

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor: Bc. Dagmar Fišlová

**PSYCHICKÁ ODOLNOST DĚTÍ V OBDOBÍ
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

**MENTAL RESISTIVITY OF CHILDREN
IN THE PERIOD OF PRIMARY SCHOOL**

Praha, 2009

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a uvedla veškerou literaturu, ze které jsem čerpala.

V Kolíně: 30. března 2009

Dagmar Fišlová

Poděkování:

Děkuji paní Doc. Aleně Vališové za odborné vedení diplomové práce a za velmi cenné rady.

Anotace:

Psychická odolnost dětí

V práci jsou zachyceny různé pohledy a názory odborníků na psychickou odolnost člověka. Dále jsou zde uvedeny negativní emoce a jejich vlivy na osobnost jedince, ale i činitelé, kteří mají velký vliv na rozvoj a utváření psychicky silné a odolné osobnosti. Cílem této diplomové práce je zaznamenat přístupy učitelů základních škol prvního stupně v oblasti podpory dětské psychické odolnosti. Závěr práce je věnován mým podstatným myšlenkám a možnostem, jak zvýšit odolnost dětí.

Mental resistivity of children

In the diploma essay there are taken down various insights and opinions of experts on mental resistivity of a human. Further there are mentioned negative emotions and their influence on individuality and also factors, which have a huge impact on development and formation of mentally forcefull and resistant individuality. The goal of this diploma essay is to note down the approaches of teachers at basic schools at the first level to the section of support of children's mental resistivity. The ending of this essay is devoted to my cardinal ideas and possibilities, how to increase the children's resistivity.

Obsah

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | ÚVOD | 7 |
| 2 | Teoretická východiska a formulace termínů | 8 |
| 2.1 | Charakteristika věkového období..... | 11 |
| 3 | Historický vývoj výzkumu lidské odolnosti | 16 |
| 3.1.1 | Komponenty tuhosti osobnosti a jejich charakteristika | 17 |
| 3.2 | Pohled na stres jako zátěžovou životní situaci..... | 18 |
| 4 | Podpora odolnosti vůči nepřiměřeným zátěžím | 20 |
| 4.1 | Úzkost a strach v dětském životě | 21 |
| 4.1.1 | Neurotické poruchy dětí a mladistvých..... | 25 |
| 4.1.2 | Ontogeneze strachu | 26 |
| 4.2 | I děti mají deprese | 30 |
| 5 | Činitelé působící při utváření odolnosti k zátěžovým situacím.... | 34 |
| 5.1.1 | Pedagogická interakce a komunikace v sociálně – psychologickém kontextu..... | 36 |
| 5.1.2 | Sociální kompetence | 39 |
| 5.1.3 | Role výchovy při utváření pozitivního vztahu k životu u všech dětí | 41 |
| 5.1.4 | Hledání individuálního systému vyrovnávání se s krizovými situacemi | 41 |
| 5.1.5 | Citovost a citlivost | 42 |
| 5.1.6 | Výchova ke zvládnání emocí | 43 |
| 5.1.7 | Výchova ke schopnosti sám sebe motivovat..... | 43 |
| 5.2 | International Resilience Project - /IRP/ | 44 |
| 5.3 | Vliv rodiny na psychickou odolnost dítěte | 47 |
| 5.3.1 | Výchova demokratická, směřující k sebevýchově | 48 |
| 5.3.2 | Výchova ochranná a rozmazlující (hyperprotektivní)..... | 49 |
| 5.3.3 | Výchova autoritářská | 50 |
| 5.3.4 | Výchova extrémně volná – libertinská..... | 51 |
| 5.4 | Vliv osobnosti učitele a školního prostředí na rozvoj odolnosti dítěte | 52 |
| 5.4.1 | Vytváření prostředí pro učení..... | 56 |
| 5.4.2 | Vytváření učebního společenství ve třídě | 57 |
| 5.5 | Působení kolektivu spolužáků na psychickou odolnost jedince | 57 |
| 5.5.1 | Problémy v oblasti práce a výkonu | 59 |
| 5.5.2 | Problémy v oblasti chování | 60 |
| 5.5.3 | Problémy v sociálním zařazení do skupiny. | 61 |
| 5.5.4 | Problémy v sebehodnocení a citovém prožívání. | 62 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 6 | Průzkum podpory psychické odolnosti dětí ze strany učitelů | 65 |
| 6.1 | Cíl průzkumu empirické sondy..... | 65 |
| 6.2 | Vlastní předpoklady mého šetření | 65 |
| 6.2.1 | První situace..... | 65 |
| 6.2.3 | Druhá situace | 66 |
| 6.2.4 | Třetí situace..... | 66 |
| 6.3 | Metody průzkumu | 66 |
| 6.3.1 | První situace..... | 67 |
| 6.3.2 | Druhá situace | 67 |
| 6.3.3 | Třetí situace..... | 67 |
| 6.4 | Organizace a vzorek základních škol | 68 |
| 6.5 | Metody využité pro zpracování průzkumu | 69 |
| 6.6 | Hlavní část dotazníku (modelové situace) | 69 |
| 6.6.1 | První situace..... | 69 |
| 6.6.2 | Druhá situace | 70 |
| 6.6.3 | Třetí situace..... | 71 |
| 6.7 | Výsledky průzkumu..... | 72 |
| 6.7.1 | Porovnání předpokladů s výsledky průzkumu – první situace | 74 |
| 6.7.2 | Porovnání předpokladů s výsledky průzkumu – druhá situace | 76 |
| 6.7.3 | Porovnání předpokladů s výsledky průzkumu – třetí situace | 78 |
| 6.8 | Význam a doporučení výsledků průzkumu pro praxi | 80 |
| 7 | ZÁVĚR | 82 |
| 8 | DOPORUČENÁ A POUŽITÁ LITERATURA..... | 83 |
| 9 | PŘÍLOHY | 85 |
| 9.1 | Internetový zdroj s překladem..... | 85 |
| 9.2 | Dotazník | 91 |

1 ÚVOD

S projektem IRP Edith Grotbergové jsem se seznámila na školení pro učitele ZŠ a poté na internetu. Pracuji ve školství již 20 let, učila jsem na speciální i základní škole, ve městě i na vesnici. Nyní učím na ZŠ v Kolíně pátou třídu. Sama na sobě jsem poznala, že povolání učitele není snadné, přináší náročné situace, žáci jsou velmi rozdílných schopností, vlastností a rysů osobnosti.

Při své praxi na základních školách jsem měla možnost sledovat různé postoje učitelů k řešení problémových situací, vzniklých v průběhu vyučování. Někdy jsem s jejich reakcemi souhlasila, někdy bych vše řešila jinak. Často jsem se setkala s přístupem, kde se učitel soustředil za pomoci pouze disciplinárních nástrojů na obhájení své pozice ve třídě. Jindy jsem obdivovala přirozenou autoritu kolegyň, vlídný přístup k žákům a klidné řešení vypjatých výchovných situací. Každou situaci, kterou jsem ve své praxi zažila, jsem si nejdříve analyzovala a při jejím řešení jsem k žákům přistupovala citlivě a individuálně. Také jsem se vždy snažila, aby každý vyšel z dané situace psychicky posílen a byly využity všechny faktory odolnosti: mám – jsem – mohu. V situaci, která pro mě byla náročná na řešení, jsem se vždy šla poradit ke zkušenější kolegyni.

Protože považuji za důležité, aby učitelé kladli velký důraz na zdravé sebevědomí a vědomí vlastní hodnoty svých žáků, věnovali jim více důvěry, aby děti neznejšřovali a netrestali, ale naopak je více chválili, povzbuzovali, a tak z nich vychovávali silné a sebejisté osobnosti, rozhodla jsem se psát diplomovou práci na téma PSYCHICKÁ ODOLNOST DĚTÍ se zaměřením na mladší školní věk.

V empirické sondě, kterou jsem dělala, jsem se zpočátku setkávala s nepochopením charakteristik faktorů odolnosti: mám – jsem – mohu. Učitelé, které jsem oslovila, nedokázali analyzovat, v čem se dá posilovat psychika u žáků daná faktory. Teprve po názorném příkladu, kdy měli zvolit reakci na podnět a pod slůvky mám – jsem – mohu si představili myšlenkový význam, došlo k pochopení a vyjádření v dotazníku.

2 Teoretická východiska a formulace termínů

Odolnost

Nejčastěji se pojem „odolnost“ chápe jako individuální schopnosti člověka překonat nepřízeň osudu a pokračovat v normálním vývoji. Komplexnější a progresivnější definici odolnosti se pokusil vymezit v mezinárodním měřítku Dr. Michael Ungar, ředitel a vědec z Výzkumného centra odolnosti takto:

"Odolnost je jak individuální schopnost jedince využívat svých fyzických a duševních zdrojů, tak i podmínky jednotlivých rodin, komunity a kultury poskytující podporu jedinci smysluplnými způsoby."

Odolnost je schopnost vyrovnávat se s životními situacemi společensky přiměřeně, bez patologických reakcí.

Úroveň odolnosti závisí na:

- a) vrozených vlastnostech
- b) věku – např. malá zranitelnost dětí přetrvávající až do puberty
- c) životních zkušenostech, zvláště na nejranějších vztazích rodičů k dítěti – odmítání, přehnaná péče, ambivalence
- d) získaných postojích k sobě – nadměrná aspirace, přehnané sebevědomí
- e) současném stavu organismu – nemoc aj.

Psychika je fylogenetická schopnost živých organismů odrážet svými stavy okolní skutečnost; lze rozlišovat psychiku:

- senzomotorickou, odrážející rozdílné vlastnosti prostředí
- percepční, odrážející složité jevy
- intelektuální, postihující vzájemné vztahy a zákonitosti

nebo souhrn duševních obsahů a funkcí člověka – dělí se na:

- procesy založené na počtcích, vjemech, představách aj.
- duševní vlastnosti – schopnosti, dovednosti, charakter aj.

Psychika má biologický základ, je vybavena funkcemi, které umožňují plnit biologické cíle, jako jsou instinkty, učení, vnímání, na vyšší vývojové rovině umožňují adaptaci na sociální a kulturní prostředí a schopnost je měnit.

Schopnost je soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání činností, dovedností, vyvíjí se na základě vloh, a to učením. J.P. Guilford schopnosti dělí na

- a) vjemové – zrak, sluch, aj.
- b) psychomotorické
- c) intelektové – poznávací (6)

Strach je nelibá emoce, nepříjemný prožitek s neurovegetativním doprovodem, zpravidla zblednutím, chvěním, zrychleným dýcháním, bušením srdce, zvýšením krevního tlaku a pohotovosti k obraně či útěku, narozdíl od úzkosti; jde o normální reakci na skutečné nebezpečí nebo ohrožení; hluboké chemické změny doprovázejí každý strach, aniž jsou známkou patologie; vysoké koncentrace *DIF* jsou nalézány pravidelně před zkouškami u vysokoškoláků; hladina klesá po úspěšném složení zkoušky; strach se vyvíjí s věkem, od jednoduchých úlekových reakcí kojence k reakcím na složitější situace, jaké představuje neznámé prostředí, nečekané smyslové podněty; postupně je strach spojován s prožitými zkušenostmi a více vázán na představivost; tím se na rozdíl od zvířat množí situace ohrožení; náklonnost ke strachu souvisí i s konstitučními vlastnostmi člověka a s emocionální stabilitou či labilitou i s dosavadními zážitky.

Vlastnost je většinou chápána jako relativně trvalý rys osobnosti, který ovlivňuje chování, prožívání či myšlení. G.W. Allport rozděluje vlastnosti na

- a) obecné, platící pro osoby v určité kultuře
- b) zvláštní, jimiž se liší jeden člověk od druhého

R. Meili dělí vlastnost na

- a) pudy, motivy a zájmy určující způsob a směr jednání (touha po moci, smysl pro povinnost)
- b) dynamické vlastnosti určující průběh psychických procesů (síla, rychlost, vzrušivost)
- c) schopnosti a dovednosti určující výkon (inteligence, smysl pro rytmus)
- d) morální vlastnosti odrážející systém hodnot (odpovědnost, obětavost)

Osobnost v psychologickém pojetí je každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic. Existuje velká řada psychologických teorií

a modelů osobnosti vysvětlujících její strukturu, projevy v chování člověka, její rozvoj v ontogenezi a její individuální odlišnosti.

Typologie osobnosti: (Hippokrates a Galenos)

Sangvinik – bezstarostný, plný nadějí, žije pro daný okamžik, nemyslí na budoucnost

Melancholik – bere vše velmi vážně, vždy nachází nějaké důvody k znepokojení, vztahuje nepříjemné věci ke své osobě

Cholerik – vznětlivý, impulzivní, ale pořádkumilovný, neústupný, chamtivý

Flegmatik v negativním smyslu – má sklon k nečinnosti, tendenci soustředit se jen na nasycení a spánek

Flegmatik v pozitivním smyslu – rozvážný, stálý, snášenlivý, přemýšlivý

C.G.Jung – dva typy postojů lidské osobnosti:

Introvertovaná osobnost se vyznačuje „váhavým, reflexním, do sebe staženým bytím, obtížně se rozdává, obává se vnějších objektů, vždycky je tak trochu v defenzivě a ráda se schovává za nedůvěřivé pozorování“.

Extrovert je „vstřícná, otevřená a ochotná bytost, která se rychle vpraví do každé situace, snadno navazuje kontakty, bezstarostně a důvěřivě se pouští do riskantních situací“. (Kern, 2006, s. 189-205)

Stres je stav organismu vznikající vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů a schopností člověka odolat této zátěži. Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná. Stres můžeme dělit podle:

1. intenzity
2. kvality
3. způsobu zvládnání atd.

Úzkost je strach bez předmětu; jedinec má strach a neví z čeho, má pocit, že by s ním měl něco udělat, ale neví co; termín vnesl do psychologie S. Freud (1894). Když popsal úzkostnou neurózu jako syndrom rozdílný od neurastenie. Úzkost považoval za výsledek potlačených tělesných impulzů; věřil, že jde o libidinozní představu, která byla shledána za nebezpečnou, a proto potlačena a bez možnosti vyjádření přeměna na úzkost.

Deprese (stlačenosť), chorobný smutek; duševní stav charakteristický pocíty smutku, skleslosti, vnitřního napětí, nerozhodnosti, spolu s útlumem a zpomalením duševních i tělesných procesů, ztrátou zájmů a pokleslým sebevědomím, úzkostí, apatií, sebeobviňováním a útlumem. (6)

2.1 Charakteristika věkového období

Mladší školní věk – věk, který se dá vymezit jednak časově od 6 do 11 let, nebo školní docházkou 1. – 5. ročník.

Ukončení věku her, začátek věku nových povinností

- požadavky na chování
- změna v organizaci života
- povinnost plnění úkolů

Komplexní zralost

- rozumová
- citová
- sociální a volní

Škola mění dosavadní způsob života, nastoluje se pravidelný denní řád, který je závazný, vnáší systém a pořádek do života, vzniká nové zařazení do společnosti svých vrstevníků. Škola je veřejně vzdělávací instituce. Dítě se vymaňuje z okruhu rodiny. V období mladšího školního věku dochází k většímu počtu fyzických a psychických zvláštností i v oblasti odolnosti vůči zátěži.

Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorie vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech. Na základě toho byly zkonstruovány diagnostické testy měřící úroveň školní zralosti (u nás hojně používaný Jiráskův „Orientační test školní zralosti“ z r. 1963). V posledních letech se tento pojem používá souběžně s pojmem školní připravenost, respektive oba pojmy konvergují. (Průcha, 2003, s. 243)

Školní připravenost

- předpoklad dítěte zvládnout učivo v 1. třídě (komplexní jev)
- tělesná zdatnost
- psychická zdatnost – rozumová, volní, citová, sociální

Tělesný a pohybový vývoj zažívá obrovský růst, v 8 letech dochází ke zpomalení růstu. Rozdíl mezi chlapci a děvčaty: chlapci mají rychlejší růst do 10 let, dívky mají rychlejší růst od 10 let. Odolnost proti nemocem je značná, toto období je charakterizováno jako nejzdravější období. Kostra má chrupavčité kosti, hrozí nebezpečí deformace páteře, hrudníku, klenby nohy. Svalstvo není příliš vyvinuté (30% váhy člověka; pro srovnání – v 17-18 letech to je 40-45% váhy člověka). Pro správný rozvoj vnitřních orgánů je důležitá pravidelná a vydatná, rozmanitá, hodnotná výživa. Pohybový vývoj v 8 letech – dítě provádí pohyby přesnější, má větší sílu, touží po pohybu. Mělo by mít alespoň 1 hodinu tělesné výchovy denně a provádět tělesná cvičení na kompenzaci duševní námahy (duševní hygiena). Svůj význam má i správná životospráva, režim dne (8-10 hodin spánku), odpočinek má střídát činnost. Důležité je i otužování, pobyt venku 2-3 hodiny denně dnes většinou není. Roční růst může v tomto období být o 6-8 cm větší.

Psychický vývoj – vlivem vyučovacího procesu dochází k obrovskému rozvoji psychiky dítěte a psychických činností. Váha mozku v 7 letech je stejná jako v dospělosti, rýhy a brázdy nejsou hluboké a teprve se rozšiřují.

Vnímání je synkretické (špatná diferenciacie mezi živým a neživým – charakterizující nevyvinutý stav). Vyučovací proces se opírá o zrak a sluch, zlepšuje činnost zrakového a sluchového analyzátoru. Vnímání délky, rychlosti, váhy, hloubky času, prostoru je špatné z nedostatku zkušeností.

Pozornost v 6 a v 7 letech je charakterizována takto: převládá vzruch nad útlumem, žák se často odvrací od vyučování, zajímají ho vedlejší věci. Intenzita pozornosti je malá, šíře pozornosti je úzká. Problém dělá i rozdělování pozornosti, např. čtení a současně psaní dělá velké potíže. Od 8 do 11 let dochází k růstu v rozsahu pozornosti. Intenzita je postupně vyšší, šíře větší, rozdělování

pozornosti jde lépe, pozornost se stává úmyslnou. Velmi důležitá je výchova pozornosti, zajímavý výklad a metody učitele, systematická cvičení pozornosti a zvyšování psychické odolnosti i v školní družině a ve školním klubu.

Představy jsou obrazy předmětů a jevů, které jsme někdy vnímali. Žáci v období mladšího školního věku mají zatím představ méně a jsou i méně obsažné. Eidetické představy jsou silné jako vjemy, u poloviny dětí je lze využít při vyučování.

Fantazie – vznikají kombinací představ, které jsme smyslově nevnímali, jsou méně obsažné, ale velmi bohaté. Ve své práci je využívám především ve vlastivědě (rekonstrukční fantazie – mapa), přírodovědě.

Paměť je odrazem minulé skutečnosti. Je buď mimovolná (bezděčná) nebo úmyslná (záměrná – využívám při učivu násobilky, vyjmenovaných slov); mechanická, logická.

Myšlení a řeč se při školní výuce rozvíjí v konkrétní a praktické činnosti, slovní zásoba má asi 10 000 slov i více. Žák zvládá gramaticky správně stavět větu, používá přídavných jmen, příslovce. V myšlení dokáže tvořit kategorie např. v českém jazyce – druhy slov, vyjmenovaná slova atd., pojmy pozná nadřazené a podřazené. Pravidelné školní vyučování rozvíjí celou osobnost žáka. Jeho city, vůli, vlastnosti osobnosti – aktivačně-motivační; vztahově-postojové; výchovné.

City se v období mladšího školního věku obohacují a diferencují, především kvalitativně. Vyšší, intelektuální city jsou morální; etické; estetické; sociální. Škola má dítěti uspokojit zvědavost, radost, psychické prožívání. *Estetické city* - prožívání příjemných citů při poslechu nebo dramatizaci pohádky, při zpěvu, poslechu hudby, ukázky nebo tvorbě obrázků. *Etické city* - vytváří vztah k povinnostem, při pomoci spolužákům, podřízení se kolektivu. *Morální city* - dobro a zlo řídící se chováním a jednáním např. vůči spolužákům, učitelům. *Sociální city* - vlastního svědomí, k pocitům druhých, pomoc v nouzi. Velký je vliv sociálního

prostředí na formování osobnosti žáka ze strany rodiny, školy, kamarádů, sportovní skupiny, party, aktivit mimo vyučování.

Vůle u žáka mladšího školního věku – podnětem k prohlubování vůle je školní kolektiv. Veškeré chování, výkony, úspěchy a neúspěchy jednotlivce posuzuje celý školní i třídní kolektiv. Podle toho si dítě získává postavení ve třídě i ve škole a prohlubuje své sebevědomí.

Výchova má zabezpečovat správnou motivaci dětského jednání. Cíle, kterých má dosahovat, musí být přitažlivé, aby bylo dítě ochotné kvůli nim se i namáhat, přinášet oběti, překonávat překážky. Účinným motivačním činitelem je pochvala, známky, body, odměna a trest. Cíle klademe úměrné žakovým silám. Každé překonávání překážek zvyšuje sebevědomí, podněcuje důvěru, vytrvalost, trpělivost atd. V tomto období se setkáváme i s patologickými jevy, jako jsou lži (fabulační – z radosti, k upoutání pozornosti, z vlastního prospěchu, ze strachu), krádeže (z dobrodružství, z nedostatku), útěky, záškoláctví, toulání se.

Diferenciace činností a zájmů u žáků mladšího školního věku zahrnuje učení, hru a práci. Hry se hrají s pravidly – didaktické, společenské, pohybové, je zde mírná diference mezi chlapci (bojové hry) a dívkami (námětové hry). Práce se soustřeďuje např. na pomoc v domácnosti, péči o sourozence, při malém nákupu.

Učení probíhá jako vyučovací proces a příprava na vyučování. Musí být úměrná.

Vývoj zájmů je spjat s celým psychickým vývojem.

Na posilování psychické odolnosti je třeba podchytit a rozvíjet zájmy dětí, využívat jejich předpoklady a dispozice, využívat vlohy pro určitou činnost. Zájmy jsou však v tomto věku široké, nestálé, přelétavé, povrchní.

Zájmy mohou být

- výrobně technické (dovedné ruce, modelářství)
- tělovýchovné (pohybové hry, mažoretky)
- kulturní (literatura, pohádky, kino)
- sběratelské (pohledy, známky, vlajky)

S příchodem do školy dítě radikálně vstupuje do života. Musí být delší dobu ve skupině, pracovat cíleně a koncentrovaně, musí být schopno odolat určitému pracovnímu tlaku.

Úspěšný vstup do školy předpokládá:

- realistický vztah ke světu
- verbální schopnosti přiměřené ke věku (slovní zásoba, gramatická správnost, spisovný jazyk)
- určitá míra úsilí, plánovitá sebekontrola a výdrž
- ochota být zařazen do skupiny při společné práci a současně určitá míra nezávislosti na rodičích

V psychickém vývoji dochází u dítěte k posuzování okolí nejen podle vlastních představ (egocentricky, antropomorfně nebo magicky), ale i „realisticky“. Přejímá stále více svou *pohlavní roli*. Tím je dán také předpoklad pro vývoj vlastní samostatné osobnosti („sebepřijetí“), která dítěti ulehčuje získat pozici ve skupině a využívat vlastních odolnostních faktorů mám – jsem – mohu.

Škola je pro dítě zdrojem důležitých impulzů pro další vývoj myšlení a řeči. Současně mu procesy zrání v mozku umožňují dosahovat lepších paměťových výkonů. Impulzy důležité pro sociální vývoj získává dítě také ve škole (úspěch a neúspěch ve skupině, přijímání norem a hodnot a také kritiky atd.).

U dítěte ve školním věku existuje stále silnější tendence řídit své vlastní chování a stát se pokud možno nezávislým na morálních soudech a zvycích druhých (vývoj k autonomní etice). Dítě stále častěji řídí své chování na základě vlastních hodnot, a nikoli podle očekávání odměny nebo strachu z trestu a k tomuto pomáhá psychická odolnost. (13)

3 Historický vývoj výzkumu lidské odolnosti

Každý člověk se v průběhu svého života setkává s obtížnými situacemi, k jejichž překonání potřebuje určité schopnosti, vlastnosti a rysy osobnosti, na kterých odolnost jedince závisí.

V 19. století vznikl filozofický směr voluntarismus, který zdůrazňoval sílu vůle jako rozhodující vlastnost člověka, jako „duchovní mohutnost“, která rozhoduje i o odolnosti jedince v zátěži. Tento směr považoval za základ všeho bytí silnou vůli, s jejíž pomocí měl člověk vyřešit vše. Postupně se ale ukázalo, že věci nejsou tak jednoduché, důležitá je také emocionalita a vysoká snaha může znamenat pokles výkonu.

Sigmund Freud v rámci hlubinné psychologie postuloval sílu ega jako rozhodující vlastnost, která zajišťuje odolnost člověka způsobem egodefenzivních mechanismů, kterými jsou např. represe, regrese, vytěsnění, odčinění, izolace atd. Pokračovatelé Sigmunda Freuda přidali další mechanismy a tento přístup je dodnes v klinické psychologii perspektivní, jelikož vysvětluje vnitřní obranu člověka v zátěži. (11)

V druhé polovině 70. let 20. století navazuje na koncepce spekulativní experimentální psychologie. V roce 1966 Rotter ověřil koncept „místo kontroly“, kde je odolnost člověka závislá na míře, do jaké má věci pod kontrolou. O něco později získala velký zájem a obdiv Rosenmannova a Friedmannova koncepce, která poukazovala na vztah mezi odolností a osobnostními rysy a také zdůrazňovala stres jako následek civilizačních chorob.

Na konci sedmdesátých a na počátku let osmdesátých se prosazovala koncepce podle Kobasové o osobnosti a odolnosti, která líčí houževnatost (tuhé) osobnosti, která je typická dominantní konfigurací tří osobnostních rysů. Koncepce byla velmi úspěšná a byla také psychometricky ověřována.

3.1.1 Komponenty tuhosti osobnosti a jejich charakteristika

Kontrola je uvědomovaná vlastní schopnost řídit chod dění v souvislosti se svou osobou a osobními potížemi. Souvisí s jistotou člověka, že může kladně ovlivnit průběh zátěžových situací. (11)

Závazek je postoj odpovědné zaujatosti, cílově zaměřená životní orientace, osobní aktivita, odevzdanost. Lidé s těmito schopnostmi se oddaně věnují tomu, co považují za důležité, a dobře chápou účel svého úsilí v obtížných životních situacích.

Výzva je chápání změn a zátěží jako vybídka k řešení. Lidé s těmito předpoklady chápou změny a zvraty jako k lidskému životu patřící, jako něco, co ověřuje jejich adaptační schopnosti, což souvisí s pružností a dobrodružností osobnosti.

Na přelomu poloviny osmdesátých let 20. století Seligman na podkladě experimentu s krysami formuloval koncepci naučené bezmocnosti. Podobné chování bylo pozorováno i u lidí, v období manipulace přetrvává nesvobodné, depresivní a bezradné chování doprovázené malou adaptibilitou v obtížných situacích.

Nezdolnost osobnosti v pojetí SOC se prosazuje od poloviny osmdesátých let a průkopníkem této teorie je profesor, sociolog Antonovsky. Je východiskem salutogenetického myšlení orientovaného na zdraví člověka a faktorů napomáhajících zvládat nemoc. Člověk by neměl pouze přemýšlet, jak ze života vymýt patogeny, ale jak v životě nacházet salutory, tzv. prvky zvětšující potenciál zdraví. Salutogenetický přístup se vztahuje na celou osobnost člověka a jeho životní styl. Antonovsky na základě svých výzkumů formuloval osobnostní rys, který označil termínem „vědomí souvztažností“ (anglicky Sence of Coherence – SOC).

Podle Antonovského jde o globální orientaci člověka, která má tři složky:

První složkou je srozumitelnost (comprehensibility) týká se kognitivní stránky osobnosti. Jedinec s větší mírou tohoto komponentu vnímá okolní svět jako uspořádaný a chápe zátěžové situace.

Další složku nazval zvládnutelnost (manageability) týká se vnímání vztahu mezi vlastními schopnostmi, dispozicemi a požadavky okolí. Tato složka je úzce spjatá se sebevědomím, aspirační úrovní a jejím průvodním znakem je pocit, že se vše dá zvládnout.

Poslední složkou je smysluplnost (meaningfulness) vztahuje se k emocionální stránce osobnosti. Jedinec s tímto komponentem je rád, že věci mají smysl a zátěžové situace a obtíže, které jsou, stojí za vydání energie a času, poněvadž cíle stojí za to. Tento komponent souvisí s iniciativou a tvořivostí.

Zřejmě nezdolnost vede člověka k chápání souvislosti, uspořádanosti, radosti z pochopení a zvládnutí zátěžových situací, podmiňuje zdravý životní styl člověka, vede ho ke správné výživě i aktivnímu životu, obrňuje jej v zátěžích a ústí do chování podněcujícího zdraví. V lidském počínání byly pozorovány různé styly projevů a řešení zátěžových situací. Ze způsobu řešení zátěže vychází toto rozdělení na styl intrapsychický – člověk se spoléhá sám na sebe, nebo na styl alopsychický, kdy řešení přenáší (11). Volba stylu chování v zátěžové situaci je znakem osobnosti.

3.2 Pohled na stres jako zátěžovou životní situaci

V psychologii je stres charakterizován, jako nadměrná zátěž neúnikového druhu, která vede k trvalé stresové reakci, ústící ve tkáňové poškození, k vysoké aktivaci adrenokortikálních funkcí a psychosomatickým poruchám; liší se od neurotické reakce, v níž somatické poškození či porucha může být vyřešena únikovým mechanismem; u tělesné zátěže jde o přehřátí, podchlazení, infekci, otravu, poranění či operační trauma; rozšířit fyziologickou zátěž na psychologickou naráží na problémy, především vzhledem k povaze stresoru; rozsah psychologických stresorů je individuálně rozdílný a vlastně nekonečný, může jím být i silná radost. (Hartl, 2004, s. 568)

Zátěžové životní situace tzv. stresy nelze považovat za situace výhradně dospělých lidí, často je prožívají i děti. Stres lze rozdělit na stres jako vnější situace a stres jako vnitřní psychofyziologický důsledek této situace. Stres jako vnější činitel je buď stav, jemuž se nelze adaptovat, či jako značně silný a psychiku nadměrně zatěžující podnět (18). Podle fyziologa H. Selyeho lze určit obecnou, fyziologickou formu reakce na trvající stres, která nastává stereotypně po různých zátěžích. Tuto reakci nazval „generálním adaptačním syndromem“ (GAS) a má tři stádia (18):

Poplachová reakce tzv. alarm – nastane aktivace pomocných mechanismů, které souvisí s obrannou reakcí organismu.

Stádium odporu neboli odolávání tzv. rezistence – dochází k rozvoji obrany organismu, který se brání i za cenu likvidace rezerv.

Stádium vyčerpání tzv. exhausce – znamená, že se nepodařilo zátěžovou situaci zvládnout, obranné schopnosti organismu jsou vyčerpané.

