nemoci .	68
Tabulka 6 Položky dotazníku v kontextu faktoru F3 – školní výsledky .....	68
Tabulka 7 Položky dotazníku v kontextu faktoru F4 – ztráta přátel .....	69
Tabulka 8 Položky dotazníku v kontextu faktoru F5 - fobie .....	70
Tabulka 9 T–test a ověření H1 .....	71
Tabulka 10 T–test a ověření H2 .....	74
Tabulka 11 T–test a ověření H3 .....	77
Tabulka 12 Rozdíly v intenzitě strachu v rámci párového srovnání a ověření H4 ....	80
Tabulka 13 Rozdíly v intenzitě strachu nadaných v rámci párového srovnání a ověření H5 .....	82

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1 – DOTAZNÍK STRACHŮ

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK STRACHŮ

## DOTAZNÍK

Milé dívky a chlapci, chtěla bych Vás velice poprosit o vyplnění tohoto dotazníku. **Dotazník je ANONYMNÍ**  
→ to znamená, že se nemusíš podepisovat a proto se nemusíš bát odpovídat podle pravdy!

Dotazník je tvořen různými výroky, u každého je uvedena osa s body, která má znázorňovat míru tvého souhlasu, nebo nesouhlasu s daným výrokem. Tvým úkolem je pozorně si přečíst výroky, zamyslet se nad nimi a zakroužkovat, nebo zaškrtnout bod na ose, který nejvíce odpovídá tvým pocitům.

Nyní prosím zakroužkuj správnou informaci o sobě:

Jsem: ♂ chlapec nebo ♀ dívka.

Je mi: — 7 — 8 — 9 — 10 — 11 — 12 — let.

### Kategorie I - RODINA A DOMOV

**Mám strach, že ztratím svou rodinu a zůstanu sám, bez domova a bez lásky.**  
Naprostou souhlasím. ● ● ● ● ● ● ● ● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, když zůstanu doma sám.**  
Naprostou souhlasím. ● ● ● ● ● ● ● ● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach z násilí nebo hádek mezi členy mé rodiny.**  
Naprostou souhlasím. ● ● ● ● ● ● ● ● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že mě nebude mít doma nikdo rád.**  
Naprostou souhlasím. ● ● ● ● ● ● ● ● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že zklamu rodiče nebo rodinu.**  
Naprostou souhlasím. ● ● ● ● ● ● ● ● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že na mě rodina nebude mít dostatek času.**  
Naprostou souhlasím. ● ● ● ● ● ● ● ● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že v budoucnu zůstanu sám bez partnera (partnerky) a nezaložím si vlastní rodinu.**  
Naprostou souhlasím. ● ● ● ● ● ● ● ● Naprostou nesouhlasím.

### Kategorie II - ŠKOLA A UČENÍ

**Mám strach ze zkoušení nebo testu.**  
Naprostou souhlasím. ● ● ● ● ● ● ● ● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že budu mít špatné známky.**  
Naprostou souhlasím. ● ● ● ● ● ● ● ● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že ve škole propadnu.**  
Naprostou souhlasím. ● ● ● ● ● ● ● ● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach z učitele a jeho nevyhovujícím způsobu komunikace.**  
Naprostou souhlasím. ● ● ● ● ● ● ● ● Naprostou nesouhlasím.



**Mám strach ze svého nízkého výkonu ve výuce.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že se nedostanu na střední nebo vysokou školu.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

### Kategorie III – KAMARÁDI

**Mám strach, že nebudu oblíbený/á v kolektivu kamarádů.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že nebudu mít žádné kamarády.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že ztratím kamaráda nebo kamarádku.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že se mi ostatní budou posmívat.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že mě ostatní nepochopí.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

### Kategorie IV - NEMOC A SMRT

**Mám strach, že člen mé rodiny vážně onemocní či zemře.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach ze své vlastní smrti.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach, že onemocním vážnou nemocí.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach z bolesti.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach ze změny mého vzhledu k horšímu.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

### Kategorie V – SVĚT

**Mám strach z globálního oteplování planety.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

**Mám strach ze znečištění vod a ovzduší.**  
Naprostou souhlasím. ●●●●●●●● Naprostou nesouhlasím.