Důsledky stresu jsou psychické a fyziologické a vyvolávají negativní emoce, které jsou propojené s fyziologií organismu. Podněty vyvolávající zátěžové situace se nazývají stresory.

Podle W. Jankeho stresory tvoří: Neuspokojení primárních potřeb (např. nedostatek spánku, jídla atd.), zátěže při výkonu (do této skupiny patří časová tíseň a nadměrné, ale i nízké požadavky), konflikty jako je nejistota ve zvládnání úkolů a v rozhodování, dále skupina sociálních stresorů (sociální izolace, mezilidské konflikty a problémy) a vnějších stresorů (kterými je hluk a různé nebezpečné situace).

4 Podpora odolnosti vůči nepřiměřeným zátěžím

Cestu k odolnosti oslabuje, prožívá-li dítě soustavný stres, ale posiluje ji, jestliže prožívá své dětství v prostředí bezpečí, důvěry a spolupráce. Způsob, jakým reagují rodiče, učitelé a jiné pečující osoby na situace dítěte, které mu přináší nepřiměřená zátěž a stres, a jak pomáhají dítěti situace řešit, dělí dospělé na ty, kdo podporují odolnost u svých dětí a žáků, ty, kdo odolnost oslabují nebo ničí, popř. kdo reagují zmateně, dítě znejišťují a odolnost nijak nepodporují (9). Dospělí se různí v názorech na to, jak se dítě stává odolným. Část z nich žije s mylnou představou, že má-li dítě ve své budoucnosti obstát v náročných životních situacích, musí být v tvrdých podmínkách vychováváno a zvykat si na ně již od svého útlého dětství.

Domnívám se, že by učitelé měli ve svých třídách eliminovat stresy, nátlaky a zátěže a uvědomovat si, že to, co musí řešit a čemu odolávat dospělý člověk, není vhodné pro jedince, který se teprve v dospělého vyvíjí. Musím vyjádřit souhlas s tvrzením doktorky Miluše Havlínové, *„že se člověk nestává dospělým, zralým pro nároky života v dospělém věku tím, že se v dětství a dospívání předčasně vysiluje realitou života pro dospělé, ale tím, že ho rodiče a škola vedou tak, aby na každém kroku posilovali jeho schopnost odolávat tomu, co ohrožuje jeho momentálně dosažené sjednocení psychických procesů a vlastností osobnosti.“* Někteří učitelé a rodiče si myslí, že stres má stimulační účinky. Je důležité, aby se vyznali v poznacích o stresu a nezaměňovali ho za zátěž. Zřejmě neznají mechanismus fungování zátěže, který je podle M. Havlínové klíčem k rozlišení zátěže zdravé (optimální) a zátěže stresující (nepřiměřené). Tím žádoucím není ve škole nikoli stres, ale optimální zátěž, též nazývaná zátěží „submaximální“ (7), potom by již zbývalo zjistit hranice mezi stresem a submaximální zátěží u každého žáka.

Doktorka M. Havlínová za stres považuje situace, které se člověku nepodařilo zvládnout ve věcné rovině, s níž se nevyrovnal v citové rovině a kterou doprovázejí nepříjemné fyziologické reakce. Z toho je zřejmé, že nároky na daného jedince byly nadměrné nebo jinak nepřiměřené (např. nízké nebo výběrově nevhodné) (9). Ale nároky, které vyvolávají pocit buď mírně zvýšeného

výdeje energie, nebo i silně zvýšeného úsilí, jsou příjemné a hlavně posilující. Zvládnutelné, submaximální zátěže jsou proto dítěti na cestě k dospělosti velmi prospěšné. Jsou to výchovné nástroje, s nimiž by měli pracovat učitelé a rodiče, přejí-li si vychovávat duševně odolného člověka (9).

Musím ještě dodat tvrzení M. Havlínové, s nímž se ztotožňuji, že každodenní život sám o sobě přináší dostatek stresových situací, jimž se nemůže zcela nikdo vyhnout. Ve škole proto můžeme rozlišit dva druhy stresových situací. Jedny vznikají soustavně v důsledku nevhodných prvků v uspořádání školního systému nebo nepřiměřených postupů v každodenní praxi. Těch by se měla škola vyvarovat a pracovat na odstranění jejich příčin. Jiné zdroje stresu pro žáky, učitele a celé rodiny přináší sám buď očekávaný vývoj životních událostí (např. tzv. krize spojené s přechodem do nového životního stádia, jako pubescence u žáků nebo „krize středního věku“ u učitelů), nebo více méně náhodné a školou nepředvídatelné situace (např. vážnější nemoc, rodinná krize). I když škola sama nemůže zdroj některých stresů odstranit, má se snažit co nejvíce využít situace k posilování odolnosti žáků i učitelů (9).

Souhlasím s myšlenkou, že chceme-li děti psychicky skutečně „otužovat“, učinit z nich duševně a morálně odolné lidi, využijme k tomu oněch přirozených situací skutečného života. A ovšem jedině odpovídajícím způsobem, tím, že dítě v dané situaci podpoříme, poskytneme mu vcítění (empatii) a porozumění problému, pomůžeme mu problém řešit (9).

4.1 Úzkost a strach v dětském životě

Úzkost a strach jsou emoce, které mají na aktivitu jedince demotivující a blokující vliv. Podle mnohých psychologů je úzkost (anxiozita) chápána ve dvou významech – jako stavová a rysová. Úzkost jako stav je aktuální emoce, která vzniká při nereálném ohrožení jedince (nejasná předtucha, nebezpečí, které prožívající subjekt není schopen přesně popsat a určit).

Úzkost či spíše úzkostnost jako rys je znakem osobnosti a projevuje se snadným a častým vznikem úzkostných stavů (11).

Sigmund Freud rozdělil úzkost na tři druhy a to na :

1. Úzkost neurotickou, což je volně těkající úzkost, jedinec se stále něčeho obává, aniž by věděl čeho. Zdeněk Matějček tuto úzkost nazývá „strachem z ničeho“.
2. Úzkost realistickou, vyvolávají ji skutečné události, které probíhají v okolí jedince.
3. Úzkost morální, která pochází z trestajícího a vinu vzbuzujícího superega.

Průvodními jevy úzkosti jsou negativní pocity, jako jsou chvění, zadrhávání řeči, tlučení srdce, bezmocnost atd. Úzkost se pozná především podle mimiky a pohybového neklidu jedince. Člověk trpící úzkostí má v obličeji úzkostný pohled a pohyby jeho těla jsou křečovité, strnulé a zbrklé.

Velmi mě zaujal názor Z. Matějčka (16), který uvádí, že úzkost je velmi účelný mechanismus, jimž nás příroda vybavila. Varuje nás před vším nejistým, neznámým a nebezpečným, plní funkci jakéhosi „varovného hlasu“. Některé děti, ale i dospělí jedinci, mají neustále vyšší úroveň úzkosti, což lze pokládat i za trvalou vlastnost osobnosti. Úzkostnost u dětí je podle Z. Matějčka dána nezralostí, malou odolností psychického organismu, ale i společenskými nároky, které jsou na ně kladeny (16).

Podle V. Hoška je zvládnutí úzkosti velmi obtížné, vzhledem k nejasným příčinám. Doporučuje se zklidňující režim, spánek, odvádění pozornosti od zneklidňující tematiky, psychorelaxační postupy. Velmi časté je užívání různých léčiv, ty však mohou vést až k návyku. Důležité a vhodné jsou sportovní činnosti (11).

Marie Vágnerová definuje úzkost jako nepříjemný citový stav, v němž převažují pocity napětí a obav neurčitého obsahu. Předmět obav není subjektu znám nebo není uvědomován. Za normálních okolností funguje úzkost jako signál potencionálního a dosud nejasného nebezpečí, které člověk ještě nedovede přesněji vymezit. Umožňuje mu, aby účelným způsobem reagoval i na budoucí ohrožení, které zatím ještě nemůže mít konkrétní podobu. Pocit úzkosti jej aktivizuje, aby na ně byl připraven, i když je zatím nejasné a neurčité, ale nelze je vyloučit. Adaptivní úzkost vyvolává přiměřené fyziologické a psychické změny,

kteře zlepšují připravenost reagovat. Z hlediska navození úzkosti není důležité, zda je tento pocit oprávněný či nikoliv. K vyvolání úzkosti stačí pouhá představa, tj. anticipace, ohrožení. Sklon reagovat úzkostnými prožitky je vrozený, ale mohou jej posilovat negativní zkušenosti, zvyšuje se v zátěžových situacích. Z časového hlediska lze diferencovat úzkost a úzkostnost:

- Úzkost je aktuální emoční prožitek, signalizující ohrožení. Aktivizuje člověka, aby byl připraven bránit se něčemu, co je sice zatím nejasné a neurčité, ale mohlo by mu nějakým způsobem ublížit.
- Úzkostnost je trvalejší osobnostní rys, je to stabilně zvýšená pohotovost pociťovat nejistotu a reagovat úzkostnými prožitky, včetně aktivizace obranných reakcí.

Rozdílná může být i intenzita úzkostného prožitku. Pokud je pohotovost k úzkostnému reagování z nějakého důvodu nadměrně zvýšena nebo pokud je člověk zatížen větším množstvím negativních podnětů, přestává tento specifický informační systém fungovat standardním způsobem a jedince spíše zatěžuje, protože očekává nebezpečí i tam, kde žádné není. Úzkost se stane maladaptivní a bude navozovat neúčelné jednání, bude jej nepřiměřeně a zbytečně aktivizovat. Úzkostné děti reagují i na běžné situace jako na ohrožení. Jsou v neustálém napětí, neschopné se uvolnit a pracovat na úrovni svých možností, užívat si zábavy apod.

Mohou být nápadně nadměrnou intenzitou a nepřiměřeností obranných reakcí. Neustále se něčeho obávají a trápí se neexistujícími problémy. Jejich vrstevníci jim nerozumí a nechápou, jak mohou takto uvažovat a reagovat. Úzkostné děti se proto častěji dostávají do pozice přehlížených či dokonce odmítaných. Pokud jsou pocity úzkosti tak intenzivní, že jim způsobují utrpení a vedou k nápadně neadekvátnímu způsobu reagování, lze již mluvit o úzkostných poruchách.

Strach lze chápat jako konkretizaci úzkosti, jako prožitek obav z něčeho určitého. Dítě v tomto případě dovede říci, čeho se bojí. Strach, stejně jako úzkost signalizuje ohrožení a tímto způsobem uspokojuje potřebu základní orientace. Umožňuje diferencovat různé podněty z hlediska jejich významu, jaký pro dané dítě mají. Strach je ovlivňován učením, nepříznivá zkušenost obvykle vede

ke zvýšení obav z podobných situací. Z obecného hlediska jde o logickou reakci, emoční zkušenost poskytuje člověku informaci o tom, kdy by se měl cítit ohrožen. U disponovaného jedince se za nepříznivých okolností může strach změnit ve fobii.

Strach a úzkost jsou podobné pocity a mají obdobné vnější projevy, často se vyskytují společně a mnohdy bývá obtížné mezi nimi rozlišovat. Stimulují obranné reakce, které mohou směřovat k aktivnímu vyrovnání s problémem nebo k úniku z ohrožující situace. Navození úzkosti a strachu je komplexní proces, emoční prožitek je spojen s vegetativními projevy a s určitými kognitivními reakcemi. Silnější či trvalejší pocity úzkosti a strachu mohou významným způsobem ovlivnit fyziologické reakce a projeví se specifickým způsobem vnímání i hodnocení dané situace a nakonec i v chování. Mohou se projevovat v rozmezí od mírného napětí a neklidu až po panickou ataku. Fyziologické reakce, které mají ze subjektivního hlediska charakter tělových pocitů, bývají rovněž nějakým způsobem vnímány, prožívány a posuzovány. Vzhledem k aktuálnímu vyladění může být i jejich hodnocení zkreslené, např. dítě v napětí vnímá své tělesné funkce jinak, než když je v klidu. Může se na své tělové pocity nadměrně soustředit, může je nesprávně chápat jako jednoznačný signál choroby atd.

Strach ze školy ovlivněný emocemi má vliv na jakýkoliv výkon. Emoce mohou školáka aktivizovat, ale mohou ho i tlumit. Jsou vždycky spojeny s hodnocením dané situace, v tomto případě školní práce, i když toto hodnocení nemusí být přesné a správné. Strach může vést ke zkreslení skutečnosti, obvykle negativnímu. Strach ze školy může mít různé příčiny. Může být konkrétním projevem zvýšené dispozice reagovat úzkostí a obavami, ale může se vytvořit teprve v důsledku problémů, které dítě ve škole má.

Jeho základem může být rozpor mezi možnostmi dítěte a očekáváním či požadavky ostatních, především rodičů, ale někdy i učitelů a spolužáků. Může jít o děti, které nemají tak dobré předpoklady pro školu, aby měly takové známky, jaké si přejí rodiče, nebo nejsou tak odolné, aby obstály v dětské skupině. Riziko vzniku pocitu ohrožení se zvyšuje, jestliže je dítě hůře disponované a navíc ještě jinak znevýhodněné (např. citovým strádáním, nepřijetím dětskou skupinou,

apod.). Strach ze školy může nabývat takové intenzity, že bude zásadnějším způsobem měnit celkové prožívání, uvažování a chování dítěte. (Vágnerová, 2005, s. 221)

Úzkost se liší od strachu svou nespecifičností a bezpředmětností. Strach je reálnější a má konkrétní příčinu. Tuto emoci je možné chápat jako obranný mechanismus, který brání jedince před poškozením. Strach bývá z hlediska času dělen na krátkodobý a dlouhodobý. Z hlediska intenzity bývá klasifikován jako slabý, střední a silný.

4.1.1 Neurotické poruchy dětí a mladistvých

Neurotické poruchy jsou typické především změnou prožívání, ale pod vlivem narušených emocí se mohou měnit fyziologické reakce i uvažování a chování. Základem těchto potíží je pocit ohrožení a dysforie (zhoršení emočního ladění spojené s pocity napětí, strachu a úzkosti), které vedou ke vzniku obranných mechanismů. Způsob uvažování se pod vlivem zátěže může také měnit a může vést až k neurotickým reakcím.

Chování člověka trpící neurotickou poruchou může být nápadně a neobvyklé, ale neporušuje základní sociální normy. Postižený člověk si odlišnost svých projevů uvědomuje a jsou pro něj i pro jeho nejbližší okolí obtěžující. V dětském věku bývají neurotické příznaky pestré a proměnlivé. Mohou ovlivňovat jak psychické, tak somatické funkce. V případě neuróz má velký význam faktor vývoje.

Poruchy některých funkcí vznikají snadněji v době, kdy jsou tyto funkce nezralé a tudíž i zranitelnější a citlivější k zátěži. Je to například enuréza, která vzniká v době nácvičku udržování čistoty. Nadměrné intenzivní, dlouhodobý prožitek strachu a úzkosti může narušovat celkové prožívání, uvažování i chování dítěte. Abnormální úzkost ovlivňuje celkovou aktivační úroveň a tím i chování takto postiženého dítěte dvojím způsobem:

- úzkost tlumí

- inhibuje veškeré projevy.

Dítě se cítí ohrožené, obranou je stažení se do sebe.

Úzkost vytváří vnitřní psychické napětí a může být spojena s neklidem. Zhoršuje funkci pozornosti a paměti. – vnitřní napětí ventiluje zvýšenou aktivitou. Abnormální úzkost je spojena se sníženou tolerancí k zátěži – potíže se stupňují společně s větší zátěží – při nástupu do školy, stěhování, rozvod rodičů. Úzkost ovlivňuje postoj k sobě samému i k okolnímu světu. Děti mívají nízké sebehodnocení, jsou nejisté. Z tohoto plynou poruchy příjmu potravy, poruchy spánku a somatické stesky – zažívací problémy, problémy s dýcháním.

Neurotické návyky mají nutkavý charakter. Jsou spojeny s pocity úzkosti a napětí, které by se zvýšily, kdyby dítě určité činnosti zanechalo. Jde obvykle o zautomatizovanou, stereotypní pohybovou aktivitu (kousání nehtů, dumlání prstů, škrábání či masturbace).

Tiky jsou bezděčné, rychlé a neúčelné pohyby různých částí těla, zejména drobných svalových skupin obličeje a horních končetin, které se opakují se značnou frekvencí.

Dětský strach a fobie

Fobická úzkostná porucha u dětí rovněž představuje kombinaci úzkosti a nadměrného strachu. Dítě hodnotí určitou situaci nesprávně, očekává nebezpečí i tam, kde mu žádné nehrozí.

Školní fobie

Po nástupu do školy se může rozvinout jedna z nejběžnějších fobií – nadměrný strach ze školy – dítě odmítá chodit do školy. Děti trpící školní fobií mívají často potíže somatického charakteru (bolesti hlavy, břicha, ranní nevolnosti). Vyžadují konzultaci s dětským psychologem.

4.1.2 Ontogeneze strachu

Strach je z velké míry vrozený. Už u novorozenců můžeme pozorovat Moroův reflex, popisovaný jako reakce na náhlou ztrátu opory. Novorozenec také reaguje

strachem na silný hluk a v období, kdy začíná lézt, se objevuje strach z hloubky. U batolat se většinou projevuje separační úzkost a strach z hadů. Kolem pátého roku života se dítě začíná bát tmy. U dětí školou povinných je podle V. Hoška mírný strach (obava) prospěšný, vede je ke svědomitější přípravě, ale dlouhodobá obava může vyvolat neurotické obtíže až chronickou úzkost.

Nejen u dospělých je velmi častý strach z očekávání – tréma (anticipační tenze). Tréma zvyšuje aktivační úroveň, čímž mobilizuje energetické i mentální zdroje jedince. Aktivace ale často stoupá nadměrně a na výkon působí negativně, pak jsme křečovití, napjatí a nemůžeme se na nic soustředit. Na mysli máme pouze tzv. „negativní hypotézy“, představujeme si, jak selžeme a budeme mít ostudu. Pro zmírnění patologické trémy se doporučuje psychohygienický režim a relaxační cvičení.

Se vstupem do školy nastává pro děti pronikavá změna ve způsobu života. Škola klade na děti nové nároky, kterými např. jsou učební činnosti, požadavky na poznávací procesy, paměť, pozornost, vytrvalost a sebeovládání (4). Děti si mají osvojit mnoho vědomostí a dovedností. Některé děti se velmi těžko vyrovnávají s těmito požadavky a zakoušejí tzv. „strach ze školy“. Ten vyplývá nejčastěji ze špatné známky, z napětí mezi učitelem a žákem, z běžného ústního zkoušení, kde může neúspěch vyvolat výsměch spolužáků, ale také i učitelův hněv, z časové tísně a starších žáků. Velmi častý je také strach ze zklamání rodičovského očekávání. Nároky na děti by neměly přesahovat určitou míru a možnosti jedince, které jsou dané věkem, vyspělostí, zkušeností a jistotou z pozitivních osobních vztahů. Strach ze školy tlumí učení a brání mu.

Vzhledem ke svému zaměstnání bych si přála, aby především učitelé měli pochopení pro dětské problémy a postupně učili své žáky takové dovednosti, které by jim pomohly úspěšně se vyrovnat s mnohými zátěžovými situacemi. Myslím si, že pro děti je velmi důležité zažít pocit úspěchu a sebedůvěry. Velmi mě zaujalo tzv. pedagogické pravidlo Z. Matějčka, které zní: *„Zařídme věci tak, aby je dítě udělalo dobře, a my je za to mohli pochválit a nedopusťme, aby je udělalo špatně, a my je za to museli kárat.“* (17)

Po tomto tvrzení přichází na mysl zamyšlení nad důležitostí výchovy a psychické pohody v rodině. Zvláště nároky na rodiče dětí s poruchou pozornosti a s hyperaktivitou jsou velké. Trestat dítě za jeho problém nemá význam. Myslím si, že už vůbec je nevhodné zakazovat dítěti pohyb, protože děti s tímto problémem pohyb zvláště potřebují. Vyžadují také ocenění a pochvalu, a to bych řekla, že ještě více nežli normální děti. Najít něco, zač je pochválit, může vyžadovat trochu vynalézavosti, ale je to důležité. Nároky na dítě se mají přizpůsobovat jeho možnostem. Vhodné je klidné prostředí, pracovat krátce a častěji. Tyto děti potřebují pravidelnost ve spánku, v jídle, v učení. Učitel by měl být o problému informován a chápat omezení a těžkosti dítěte. Péče o takové dítě vyžaduje spolupráci pokud možno obou rodičů, kteří se mohou při výchově střídat, aby si odpočinuli.

Učitele bohužel nikdo nevystřídá a také se může stát, že ve třídě takovýchto dětí bude mít víc. Ve své třídě řeším i děti se sklonem k násilí. Sklon k násilnému jednání zvyšuje riziko nejrůznějších potíží včetně horší adaptace ve společnosti, kriminality, problémů psychických a problémů působených alkoholem a drogami. Prevence v této oblasti by měla zahrnovat osobní příklad rodičů. Dítě se od nich může naučit, jak řešit rozpory a konflikty nenásilně a na úrovni. Pro mě je nebezpečný vliv sdělovacích prostředků. Násilí tam proniká i do programů určených dětem a mládeži. Pro tvárnou dětskou psychiku jsou tyto vlivy ještě mnohem nebezpečnější, než pro dospělé. Rodiče by měli děti pokud možno chránit před těmito vysloveně negativními vlivy a neměli by k současné nepříznivé situaci mlčet. Dospívající se například z akčního filmu nedozví, že i rána pěstí může oběť zabít a útočníka přivést do vězení. Úcta k lidskému zdraví a životu by měla být mnohem větší, než tomu je dnes. Duševní dieta s omezením násilí, pozitivní modely a získávání sociálních dovedností jsou pro tyto děti vhodné a potřebné.

Norští autoři sledovali děti s poruchami chování už jako dospělé po dvaceti letech. Téměř polovina z nich byla v dospělosti v pořádku a čtvrtina měla problémy s návykovými látkami. Tato práce dává rodičům naději, ale zároveň je varuje, aby právě tyto děti před návykovými látkami a dalšími nepříznivými vlivy na psychiku chránili.

Děti trpící strachem a úzkostnými stavy je nutné podporovat vhodným emočním prožitkem ze strany rodičů. Využít postupný nácvik, relaxační techniky, v některých případech i jinou psychoterapii a další specializovaná pedopsychologickou nebo pedopsychiatrickou péči.

Psychická odolnost se naruší např. při nepřijetí do školy nebo do učení a nezaměstnanosti mládeže.

V tomto případě má rodina více možností:

1. Pomoci najít dítěti jiné uplatnění, aby se vytvořily pracovní návyky nebo aby dítě získalo znalosti, které mu budou později užitečné.
2. Emoční podpora ze strany rodiny je v krizových situacích zvláště důležitá.
3. Zásady prevence v rodině tu platí v plné míře. Pokud možno organizujte dítěti volný čas, trvejte na tom, aby se podílelo na provozu domácnosti, zajímejte se o to, s kým se stýká, pomáhejte mu najít vhodnou společnost a kvalitní záliby.
4. Sebevědomí bývá u takových dětí otřeseno, hledejte cesty, jak ho posílit. Zamyslete se nad tím, jaké má vaše dítě nadání, jaké má dobré vlastnosti a jak by jich šlo co nejlépe využít. Dítěti to také řekněte.
5. Pamatujte, že psychickou rovnováhu může narušit alkohol a jiné návykové látky, zvláště v obtížných životních situacích.

Psychickou pohodu narušují především problémy v rodině (např. manželské konflikty, rozvody, problémy s alkoholem nebo drogami u rodičů). Jedná se o relativně častý problém. Děti z těchto rodin jsou nepochybně více psychicky ohroženy. Rodina může být zdrojem masivní patologie a četných problémů, může být ale i zdrojem velké emoční podpory. Fungující rodina zmírňuje dopad nadměrného stresu a rodinné vztahy často motivují k léčbě a k pozitivní změně.

Systémová teorie předpokládá, že každý jev, tedy psychické zdraví i nemoc, je důsledkem nepřetržité a pokračující interakce různých systémů. Jedná se o systémy intrapersonální (psychologické i somatické), interpersonální (rodina, vrstevníci apod.), sociální i jiné. Na úrovni těchto systémů jsou jak rizikové, tak projektivní faktory zvyšování nebo snižování psychické odolnosti, vzniku depresí.

4.2 I děti mají deprese

Podle M. Martina asi deset procent dětí podlehne občas skutečné depresi. Existuje mnoho příčin dětské deprese a odborníci se shodují, že u každého dítěte se na jejím vzniku většinou podílí několik faktorů (15):

- Faktor biologický, který je tvořen na dědičném podkladě a nerovnováhou chemických látek v mozku, jež ovlivňují nálady jedince.
- Dalším faktorem je faktor psychologický, který se týká poruchy ve vztazích mezi rodiči a dětmi. Dále se také na tomto faktoru podílí malé sebevědomí, které má nejčastěji svůj původ v neuspokojivých školních výsledcích a školních činnostech.

Deprese je patologicky smutná nálada, která ovlivňuje celkové prožívání, uvažování i jednání. Příznaky, které mohou pomoci určit dětskou depresi, stanovil psycholog Kevin Stark. (15)

Jsou to tyto projevy:

- Zhoršení školních výsledků - děti s depresí se obtížně soustředí, ztrácí zájem i o své oblíbené předměty, jsou apatické, nedbalé a zmatené. Často bývají i podrážděné.
- Zlost - deprese je tím pravděpodobnější, chová-li se dítě zlostně delší časové období a bez zjevné příčiny.
- Nuda a ztráta schopnosti se z něčeho radovat.
- Pláč – pláč dítěte je častý a je vyvolán slabšími podněty než dříve. Některým dětem se může chtít každý den plakat, ale nejsou pláče schopny.
- Dítě v depresi má neustále pocit, že ho nikdo nemá rád.
- Negativní sebehodnocení.
- Beznaděj - děti vnímají svůj problém jako neřešitelný.

Dalšími příznaky jsou: trvalé pocity viny, váhavost, špatné vztahy s vrstevníky a neochota komunikovat.

Tyto děti potřebují nezbytně pomoc. Odbornou pomoc jim poskytne psycholog nebo dětský psychiatr. Je nutné, aby o těchto problémech byli informováni také učitelé. Nejen ve škole by dítě mělo prožívat pocity ocenění a úspěchu, velmi

důležité jsou časně a upřímné pochvaly. Učitelé, ale i rodiče, by měli dítě podněcovat, aby se účastnilo her a činností, jež cvičí koncentraci a schopnost přemýšlet o problémech a řešit je. Okolní život by měl probíhat navyklym způsobem a změny by měly být omezeny na minimum, aby dítě méně trpělo pocity úzkosti (15).

Doufám, že bude stále více dětí, které nebudou trpět úzkostí, strachem ze školy, ale i depresemi a budou školní prostředí vnímat jako přátelské, kde se nemusí ničeho bát.

Podle současných odhadů postihuje depresivní porucha minimálně 1% dětské populace. Ve skupině prepubertálních dětí jde stejně často o chlapce i o dívky, ale již na počátku dospívání je deprese četnější u dívek, přibližně v poměru 2:1. Její prognóza závisí na závažnosti příznaků, současném výskytu dalších potíží i na věku, v němž se potíže poprvé objevily. Obvykle platí pravidlo, že čím dříve se deprese rozvine, tím vyšší je riziko opakování depresivních atak i v pozdějším věku.

Podle profesorky Marie Vágnerové je pro rozvoj depresivního ladění významná genetická dispozice, resp. zvýšená pohotovost takto reagovat. Různé vnější vlivy, které mohou být z tohoto hlediska rizikové a přispět k navození depresivního ladění, působí v interakci s touto dispozicí. To znamená, že vznik depresivní poruchy je výsledkem vzájemného působení dědičných faktorů a vnějších vlivů, jejichž účinky se mohou kumulovat, nebo dokonce vzájemně posilovat. Konkrétní projevy deprese jsou v dětství vývojově podmíněné, resp. ovlivněné.

Nejmenší děti nedovedou svoje pocity popsat, to umí teprve ke konci předškolního věku, tj. přibližně v 6 letech. Narušené prožívání se ovšem vždycky projevuje ve výrazu obličeje a v chování, které bývá nějak nápadné. V dětství se v souvislosti s depresí častěji vyskytují somatické problémy, které nebývají vždycky správně interpretovány. Počínající depresi mohou signalizovat nespecifické potíže, jako je zhoršení prospěchu nebo náhlá změna chování.

Příznaky deprese v dětském věku se do určité míry podobají obvyklým projevům deprese, ale mají i své specifické znaky (Vágnerová, 2005, s. 237):

- Narušení emočního prožívání. Jedním ze základních příznaků je smutná nálada, ztráta schopnosti prožívat radost, pocity zoufalství, beznaděj, ale i úzkost a strach. S tím je spojena snížená tolerance k zátěži a neschopnost zvládnout i běžné problémy. U dětí mladšího školního věku se může depresivní porucha projevovat emoční labilitou a dráždivostí, spojenou a afektivními výbuchy. U starších školáků se může objevit zvýšený strach ze selhání či nesplnění požadavků. Depresivní děti nedovedou zvládnout vlastní negativní emoce a vzhledem k tomu se nenaučí reagovat účelněji (používají strategie vyhýbání, stažení se do sebe nebo reagují agresivně). Deprese se často projevuje i apatií a ztrátou zájmu o cokoli. Učitel může podobné projevy snadno hodnotit jako poruchu chování a vyžadovat od dítěte, aby se chovalo přiměřenějším způsobem. Neefektivnost svých výchovných postupů snadno interpretuje jako projevy neochoty dítěte.
- Poruchy kognitivních funkcí. Typickým příznakem je zhoršení koncentrace pozornosti, celkové zpomalení a ztráta zvědavosti. Převažuje neadekvátně pesimistické uvažování, zvýšená koncentrace na různé problémy a možné ohrožení, na beznadějnou budoucnost, tj. depresivní témata (např. „*Nemá cenu se učit, stejně se to nenaučím a stejně všichni umřou.*“) Veškeré negativní dění je posuzováno jako obvyklé a očekávané, zatímco cokoli pozitivního je považováno za náhodný jev či vůbec není jako dobré hodnoceno. Změna uvažování se projeví i neadekvátně sníženým sebehodnocením, dítě trpí představou vlastní bezcennosti, přesvědčením, že je neschopné, nemožné, nikdo o ně nestojí, trápí se pocity viny, beznaděje a bezmocnosti. Časté bývají i úvahy o smrti. Učitelé stejně jako rodiče mívají tendenci dítěti podobné úvahy rozmlouvat, ale logická argumentace není v případě jakékoli emoční poruchy účinná. Učitel se může cítit bezmocný, má snahu dítěti pomoci, ale ono na nic nereaguje.
- Změny v chování. Chování depresivních dětí bývá obvykle něčím nápadné, ale konkrétní projevy mohou být různé: dítě může být neklidné až hyperaktivní, pohybově agitované, někdy i agresivní, nebo naopak celkově utlumené, zpomalené, unavené a bez energie. Obvykle dochází

ke zhoršení školního výkonu, jeho příčinou je úbytek energie, únava, ale i změna postoje ke škole a ztráta zájmu. Projevem deprese může být i neposlušnost, vzdor, destruktivní a agresivní, resp. autoagresivní jednání, které bývá nesprávně hodnoceno jako porucha chování. Pro rodiče a učitele bývá obtížné pochopit, že jde primárně o narušení emočního prožívání. Riziko sebevražedného jednání je zvýšené zejména v době dospívání. Pokus o sebevraždu lze chápat jako projev potřeby zbavit se nepříjemných a trýznivých stavů, které dospívající prožívají jako subjektivně nezvládnutelné.

- Somatické projevy. Typickým příznakem deprese v dětském věku bývají poruchy jídla a spánku či různé bolesti (nejčastěji hlavy a břicha). U dospívajících jsou časté hypochondrické obavy, stěžují si na únavu a různé tělesné obtíže. Rodiče a učitelé někdy mohou tyto stesky chápat jako účelové, směřující k vyhnutí se povinností.

(Vágnerová, 2005, s. 238)

5 Činitelé působící při utváření odolnosti k zátěžovým situacím

Když se žák setkává se stresovými a zátěžovými situacemi, hledá způsob, jak se s nimi vyrovnat a jak je překonat. Mezi dětmi jsou velké individuální rozdíly v reagování na náročné životní situace. Stejná situace může být pro některé dítě „běžnou“, ale jinému může vyvolat pocity úzkosti, strachu atd. Zvládnutí a vyrovnání se se zátěžovými situacemi, podle J. Čápa, závisí na vnitřních a vnějších činitelích (3).

Vnitřními činiteli jsou například zdravotní stav a „fyzická kondice“, věk jedince, biologické a charakterové vlastnosti.

Mezi vnější činiteli patří vztahy mezi lidmi a emoční atmosféra v rodině, ve škole, v kamarádských vztazích. Velmi důležité je uspokojování jedincových základních sociálních potřeb, jako jsou potřeby citového kontaktu, lásky, jistoty, bezpečí, ale i potřeba být uznáván a vážen. Když jsou tyto potřeby uspokojovány, dítě se naučí „optimistickému životnímu postoji“. Očekává tedy, že i v budoucnosti „vše dobře dopadne“, lépe snáší frustrující a stresové situace. (Hutt Gibby, 1959) (3).

Zvláště významné jsou znalosti, jak řešit situace na příslušných schopnostech a dovednostech. Důležité jsou také předchozí zkušenosti jedince s náročnými situacemi, s jejich řešením a vyrovnáváním se s nimi (4). Nezbytným výchovným úkolem by mělo být rozvíjení odolnosti dětí k náročným životním situacím. Odolnost má nejen pro děti velký význam. Tato vlastnost je nepostradatelná pro uchování duševního i tělesného zdraví.

Psychickou odolnost lze definovat různými způsoby. Například jako udržení integrity subjektu, adaptovanosti chování, úrovně psychických funkcí a výkonu (10) nebo jako schopnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi bez nepřiměřených, patologických tzv. maladaptivních reakcí, či jako úspěšné adaptování (chápané v celé šíři jako schopnost, proces i výsledek), které nastalo navzdory okolnostem představujícím pro jedince náročnou výzvu ohrožení.

Doktorka Miluše Havlínová popisuje odolnost jako osobní schopnost prokázat sílu a účinně čelit nějaké nepříznivé události a zachovat si integritu psychických funkcí a osobnostních vlastností (8).

Z prostudování četných materiálů se domnívám, že se problematice psychické odolnosti dětí v dřívější době nevěnovala příliš velká pozornost. V současnosti se na tuto tematiku zaměřilo mnoho odborníků. Velmi mě upoutal pohled Normana Garmezyho na nezdolnost. Norman Garmezy rozlišil několik ochranných faktorů, které pomáhají dětem v nepříznivých situacích (9). Jsou to tyto příznivé podmínky:

- Úspěch ve škole, ve své rodině a hře.
- Zdravá očekávání a pozitivní pohled na svět.
- Vysoká sebedůvěra a vnitřní kontrola (vnitřní monolog, ve kterém přebírá odpovědnost za činy, chování a přesvědčení).
- Vnitřní disciplína.
- Schopnost kritického myšlení.
- Smysl pro humor.

Dále Garmezy rozdělil tyto ochranné faktory, jež mohou dětem usnadnit adaptaci a podporovat jejich vitální funkce do tří skupin.

První skupinu tvoří osobní vlastnosti jako jsou: dobrá představa o sobě, sebeúcta, vnímavost k lidem, ochota spolupracovat, společenská, smysl pro humor, ochota dočasně si odříci požitky, dobré komunikační schopnosti, přemýšlivost, pružnost, ovládání impulsů a zaměření na budoucnost.

Druhou skupinou je dobře rozvinuté a přístupné sociální prostředí, které dítěti poskytuje záštitu, kladné školní zkušenosti, kvalitní systém výuky, výběr možností, dobrý vzor dospělého, omezuje množství stresových životních událostí a jsou v něm neformálně dostupní přátelé, učitelé a jiné pro děti významné osoby.

Do třetí skupiny patří rodinné prostředí, jehož členové mají vyvážený přístup k disciplíně, pevně prosazují pravidla, chovají k sobě vzájemně vřelě a blízké vztahy, uctívají individualitu a autoritu, užívají mezi sebou zdravou formu komunikace a podporují vnější společenské kontakty (12).

5.1.1 Pedagogická interakce a komunikace v sociálně – psychologickém kontextu

Z odborných přednášek paní doktorky Aleny Vališové, mě velmi zaujal její názor na komunikaci a interakci v pedagogickém působení i v osobním životě všech zúčastněných osob, vliv rodičů, učitelů, dětí, televize, počítače, zájmové činnosti atd. Ve výchovně - vzdělávacím procesu je důležitý vliv pedagoga při utváření odolnosti žáků k zátěžovým situacím. Naprosto se s jejím názorem ztotožňuji.

Na čem všem záleží sociální úspěšnost pedagoga, učitele, vychovatele, rodiče, studenta – obecně člověka? Co podmiňuje, že jsme lidmi přijímáni, že nás respektují, že si nás váží? Kvalifikace, odborné znalosti, osobnostní rysy, výsledky práce, ba dokonce i celková vnější upravenost a vzhled jsou jistě důležitými předpoklady sociálního úspěchu. Ovšem bez dovedností komunikačních, bez zvládnutí účinných taktik a strategií jednání v interpersonálních vztazích může člověk, vynikající přímo encyklopedickým vzděláním, i v běžných životních situacích sociálně selhat.

Aspekty interakce a pedagogické komunikace jsou nejdůležitějšími sociálními dovednostmi dobrého učitele. Každý den vznikají ve škole situace, ke kterým je nutné zaujmout určité stanovisko, poskytnout výklad, vysvětlení a pochopení žáků. Učitel i žáci na sebe vzájemně působí během celého vyučování. Pokud je vzájemná důvěra a přátelská atmosféra každého jednání, zůstává i psychika žáků a učitelů nenarušena.

Do pedagogické interakce vstupuje řada činitelů, jež v mnohem složitějších strukturách ovlivňují nejen působení učitelů na žáky, ale i působení rodičů na děti a dětí navzájem. Tyto vzájemné vazby se promítají nejen do průběhu, ale i do výstupů celého pedagogického procesu. Tvoří složitou strukturu mezilidských vztahů pedagogického procesu, které se navzájem podmiňují a dynamicky vyvíjejí.

Významným prostředkem pedagogické interakce je pedagogická komunikace. Jsou v ní přesně určeny časové a prostorové podmínky, určení jsou účastníci, je stanoven cíl, obsah komunikování, jsou předepsaná pravidla styku mezi učitelem a žáky. Pedagogická komunikace je specifickým příkladem sociální komunikace.

V současné pedagogice je velký důraz kladen na komunikativní pojetí výchovy ve škole i v rodině. Základními rysy komunikativní pedagogiky je kromě jiného odklon od pedagogiky manipulativní, chápání dítěte jako aktivního tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci s druhými, zdůraznění kooperace, orientace na žáka, který je subjektem výuky. Je zároveň zdůrazňován partnerský, sympatizující a otevřený vztah mezi dospělým a dítětem, je vyzdvihován respekt a úcta k dítěti, participační charakter výuky, nahrazení jednosměrných vztahů podřízenosti obousměrnými vztahy spolupráce.

Komunikativní pedagogika klade velký důraz i na rozvoj prožitkové stránky osobnosti dítěte (Vališová, 2007, s. 221-228). K tomu též patří verbální a neverbální složky komunikace ve škole a v rodině. Pedagogická komunikace může být přímá, kdy dospělý hovoří s dítětem a naopak nepřímá, kdy styk zprostředkuje učebnice, jiný tištěný materiál, didaktická technika či vyučovací stroj. Komunikace mezi lidmi má symbolický ráz. Symboly vznikaly jako pojmenování skutečnosti na základě poznání, jsou tedy odrazem okolní reality.

Jedním ze specificky lidských znakových systémů je mluvená řeč, její obsah i paralingvistické aspekty. Verbální komunikace v sobě zahrnuje jak zvukovou, tak i písemnou, případně jinou grafickou formu řeči. Řeč je nejsrozumitelnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení, může být prezentováno jasné vyjádření obsahu i vztahu. Řeč je významným předpokladem „sdělování si“, ale i procesu „dorozumění se“.

Mluvená řeč je doprovázena tzv. paralingvistickými aspekty. Mezi významné lze zařadit: plynulost a rychlost řeči, tón hlasu a jeho zabarvení, délku doby slovního projevu, způsob předávání slova, přestávky a pauzy v řeči, přesnost řeči a projevu, kladení otázek a jejich zodpovídání, latenci odpovědí. Verbální

komunikace se realizuje v běžné interakci dospělého a dítěte, a to v různorodých činnostech a v širokém sociálním prostředí. Ve vyučovacím procesu se výrazně uplatňuje v monologu učitele i žáka, dále v dialogu a diskusi. Každá varianta rozhovoru – výukového, výzkumného, partnerského – má své zvláštnosti, nicméně některé zásady jeho vedení jsou obecně platné.

- nezaměňujeme dialog s monologem
- nesnižujeme osobní důstojnost druhé strany v dialogu
- nezapomínejme, že dialog vyžaduje kázeň
- nesnažíme se mít vždy a za každou cenu poslední slovo
- neutíkejme od tématu
- tvrzení bez věcných důkazů nevydávejme za argument
- pojímejme druhého jako partnera při hledání pravdy
- snažme se druhému porozumět

Komunikace neverbální reprezentuje specifické formy sdělování (informací, pocitů, nálad, emočního stavu, postoje atd.), které nevyužívají slov. Patří sem především:

- posturologie – sdělování fyzickými postoji, zabývá se rozmístěním všech částí těla tzv. konfiguraci při určité činnosti
- gestika – jde o sdělování kulturně normalizovanými výrazy, pohyby a postoji, velmi dobře indikujeme momentální prožitky jedince
- proxemika – sdělujeme oddálením či přiblížením se, vzdálenost fyzická velmi úzce koreluje se vzdáleností psychickou
- haptika – sdělování si kontaktem dvou lidí při bezprostředním tělesném dotyku, informační rozsah haptické percepce je výrazný
- řeč mimiky a celkový výraz tváře – jde o výrazy obličeje, které tvoříme různými konfiguracemi obličejových svalů a změnami v nich
- řeč očí – sdělování pohledy je jedním z nejdůležitějších komunikačních kanálů, kam lze zařadit zaměření pohledu, délku jednoho pohledu, jeho celkový objem, úhel pootvřených víček, sdělování tvarem obočí, četností pohledů, frekvencí mrkacích pohybů.

Jak se dokáže jedinec v sociálních vztazích a v sociálním prostředí orientovat a jak je v nich zdatný, vymezuje z větší části i jeho životní spokojenost, profesionální a sociální úspěšnost. Procesu postupného začleňování člověka

do interpersonálních vztahů a rozvíjení sociální způsobilosti může významně pomáhat také škola. Zvládání sociálních kontaktů má v současnosti význam i proto, že mezi lidmi vzrůstá pocit neosobnosti, odtažitosti a chladu, mnohdy zaměřením na materiální zájmy a odvrát od duchovních hodnot.

To vše stupňuje úsilí o obnovu mezilidských vztahů. Mnohé životní situace, a to nejen problémové či konfliktní povahy, se nedaří lidem uspokojivě zvládat. A přitom klíč k jejich řešení bývá často ukryt právě v nich samotných. Čím více se současný svět jeví jako komplikovaný, tím více vystupuje do popředí potřeba vzájemného porozumění a pochopení. (25)

5.1.2 Sociální kompetence

Poukážeme na nezbytnost a možnosti rozvíjení sociální kompetence v pedagogické interakci, což lze chápat i jako sociální způsobilost či sociální zdatnost. Znamená přiměřené použití motorických, duševních a emocionálních způsobů jednání, schopností, postojů i dovedností tak, aby bylo možno se úspěšně vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi. Velmi úzce souvisí s uplatněním osobní nezávislosti člověka a se sociální odpovědností. Ve vztahu k osobnosti učitele je k sociální kompetenci vztahováno kromě jiného i umění vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodné reakce na ně a jejich usměrňování, vnímání procesu dospívání dětí a mládeže, dovednosti týmové práce či jednání s dospělým.

Je třeba mít na paměti, že dítě sociální kompetenci získává teprve v průběhu vývoje. Dospělý člověk, učitel i rodič, by se měl stát pro děti a mládež modelem sociálního jednání, měl by mít funkci socializátora a zároveň realizátora změn v sociálním jednání mladých lidí v prostředí školy i mimo ni. V reálném pedagogickém procesu se ukazuje, jak významné jsou nejen odborné kompetence, ale i kompetence sociálně-psychologické povahy. Učitel v rámci pedagogické a psychologické přípravy může pociťovat nedostatky, které se mohou projevovat v některých aspektech interakce se žáky či studenty v dovednostech vyjadřování, v sociální senzitivě, odhalování a přijímání emocí,

v oblasti asertivity, v dovednosti poskytovat a přijímat zpětnou vazbu atd. Jindy může být problémem některý osobnostní rys, který negativně ovlivňuje vytváření dobrých vztahů k žákům, studentům, kolegům i nadřízeným.

Jakých metodických postupů použít pro rozvíjení sociálních dovedností učitelů? Teoretické úvahy i praktická interakční cvičení vycházejí z psychologických teorií. Soudobým dominujícím teoriím odpovídají i hlavní formy interakčních cvičení. V kognitivní teorii je důraz kladen na změnu stylu uvažování; člověk si osvojuje účinné způsoby vnímání, hodnocení a klasifikování různých situací. V behaviorální teorii učení se vychází z analýzy různých situací; důraz je kladen na osvojení jednotlivých reakcí, variant jednání. Humanistické pojetí je zaměřené na prožívání a porozumění nacvičeným sociálním dovednostem u jednotlivce.

Proces rozvíjení sociální kompetence a aktivní životní pozice umožňuje především:

- zlepšovat kontakty s druhými lidmi
- prožívat lépe sebe sama
- rozvíjet celkovou dlouhodobější strategii jednání

Dobrý učitel – modelem sociálního jednání

Z hlediska rozvoje interaktivní kompetence jako celého komplexu sociálních dovedností lze pro mladé lidi využít především:

- výuky společenskovedních předmětů – především psychologie, pedagogiky, občanské nauky, etiky, rodinné výchovy, osobnostní a sociální výchovy, základů společenskovedních předmětů atd.
- formy samostatných krátkodobých kurzů sociálních dovedností – pro žáky a studenty různých typů a stupňů škol, uskutečňovaných přímo ve škole a zařazených do učebního plánu a rozvrhu či do samostatných bloků.

Humanizovat školu i rodinu znamená dát dětem důvěru, jednat s nimi otevřeně, dospěle a s úctou, dovolit účast na rozhodování spolu s přiměřenou mírou odpovědnosti. Někteří učitelé i rodiče se při tomto pojetí výchovy obávají ztráty autority, prestiže, respektu založeného na mocenské pozici, kázně u dítěte a žáků.

Postupy vycházející z přirozené autority a respektu však napomáhají vytvářet v rodině i ve škole atmosféru příjemného, klidného, vyrovnaného, milého a přátelského prostředí. (Vališová, 2007, s. 229-233)

Za primární v rozvoji člověka považují především lidskou důstojnost a úctu k sobě a k druhému. V modelu sociálního chování by měl dobrý učitel zvládnout i děti hyperaktivní a i v těchto dětech posilovat psychickou zdatnost.

5.1.3 Role výchovy při utváření pozitivního vztahu k životu u všech dětí

Velký význam má stimulace činnosti mozku. Poskytuje-li výchova z jedné strany podněty pro myšlenkovou činnost, z druhé strany pocit pohody, vytvářejí se pocity dobré nálady, což je základem pro to, aby z člověka vyrostl optimista. Dalším zdrojem pozitivního postoje k životu je nesporně posilování sebedůvěry. Rodina i škola mohou přispět k vývoji pozitivního vnímání světa takto:

- Vytvořením příznivého klimatu, ve kterém se každý jedinec cítí bezpečně, kde nachází oporu a porozumění.
- Nezastíráním složitosti světa, ale učením dětí, jak problémům čelit.
- Vytvářením pocitu sebedůvěry a víry ve vlastní síly.

5.1.4 Hledání individuálního systému vyrovnávání se s krizovými situacemi

Každý má osobité přístupy k tomuto problému - je důležité vyzkoušet, co je nejlepší. Autor sám používá vnitřní putování v čase – umět se zastavit a prožít přítomný okamžik. Když se člověk dostává do složité situace, měl by si rozvážit, je-li řešení problému v jeho silách, nebo zcela mimo něj. Pokud je v jeho silách, měl by nalézat řešení, konat a nenaříkat. Je-li mimo něj, nemá rovněž smysl naříkat, protože tím se situace jen ztěžuje. Výchova by měla být mimo jiné zaměřena na to, aby se děti naučily podobné situace odlišovat a řešit. Je třeba se naučit koncentraci, najít si nějakou činnost, která nejlépe

zaměstná i myšlení, nebo problém relativizovat. Velký význam má také smysl pro humor.

5.1.5 Citovost a citlivost

V posledních letech se často setkáváme s akcentací těch prvků lidské osobnosti, které vedou k úspěchu, k dosažení vyššího výkonu a méně s prvky, které se týkají morálky, lidského vztahu, humanistického postoje k druhým lidem. A přitom právě ten je základem lidství. Začínáme hovořit o emocionální inteligenci, kterou Thorndike dříve nazýval inteligencí sociální. Jde o druh inteligence, který umožňuje kromě jiného i řešení sociálních problémů a vztahů nejen na racionální úrovni, ale i na úrovni citové. Goleman rozšiřuje emoční schopnosti na pět hlavních oblastí:

- Znalost vlastních emocí.
- Zvládání emocí.
- Schopnost sám sebe motivovat.
- Vnímavost k emocím jiných lidí (empatie).
- Umění mezilidských vztahů.

Orientace ve vlastních citech je velmi důležitá. Pokusit se ale v nich zorientovat v okamžiku, kdy se objeví, je složité, protože člověka velmi ovládnou a podléhá jim natolik, že odstup od nich je velice obtížný. Racionální posouzení může nastat až po odeznění náporu emocí, kdy hlava vychladne a pak je možné o dané věci uvažovat. To je problém i pedagogického jednání s dítětem v afektu. V tomto stavu není vhodná chvíle k pedagogickému zasahování, kromě zklidnění. Po odeznění je pak možné provést rozbor, který by neměl být mnohoslovný, ale věcný, s náznakem důsledků takto nekontrolované emotivní exploze. Pokud u negativních projevů citů dochází k podobné konfrontaci, je pravděpodobné, že si člověk uvědomí, že mu takové reakce škodí a pokusí se jim předejít. Je tedy důležité poznat sám sebe, svůj temperament i své převládající city, respektive to, jak jsou naše projevy vnímány okolím.

5.1.6 Výchova ke zvládnání emocí

Už od dětství je možné naučit mladé lidi koncentraci a přenesení pozornosti a vytvořit tak předpoklad pro změnu negativních emocí a jejich zvládnutí. Výchova může hrát roli také v umění přepojit pozornost na něco hezkého, co člověk prožil. Jinou variantou zvládnutí emocí je sebedistance (schopnost zaujmout vůči sobě i svým citům odstup). Další variantou je modulace postoje. Ta spočívá v tom, že objektivní stav věcí není negativní, ale subjektivní nazírání dané situace je negativní.

Jednou z negativních emocí je i tréma. Autor doporučuje přenesení koncentrace na jiný objekt a charakterizuje některé techniky inspirované V. Levim. Jedná se například o fixaci vlastního prstu – pozorně se zaměříme na špičku svého ukazováku a zevrubně si jej prohlížíme, jako bychom jej viděli poprvé. Sledujeme svůj prst jako nějaký vnější objekt. Na ukazovák se můžeme soustředit také při zavřených očích – prst se opírá o nějakou podložku. Cítíme kontakt svého ukazováčku s okolním prostředím, je to příjemné a do prstu se vlévá teplo. Představujeme si, že z prstu pronikají impulzy až do mozku. Ve svých vizích můžeme improvizovat, ale neměli bychom spustit ze zřetele koneček prstu.

5.1.7 Výchova ke schopnosti sám sebe motivovat

Motivace se může stát velkým stimulem k aktivitě za předpokladu, že je smysluplná a že obsahuje smysluplný náboj. Emoce mohou člověka za určitých okolností pozitivně stimulovat, za jiných pak mohou stresovat a zbavit jej schopnosti reakce. Jednou z významných stránek motivace je ovládnutí emocí při motivaci. Schopnost rozhodnutí o oddálení kýženého cíle už v dětství hraje roli v celkovém formování osobnosti.

Přiměřenost emocionálního náboje motivace je jedním ze základních předpokladů toho, že bude motivace tím správným a adekvátním stimulem aktivity každého jedince, který v rozumném, podněcujícím napětí setrvá až do dosažení zamýšleného cíle. To je další podnět pro výchovu – nejen hledat adekvátní stimuly, ale dokázat jejich pnutí a motivaci udržet. Těkání od činnosti k činnosti neprospívá utváření pevné a odpovědné osobnosti. Naopak silná motivace

podněcuje i vůli jedince a snahu dotáhnout do cíle úsilí o naplnění stanoveného záměru. (19)

5.2 International Resilience Project - /IRP/

V letech 1994-1996 byl uskutečněn mezinárodní projekt zaměřený na studium odolnosti dětí mladšího školního věku – International Resilience Project /IRP/, jehož koordinátorkou byla Edith Grotbergová. Tohoto výzkumu se zúčastnilo devatenáct různých zemí světa a jednou z nich byla také Česká republika. Velkým přínosem byla zjištění, která poskytla podklady k vytvoření „Návodu na podporu odolnosti dětí“, který je určen rodičům, učitelům, ale i dalším osobám, které s dětmi přicházejí do styku a také dětem samotným.

Odborné studie došly k poznání tří určitých zdrojů, ze kterých mohou děti svou psychickou odolnost čerpat a rozvíjet. Edith Grotbergová tyto tři zdroje velmi výstižně pojmenovala. Označila je takto:

MÁM – JSEM – MOHU

Aby dítě překonalo zátěžové situace a mohlo čerpat ze zdroje:

MÁM - mělo by si být jisté podporou a pomocí od ostatních osob. Důležité je vědomí dítěte, že „jeho lidem“ na něm záleží, že je „nedají“ a že se může na své blízké kdykoliv spolehnout s jejich oporou.

JSEM - mělo by náležitě ocenit svou existenci i všechno, co dovede a dokáže. Mělo by mít zdravé sebevědomí, sebedůvěru a sebejistotu.

MOHU - mělo by být schopno komunikovat s jinými osobami a mít patřičné mezilidské dovednosti.

Každý z těchto tří zdrojů zahrnuje pět přesnějších charakteristik odolnosti. Protože mě velmi tento mezinárodní výzkum zaujal a pokládám za důležité poznatky o psychické odolnosti dětí a její podpoře, uvádím i ostatní složky oněch zdrojů.

MÁM

Myslím si, že pro rozvoj psychické odolnosti dítěte ve zdroji **MÁM** je rozhodující vztah a způsob soužití mezi rodiči a dětmi. Každé dítě by mělo žít v harmonickém, láskyplném a podnětném prostředí. Bohužel se ale některé děti ve svých rodinách setkávají s odmítavým, chladným a přísným přístupem ke své osobě.

Děti potřebují dospělé osoby, které vědí, jak je povzbudit a pomoci jim, aby mohly říci:

„Mám kolem sebe lidi, jimž důvěřuji a které mám rád za všech okolností.“(8)

Dítě ví, že má milující rodiče, na které se může spolehnout a kteří ho mají rádi, i když udělá něco nesprávného. Je si vědomo, že i ostatní lidé ho mají rádi a že s nimi může mít upřímný vztah, důvěřovat jim a pohovořit si s nimi o svých trápeních a problémech.

„Mám lidi, kteří mi kladou meze, takže vím, kdy mám přestat, dříve než je situace nebezpečná nebo mohou nastat nepříjemnosti.“ (8)

Dítě zná své povinnosti a stanovená pravidla a je si vědomo následků, které nastanou, když je nedodrží. Nikdy není tělesně trestáno. O tom, co udělalo špatně, si může s rodiči pohovořit a vše jim vysvětlit.

„Mám lidi, kteří mi ukazují, jak správně něco dělat a jak to dělají oni.“(8)

Dítě vnímá chování svých rodičů jako příklad toho, jak se chovat v nejrůznějších situacích. Pokud se mu chování rodičů nelíbí, může se jich na jejich jednání zeptat, ale není kritické. Pozoruje i chování jiných lidí a uvědomuje si, které jednání je správné a které ne.

„Mám lidi, kteří chtějí, abych se naučil dělat věci podle svého.“(8)

Znamená to, že dítě je povzbuzováno rodiči k vlastním rozhodnutím, ale v případě potřeby je může požádat o radu.

„Mám lidi, kteří mi pomohou, když jsem nemocný, v nebezpečí, nebo když se potřebuji poučit.“(8)

Důležité je vědomí dítěte, že může kdykoliv požádat někoho o pomoc, a že v případě nebezpečí, nemoci atd., bude o něho dobře postaráno. Ví, že jeho rodině mohou pomoci sociální služby a o její bezpečí pečuje policie.

JSEM

Pro rozvoj odolné osobnosti je velmi důležitá potřeba pozitivní identity čili vědomí vlastního já. Jak jsem již zmínila, každé dítě by mělo umět ocenit vše, co dovede a dokáže, mělo by mít zdravé sebevědomí i sebedůvěru a ke své osobě sebeúctu, aby mohlo o sobě tvrdit:

„Jsem osoba, kterou mají lidé rádi.“

Dítě si je vědomo tohoto pocitu. Dělá dobré skutky a dává najevo lidem svou náklonnost i radost ze setkání.

„Jsem osoba, která dělá hezké věci ostatním lidem, a jeví o ně zájem.“

Dítě je vnímavé k problémům jiných lidí a snaží se jim v jejich neštěstí pomoci.

„Jsem osoba, která si váží sebe a druhých.“

Znamená to, že má úctu samo k sobě, je si vědomo a váží si svých dovedností. Respektuje a je zdvořilé k ostatním lidem a to samé očekává i od nich. Udělá-li nějakou chybu, snaží se ji napravit.

„Jsem zodpovědný za to, co jsem učinil.“

V případě neúspěchu nesvaluje vinu na ostatní, ale snaží se napravit své chyby.

„Jsem si jistý, že každá věc má dobrou perspektivu a že vše dobře dopadne.“

Věří v dobrou budoucnost. Má svůj názor na to, co je dobré a co špatné, ale uvědomuje si, že lidé nejsou vždy zajedno v tomto názoru.

MOHU

Jedním z důležitých zdrojů odolnosti dítěte jsou společenské a mezilidské dovednosti. Dítě, které je schopné komunikovat s jinými lidmi a umí řešit různé problémy, může říci:

„Mohu komunikovat s druhými lidmi o tom, co mi dělá starosti nebo mě děsí.“

Dovede hovořit o svých trápeních a potřebách se svými rodiči a společně se snaží najít řešení problémů. Dovede se podílet o své myšlenky a pocity s přáteli.

„Mohu najít řešení svých problémů.“

Dovede pochopit všechna hlediska problémů. Ví, že může požádat o pomoc své blízké. Přemýšlí o řešení svých problémů.

„Mohu se ovládat a kontrolovat své chování, když chci dělat něco špatného nebo nebezpečného.“

Dítě dokáže rozeznat své pocity i pocity osob ostatních. Je vnímavé vůči sobě i jiným. Dovede vyjádřit své myšlenky.

„Mohu najít vhodnou chvíli, kdy si mohu s někým pohovořit.“

Znamená to, že dítě zná své povahové rysy a ví, jaké budou jeho reakce na věci a události kolem sebe. Tato znalost mu napomáhá přibližně určit charakterové vlastnosti lidí, s nimiž přijde do kontaktu.

„Mohu najít někoho, kdo mi pomůže a komu důvěřuji.“

Dítě vyhledává stále více osob, které mu v případě potřeby pomohou a jimž může důvěřovat.

Tato kombinace výše popsaných charakteristik odolnosti může zdát jako samozřejmá a snadno získatelná. Ale ve skutečnosti většina dětí odolná není a převážná část rodičů, učitelů i dalších zúčastněných dospělých osob dětem v získání odolnosti nepomáhá. Naopak příliš mnoho dospělých odolnost u dětí ničí nebo jejímu rozvoji brání. V důsledku toho velké množství dětí cítí, že jsou bezmocné, smutné a že se jim nedostává lásky.

Podle doktorky Miluše Havlínové dítě nepotřebuje mít rozvinuty všechny uvedené rysy, aby bylo odolné, ale nestačí také, je-li rozvinut pouze jeden z nich. (8) Proto se v následujících kapitolách zaměřím na to, jak mohou především rodiče, učitelé a ostatní dospělé osoby psychickou odolnost dětí posilovat a podporovat.

5.3 Vliv rodiny na psychickou odolnost dítěte

Prvním a velmi silným faktorem při formování osobnosti a rozvíjení odolnosti dítěte je rodina. Je jedním z nejdůležitějších činitelů socializace, která je ovlivňována rodinnou výchovou, ale také soužitím rodičů a ostatních členů rodiny. Rodina by měla dítěti poskytovat pocit lásky, bezpečí, jistoty, měla by pečovat o jeho tělesný vývoj a o jeho zdraví. Dítě by naopak ve své rodině mělo získávat zkušenosti lidského soužití, zkušenosti pomoci při řešení konfliktů, společenské požadavky a normy. Aby se u dětí rozvíjela psychická odolnost, je nezbytné, aby z rodinného prostředí pociťovalo dostatek lásky, porozumění, zájmu, uznání a důvěry. Nutné je také, aby všechny potřeby byly uspokojovány.

Děti často nevědomě napodobují chování rodičů a jiných osob ze svého nejbližšího prostředí v náročných životních situacích. Tyto způsoby chování

a jednání děti přejímají a vnímají je jako vzor pro překonávání obtížných životních situací a zvládnání problémů. Rodiče by neměli děti přetěžovat svými nároky např. na výborné známky, mimoškolní aktivity atd. Tyto děti žijí ve strachu ze svých neúspěchů a z reakce rodičů. Rodiče by měli vždy hledat řešení, co a jak zlepšit a jak se se zátěžovou situací vyrovnat. Bohužel u některých rodičů převládají pocity vlastního selhání a vzteku. K dítěti pak zaujmou odmítavý a nepřátelský postoj bez snahy hledání možných východisek. Z těchto důvodů se může u dětí projevit úzkostnost, zvýšená citlivost, hněv, útočné reakce, tendence k panice, snížené sebevědomí, pocity viny a stažení se do sebe. Rodiče by měli být ke svým dětem vnímaví a uvědomovat si, že dítě se potřebuje s nimi o své pocity podělit, být jim oporou a nezlehčovat jejich problémy, rozvíjet jejich vůli, sebevědomí, zaujímat postoj porozumění a navozovat atmosféru klidu a harmonie.

Paní doktorka Miluše Havlínová upozorňuje na nepříznivé životní situace, které mohou v rodině nastat a mají špatný důsledek na dětskou psychiku. Jedná se o tyto negativní situace: úmrtí rodiče, prarodiče, sourozence, rozvod, nový sňatek osamělého rodiče, nemoc v rodině, stěhování rodiny daleko od přátel nebo příbuzných, tělesné napadení nebo sexuální zneužití, sebevražda nebo vražda v rodině, ztráta zaměstnání živitele, celková chudoba a materiální strádání, ztráta domova atd. Pokud se v rodině dítěte některá z nepříznivých životních situací vyskytne, měl by učitel přistupovat k dítěti velmi citlivě, přiblížit se mu, vzbudit v něm důvěru ve svou osobu, pohovořit si s ním, naslouchat mu a pomoci mu v jeho těžkostech.(7)

5.3.1 Výchova demokratická, směřující k sebevýchově

Názor Richarda Jedličky v problému socializace je zajímavý z pohledu demokratické výchovy, která jako vyvážená může nejvíce posílit i psychickou odolnost dětí (žáků). Za demokratickou výchovu se pokládá takové socializační působení, kde jsou stanovena srozumitelná pravidla a je vyvážen systém odměn a případných trestů. Jako výchovný nástroj převládá vysvětlování, osobní příklad rodičů či učitelů a podpora dítěte – později žáka nebo studenta.

Povzbuzování dítěte při jeho činnosti a srozumitelně vyjádřené uznání jsou při demokraticky koncipované výchově upřednostňovány před přílišnými pochvalami a věcnou odměnou. Tresty jsou zmiňovány jako možná alternativa ocenění, ale užívají se zřídka a s rozvahou. Tento výchovný přístup vychází ze zásady, že dítě by mělo dostávat věci ne jako úplatu za to, že je hodné a přizpůsobuje se požadavkům dospělých, ale proto, že je potřebuje pro svůj zdárný vývoj. To se týká šatstva, hraček, knížek, sportovních pomůcek, kapesného atd. Děti jsou vedeny ke spolupráci v rodině a vědomí si důsledků své činnosti jak pro sebe, tak pro ostatní. Základní zásadou rodičů je respekt k osobnosti dítěte, ale rovněž požadavek na sebekontrolu a sebekázeň. Demokratická výchova přechází v sebevýchovu, kdy dítě zvnitřní požadavky dospělých a dodržuje je, i když je mimo dohled. Ukázněnost není výrazem toho, že by se bálo trestů za chybné úkony nebo očekávalo dárky a odměnu za to, že bylo poslušné, ale výrazem toho, že má ze sebe dobrý pocit, když jedná jako ti, které má rádo a jež jsou mu příkladem. Výchova, která dovede vyvážit požadavky kladené na dítě a volnost poskytovanou jeho pudovostí svědčí o vychovatelském mistrovství. Výsledkem přiměřeného výchovného tlaku i laskavé zdrženlivosti a tolerance je dospělý člověk, který dokáže uskutečňovat své zájmy a kooperovat přitom s druhými, je schopen vlastní individualitu zaměřit ve prospěch ostatních, dovede milovat, pracovat a hrát si. Tento způsob socializačního působení je jeden z nejnáročnějších. Vyžaduje zralou a zkázněnou osobnost vychovatele. To je důvod, proč o něm tak často čteme v učebnicích a tak málo jej vídáme v praxi. Toto konstatování se týká jak současné rodiny, tak bohužel, i valné části školní a institucionální výchovné praxe. (Pelikán, 2007, str. 335) Tento pohled na výchovnou práci v rodině mám též na mysli, občas mám pocit, že rodina přenáší hlavní výchovu na školní zařízení (MŠ, ZŠ).

5.3.2 Výchova ochranná a rozmazlující (hyperprotektivní)

Je to takové výchovné působení, které se snaží dítěti vše co nejvíce usnadnit a zlehčit. Rodina se soustřeďuje především na péči a podporu. Dospělí všemožně usilují o to, ochránit dítě před chorobami, zraněními, stresem, ale i běžnými starostmi. Využívá se zejména systém pochval, dáreků, odměn a povzbuzování. Často nacházíme zmíněný přístup u dětí, které jsou nějak postižené a rodiče

se obávají více je zatížit, aby netrpěly. Jedinci vychováni přes míru opatrující rodinou bývají – nejen ve škole ale i v dospělém životě – značně nesamostatní a více pasivní než ostatní vrstevníci. Nechybí jim však pocit vlastní důležitosti. Velká péče a podpora ze strany rodiny v nich vyvolává jistý druh naivního optimismu, že ostatní lidé jsou zde především kvůli nim. Někdy vede úzkostlivá péče rodiny ke zchoulostivění dítěte a přepjaté starostlivosti jedince o vlastní osobu. To se projeví při vzniku hypochondrie či tzv. školní fobie. Žáci z hyperprotektivního domácího

prostředí jsou ve stresových podmínkách málo odolní, a proto i lehce psychicky zranitelní. Zhýčkaní lidé jsou náchylní k vyhýbání se problémům a obcházení obtíží. Stále hledají nějaké úlevy a protekci. Nedokáží být spolehlivými a spolupracujícími partnery. A. Adler to vysvětluje tak, že vzhledem k přílišnému opatrování a rozmazlování v dětství, si tito jedinci zvykli očekávat pomoc, podporu a všestrannou péči, aniž by museli ostatním přispívat svým dílem – jejich životní styl je parazitický.

5.3.3 Výchova autoritářská

Jako autoritářská je označována taková výchova, která se orientuje na bezmeznou poslušnost, plnění příkazů a dodržování zákazů. Soustřeďuje se na naprosté podřízení se vychovávaného dítěte dospělým a jejich očekáváním – na přesnost a včasnost splnění zadaných úkolů. Rodič využívá systému stanovených trestů a občasných odměn. Autoritářský přístup nemusí vynucovat poslušnost pouze násilím, neposkytováním nebo odebráním pro dítě důležitých věcí a zákazem oblíbených činností. Autoritářští rodiče se opírají také o pohružky odnětí své přízně či hrozbu zavržení. Socializační působení připomíná vojenský drill.

Častěji se k autoritářství uchylují vychovatelé s nižším vzděláním či lidé s primitivní nebo narušenou strukturou osobnosti. Řada autoritářsky vedených dětí žije v napětí, že když něco zkaží, bude následovat trest. To je vede k potřebě nevychylovat se z „vyšlapané cesty“ a příliš neexperimentovat. Lidé vychovávaní hrozbami a tresty nemívají dobré mínění ani o sobě ani o okolí. Občas se setkáváme s fenoménem, který hlubinná psychologie nazvala ztotožnění se s agresorem. Dítě vychází z toho, že když k ostatním bude stejně tvrdé

či surové jako byly důležité výchovné postavy vůči němu, bude vypadat silně a nikdo si na ně netroufne. Ačkoliv velmi přísná výchova nemusí být jen surová, i tak bývá poškozující. Postižení dítěte či dospívajícího není vždy patrné agresivním chováním vůči druhým či ničením věcí. Tito lidé trpí pochybnostmi o správnosti svého chování a nevědomými obavami z trestů, kdyby jednali špatně.

5.3.4 Výchova extrémně volná – libertinská

Takzvaně libertinská výchova ponechává na dítěti, aby si samo nacházelo vlastní cesty a řešení. Formativní působení spojované s vědomím výchovného cíle i soustavnost ustupují do pozadí. Takto pojímaná výchova má zejména rozvíjet činnost dětí, respektovat jejich bezprostřední zájmy a spontánní projevy prožívání. Rodiče nevyžadují, nepřikazují a nezakazují. Trestání a omezování dětské pudovosti je považováno za neurotizující. Teoretici výchovy akcentují pedocentrické pojetí, hovoří o záměrné rezignaci na formativní působení dospělého, jenž se vědomě vzdává role vůdce, znalce světa a kritika. Úlohu vychovatele vidí především ve vytváření a ovlivňování podmínek, které umožní optimální rozvoj jedincovy osobnosti v souladu s jejími přirozenými dispozicemi. Ve výchově jsou používány pochvaly a povzbuzování. V extrémních případech dospělí nezaujmají nejen vyhraněné morální postoje, ale žádná hodnotící stanoviska. Staví se do role starších sourozenců, přátel či rovnocenných partnerů. Otevřeně před dětmi hovoří i o intimních otázkách a sexuálním soužití. Nejsou stanovena žádná pevná pravidla či zásady, nebo je usměrňování minimální, aby dítě netrpělo omezováním zvenčí a rozvíjelo se přirozeně. Často se stává, že dítě chodí spát, jí, hraje si a volí své další činnosti podle toho, jak se cítí a co ho zrovna zaujalo. Takovéto výchovné působení bývá typické pro rodiče, kteří jsou okázale hrdí na svůj intelektualismus nebo pro ty, kteří za líbivá slova o tzv. přirozené výchově skrývají výchovnou nejistotu, či ještě hůře – svoji pohodlnost. Volné výchovné působení však také volí rodiče, kteří jsou cílevědomí a houževnatí, ale jako děti velmi trpěli autoritativními zásahy svých vychovatelů.

Děti vychovávané neomezujícím způsobem mohou mít těžkosti s respektováním školních pravidel a s tím, aby byly náhle ukázněné, ale jsou tvořivé, schopné vlastních úsudků a neobvyklých přístupů při řešení problémových úloh. Není divu,

že žáci přicházející z velmi liberálního domácího prostředí mohou mít problémy v běžné škole. Jejich rodiče bývají stoupenci alternativního vzdělávání či domácí výuky. Jedinci vychovávaní volným – neomezujícím – způsobem nebývají v dospělosti příliš orientovaní na vnější úspěch a společenský výkon, ale cení si svobody, prožitku a tvorby (Vališová, 2007, s. 331 – 335).

5.4 Vliv osobnosti učitele a školního prostředí na rozvoj odolnosti dítěte

Osobnost učitele, jeho osobnostní vlastnosti, postoj k žákům a způsob výchovy, velmi působí na emoční atmosféru ve třídě i citový stav jednotlivého žáka, jeho motivaci k učení. Vyučovací a výchovný proces probíhá v interakcích učitel-žáci, učitel-žák. Učitel tak ovlivňuje celý průběh vyučování a učení a také mnohdy rozhoduje o jeho úspěchu či neúspěchu. (4) Z vlastní zkušenosti musím vyjádřit souhlas s tímto moudrým míněním docenta Jana Čápa. Domnívám se, že každý učitel by si měl toto tvrzení uvědomovat, protože může mnoho ovlivnit ve vývoji psychicky odolné osobnosti dítěte. Učitelé by se měli snažit, aby škola nebyla pro děti místem nepříznivých životních situací.

Podle doktorky Miluše Havlínové by se učitel měl vyvarovat podezřívavého a autoritářského jednání vůči dětem, podporovat jejich osobnostní rozvoj a usilovat o to, aby ve třídě vznikala atmosféra vzájemné důvěry, pomoci a spolupráce. Každý učitel by se měl řídit zásadou, že každou reálnou situaci, do níž se jeho žák dostal, musí řešit tak, aby z ní vyšel psychicky posílen nejen dotyčný žák, ale i on sám. (7) Důležité je budovat dobrý, nekonfliktní vztah, který je založen na porozumění a empatii.

Miluše Havlínová hovoří také o tom, že učitel, který začne u svých žáků posilovat sílu jejich ducha a podporovat odolnost musí:

- Sledovat, jestli některý jeho žák něco nepříjemného nebo těžkého neprožívá, ať již to má původ mimo školu nebo ve škole;
- pozorovat evidentní zátěžové situace a snažit se z nich usuzovat, zda někdo nebyl postižen a jak to prožívá;
- s postiženým o problému hovořit;

- projevit mu svou nepodmíněnou podporu;
- řešit situace, které vzniknou mezi žákem a školou tak, aby z nich žák vyšel posílen a nikoliv oslaben na duchu.

A zároveň by také učitel měl:

- Zajišťovat rovnováhu mezi nezávislostí dítěte a pomocí, která je k dispozici, aby nebyla vnucená;
- kompenzovat důsledky chyb dítěte dostatečnými projevy lásky a empatie, aby dítě mohlo neuspět, aniž by pociťovalo stres nebo ztrátu lásky;
- hovořit s dítětem o některých mezích jeho rozvíjející se nezávislosti, diskutovat o vyhlídkách a dalších úkolech;
- podporovat pocit zodpovědnosti dítěte za důsledky jeho chování a přitom projevovat důvěru a optimismus, pokud jde o očekávané výsledky;
- podporovat flexibilitu při výběru různých faktorů odolnosti při změně nepříznivé situace, např. učit vyhledávat pomoc ve velmi svízelné situaci, projevit empatii místo zloby a strachu, podělit se o pocity s přítelem a netrpět sám. (9)

Na konci této kapitoly uvádím tři významné návody, jak ve školním prostředí podporovat odolnost žáků. Jsou to tyto následující rady, ve kterých tkví zdařilý výsledek:

- Prostředí školy by mělo být založené na spolupráci jako pedagogického systému, který předpokládá účast všech lidí ve škole i kolem školy (důvěra, povzbuzování, uznání, konkrétní činy podpory, rozvíjení osobnosti).
- Provádět cvičení odolnosti na dohodnutých simulovaných situacích (nástrojem tréninku nejsou učební výkony a výsledky, ale nezávazné situace, kdy si lze většinu věcí jenom vyzkoušet).
- Najít řešení každé skutečné nepříznivé události tak, aby tím vždy byla současně rozvíjena a posilována odolnost všech zúčastněných učitelů i rodičů. (7)

Docentka Alena Vališová, popisuje respekt autority – problém rodiny, školy i společnosti. Autorita je zastoupena ve všech životních situacích, určuje a ovlivňuje vztahy mezi lidmi v rodině, v partnerských vztazích, ve škole,

na pracovišti, i v rámci volnočasových aktivit. V podmínkách rodiny i školy jde neustále o hledání důsledného a srozumitelného řádu i o nalézání fungujících partnerských vztahů – se vzájemným respektem pravomocí, odpovědností i povinností jak ze strany dospělého, tak i dítěte.

Někdy se setkáváme s tvrzením – autoritu člověk buď má nebo nemá! V tomto vyjádření bývá autorita pojímána spíše jako vlastnost člověka, bez ohledu na její dynamiku a aspekt sociálního kontextu. Když však uvažujeme o autoritě jako o vzájemném vztahu mezi nositelem autority a příjemcem autority, je nutno si uvědomit dva základní aspekty:

1. Aspekt relativnosti – jedinec získává autoritu v určitém časovém období vůči svému sociálnímu okolí, vůči určitým lidem, konkrétním skupinám. Nemusí ovšem mít stejnou „míru autority“ v různých směrech svého působení, v různých sociálních skupinách, má jí například v určitém čase i ve vztahu ke konkrétním členům skupiny. Sociální podmíněnost autority zpochybňuje mínění o autoritě jako vlastnosti člověka, kterou je obdařen bez ohledu na své okolí.
2. Aspekt asymetričnosti – nositel autority působí na ostatní lidi ve svém okolí rozhodujícím, převažujícím vlivem, vytváří vztah nadřízenosti a podřízenosti, vztah vedení a následování. Asymetričnost vztahu může pramenit z formální pozice nositele autority, ale také z jeho neformálního postavení, případně z kombinace obojího. Příjemce vlivu podmiňuje existenci autority tím, že vliv nositele autority uznává, respektuje a přijímá.

Pokud se přikláníme k výkladu autority jako sociálního vztahu, můžeme také pravděpodobně lépe objasňovat její spojitost s výchovou. Autorita tak může být interpretována jako „hra“ sociálních rolí, kdy jednu část vztahu tvoří role „vedoucí“ a druhou role „následující“. Obě role se vzájemně dotvářejí, doladují, jsou komplementární, ovšem asymetrické. V konečném důsledku je nezbytné respektovat specifiku sociálních rolí a kompetenční pravomoce z těch rolí vyplývající.

Vývoj osobnosti dítěte je však sociálně i kulturně podmíněn, autorita a výchova jsou v něm vždy znovu a nepřetržitě dokazovány. Při těchto procesech dochází zákonitě nejen k úspěchům a dosažení požadovaných výsledků, ale i k omylům, ztrátám, návratům, krizím a konfliktům.

Již v raném životním období se dítě učí relaci autority. Emocionální kvalita tohoto učebního procesu upevňuje hluboko v osobnosti dítěte relaci řízený a řídící, způsobuje, že se tato relace stává nezapomenutelnou. Namáhavý výchovný proces, ve kterém dítě vznikající normy a respekt autorit spojuje s vlastními aktivitami a ověřováním prostřednictvím úspěchů či selhání, přispívá k tomu, aby se učilo orientovat v nejrůznějších situacích a postupně na sebe přijímalo odpovědnost za vlastní budoucnost. Často však současně dochází ke vzdoru, který může být interpretován jako protest, jímž děti vyjadřují svůj postoj k potřebám a zájmům dospělých. Zde je třeba mít na paměti, že děti právě v těchto „ožehavých“ okamžicích ontogenetického vývoje naléhavě potřebují dospělé jako své partnery, kteří by jim byli nablízku radou i pomocí.

I období mladšího školního věku je pro vztah výchovy v kontextu autority zajímavé. V této době děti vidí svět velmi realisticky a svými činy a rodícími se hodnotami jej „přezkušují“. Sbírají a systematizují všechno možné. Do středu zájmů se dostávají vědecká fakta, auta, hudba i filmy. Záliby směřují ve velké míře do určitých oblastí kultury, vědy a techniky. Je zajímavé sledovat, že například chlapci často mají mnohem více odborných poznatků než jejich otcové.

V období puberty se mladí lidé potýkají se sociálně-kulturními problémy a zároveň s praktickými etickými záležitostmi. Jedná se hlavně o vztahy mezi dívkami a chlapci, ženou a mužem, skupinami a jejich chováním. Vztah autority se dostává do nové kvalitativní dimenze.

Sociální a kulturní horizont dospívajících se rozšiřuje. V této fázi se rozvíjí také odpovědnost a povinnost k lidem, kteří trpí nebo jsou utlačováni. Nové definice sociálních rolí a vlastní pokusy se stávají stavebními kameny vlastní odpovědnosti.

Důvěra ve vzory, ve „vlastníky“ sociálních rolí a pozic, se projevuje v diferenciaci, dynamice i kritickém hodnocení. Takový vývoj může být podporován vzájemným porozuměním a sociálně integrující spoluprací rodičů i mladistvých. Samozřejmě, že lépe obstojí ti z dospělých, kterým byla v dětství a v období dospívání umožněna účast v rozmanitých aktivitách.

Opravdové autority nemohou být hledány jen v prostředí školy, ale především mezi rodiči, ale i mezi spoluobčany, politiky, v zákoně, právu, řádu a systému. Jen tak bude mladými lidmi akceptována víra a důvěra v autority. Škola jako instituce, vedení školy a tým pedagogů mohou sice rozvíjet u mládeže hodně pozitivního, avšak jedno nemohou zaručeně – nahrazovat rodinu a společnost. Výchovná praxe opakovaně ukazuje, že škola i rodina bez autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce. Bez ohledu na to, zda je či není autorita tématem běžných diskusí, jsou dosavadní dějiny lidstva svědectvím lesku a bídy autority, získávané a ztracené.

Demokratická společnost vyžaduje kromě respektování svobody individualita a jeho práv na sebeurčení i značnou míru odpovědnosti, sebeovládání, vnitřní kázně i nemalého volního úsilí při dosavadních vytyčených cílů a překonávání náročnějších životních situací. Toto období staršího školního věku by mohlo být stěžejním tématem pro další navazující práci. (Vališová, 2007, s. 397-401)

5.4.1 Vytváření prostředí pro učení

Způsoby rozvoje odolnosti dítěte a jak vytvářet společenství pro úspěšné učení vyjadřuje ve svých názorech Robert Fischer. Jedním ze znaků školního prostředí, v němž žáci dosahují úspěchů, je vysoká koheze = pocit sounáležitosti, společného cíle a vzájemné podpory ve skupině. Taková skupina má pevnou identitu. Nevýhodou může být, že rozvoj jedince může být podřízen společnému cíli. Ideální je tedy skupina, která je vysoce kohezní, nebrání a podporuje však rozvoj odolnosti osobnosti každého jednotlivce. K tomu přispívá:

- loajalita
- důvěra
- podpora
- dynamičnost

- nároky
- komunikace

5.4.2 Vytváření učebního společenství ve třídě

Školní prostředí, které prospívá učení, je tvořeno tam, kde je skupinová identita, podpora a spolubytí = pocit sounáležitosti. K dosažení takového stavu přispívá dodržování některých pravidel (je vhodné tato pravidla vyvěsit někde ve třídě na nápadném místě):

- pozorné naslouchání
- žádné shazování
- mlčenlivost

Všichni žáci by měli mít možnost se ostatním představit, aby ostatní znali více než jen jméno. Měli by mít možnost se vyjádřit a měli by od ostatních dostat uznání. Je potřeba mezi žáky ve třídě vybudovat pocit, že všichni jsou pozitivně přijímáni a že mohou ostatním důvěřovat, neboť v období citových zmatků a při narušení mezilidských vztahů se člověk nesnadno učí.

- Chvilé v kruhu – včetně učitele sedí všichni v kruhu a učí se jeden druhému pozorně naslouchat – mluvčího bereme na vědomí, udržujeme oční kontakt a věnujeme mu plnou pozornost, případně na něj reagujeme – je třeba poskytnout dítěti čas i pro zdánlivě nedůležitá sdělení

5.5 Působení kolektivu spolužáků na psychickou odolnost jedince

V procesu vývoje jedinec prochází různými skupinami vrstevníků a učí se životu v nich. (4) Skupina dětí přibližně stejného věku má pro jedince velký význam, učí se v ní respektovat skupinové požadavky, jako jsou pravidla, normy, tradice a zvyklosti. Jedinec se také ve skupině vrstevníků učí spolupracovat a jednat s lidmi rozdílných charakterů, učí se prosazovat určitý názor, řešit spory, bránit se, vyrovnávat se s neúspěchem a s nespravedlností i plnit různé sociální role. Obzvláště ve věku školní docházky mají děti velmi silnou potřebu patřit do skupiny

a být přijímán. Nepřijetí do kolektivu je pro jedince velmi bolestivé a chování vrstevníků k němu může být i velmi kruté od posměchu, urážek až k vyhrožování a fyzickému násilí. Takové dítě může být hluboce frustrováno, žít v neustálém strachu a uchýlit se k nežádoucímu jednání.

Profesor Zdeněk Matějček podotýká, že děti se zdravým sebevědomím a s náležitou sebejistotou se nejen lépe učí a podávají vyšší výkony v mimoškolních činnostech, ale jsou také úspěšnější v kontaktu s druhými dětmi, lépe navazují přátelské vztahy a i ve svém budoucím životě jsou častěji a vydatněji oporou svým „blízkým i vzdáleným.“(17) Na základě potřeby někam patřit a být přijímán je nezbytné neustále sledovat vztahy mezi svými žáky a podporovat u nich vědomí vlastní hodnoty, vlastní síly, ale i vlastních hranic. Nutné je pro děti naučit se akceptovat svou osobnost, kdo se totiž vyzná sám v sobě, tomu nečiní potíže klidné soužití s jinými lidmi.

Učitelé a vychovatelé mohou pro rozvoj kladných rysů a vztahů mezi žáky využít např. velmi přínosné a odborné knihy:

- *Příběhy pomáhají s problémy*, v této knize speciální pedagog Bernd Badegruber nabízí způsob, kterým děti mohou pomocí pohádkových příběhů lépe zpracovat své problémy.
- *Hry pro posílení psychické odolnosti*, jsou dílem školní psychologyně Rosemarie Portmannové. Kniha obsahuje jedno sto jedenáct her, které rozvíjejí u dětí sebedůvěru, komunikační a kooperační dovednosti, prohlubují sebe poznání, zvyšují sebevědomí a omezují agresivní a bezohledné jednání k ostatním lidem.

Myslím si, že by se učitelé měli také vyvarovat vedení svých žáků k perfekcionismu a soutěživosti. Omezit výchovné příkazy jako jsou: „*Snaž se, pracuj rychle, buď vzorný*“ a nevést děti k usilování o výborné výsledky za každou cenu. Přála bych si, aby se děti více ve školách učily asertivitě a měly tak možnost vyjádřit otevřeně a přiměřeně své myšlenky, názory, postoje, city, jak pozitivní, tak negativní.

Na závěr této tematiky bych ráda zmínila podle doktorky Markéty Dvořákové situace, které mohou ze strany spolužáků nastat a které nabourávají odolnost a jedince stresují. Jsou to tyto nepříznivé situace:

- nepřijetí do skupiny
- vyloučení ze skupiny
- ztráta kamaráda
- nedostatek uznání
- náhodné násilnosti
- organizovaná šikana.

Přehledem obvyklých školních problémů navazuje profesorka Marie Vágnerová. Komplex kompetencí, který je nezbytným předpokladem úspěchu, resp. adaptace na školu, bývá označován jako školní zdatnost. Jeho součástí jsou obecné rozumové i dílčí specifické schopnosti, různé dovednosti a návyky, respektované hodnoty a sociální kompetence, které dítěti umožňují zvládnout nároky školy, ať už jde o výuku či o vztahy k učiteli a spolužákům. Nežádoucí či nedostačivé projevy, které mohou představovat pedagogický problém, lze rozdělit do čtyř základních kategorií. Jejich rozdělení slouží především k lepší orientaci v dané problematice, protože se mohou v některých případech překrývat (např. neprospívající dítě se častěji i méně přijatelně chová, neprospěch může být projevem jeho osobních problémů, a dítě, které je nadměrně úzkostné, nemusí být příliš úspěšné).

5.5.1 Problémy v oblasti práce a výkonu

Problémy v oblasti práce a výkonu, které vedou ke školním selhání, resp. k odmítnutí dalšího vzdělávání. Dítě neprospívá, jeho výsledky jsou špatné, někdy i horší, než bychom mohli očekávat, a to buď ve všech předmětech nebo specificky, pouze v určité oblasti. V případě školního výkonu je důležité, jak učitel posuzuje schopnosti dítěte, zda je považuje za dostatečné pro dosažení přijatelných výsledků či nikoliv. Občas se stává, zejména v případě nerovnoměrně snížených dispozic, např. u dětí se specifickými poruchami učení, že pedagog schopnosti dítěte přeceňuje a hledá problém v oblasti motivace.

Fakt, že schopnosti vlastní vůlí ovlivnit nelze, zatímco motivaci ano, ovlivňuje postoj učitele. Neúspěch bývá obdobně špatně vysvětlován i v případě poruch pozornosti (např. u ADD či ADHD syndromu). Pokud není možné nalézt zjevnou příčinu školního neprospěchu, učitel často považuje za viníka dítě. Myslí si, že neplní své povinnosti a musí za to být morálně odsouzeno.

5.5.2 Problémy v oblasti chování

Problémy v oblasti chování se projevují nerespektováním základních pravidel a narušováním různých normativních systémů. Míra závažnosti poruch chování se zvyšuje s věkem, vývojově podmíněná je i pravděpodobná, resp. očekávaná možnost jejich nápravy. Zjednodušené interpretace nejsou výsadou hodnocení prospěchových problémů. Potíže v oblasti chování bývají posuzovány obdobně. Jde o to, zda je příčina takové odlišnosti známá a zda je srozumitelná. Projevuje se zde tendence chápat nevhodné chování jako projev nežádoucích osobnostních vlastností daného dítěte či mladistvého. Takový způsob interpretace lze chápat jako obrannou reakci pedagoga, který dítě přijatelným způsobem nezvládá a potřebuje najít příčinu potíží, jež by byla mimo něj. Školní dítě je považováno za dostatečně zralé k tomu, aby bylo schopné chápat běžné normy a jednat podle nich.

Pokud to nedokáže, bývá označováno jako viník. Mnohé projevy chování, zejména ty, které jsou nepříjemné, bývají vykládány jako neochota dítěte, které ví, jak se má chovat, ale dělá úmyslně něco jiného. Nezralost sebeovládání nebo jeho selhání v důsledku aktuální, individuálně neúnosné, zátěže učitel mnohdy nepovažuje za významné. Např. agrese bývá jednoznačně posuzována jako projev zlé vůle, špatného charakteru dítěte. Pedagog zpravidla nemá čas a někdy ani snahu diferencovat mezi agresivitou obranného charakteru, impulzivním projevem a návykem, či dokonce potřebou agrese.

Příkladem obranné agrese je chování desetiletého chlapce, který byl dost tvrdě potrestán a morálně odsouzen za účast ve rvačce, kdy surově zbil fyzicky slabšího spolužáka. Šlo o ojedinělou reakci tohoto typu a posléze bylo zjištěno, že se mu ostatní děti delší dobu vysmívaly pro jeho tloušťku a zadržávání v řeči.

Agrese vůči jinému dítěti byla spíše znakem situačního selhání vnitřních zábran v déledobé stresové situaci. Nepřiměřenost v použití síly pravděpodobně vyplývá z toho, že byl větší a fyzicky zdatnější. Paradoxní bylo, že právě jeho fyzická konstituce byla terčem posměšků od dítěte, které nakonec bylo bito.

Problematické chování adolescentů bývá posuzováno jako důsledek dospívání, které vždycky vede k nějakým potížím, ale na druhé straně se zvyšují nároky na chování dospívajících. V tomto období dochází k diferenciaci i v oblasti poruch chování: vývojové podmíněné odchylky se postupně stabilizují, zatímco osobnostní poruchy či sociálně podmíněné výkyvy nabývají na významu. Každý učitel ví, že mnohé z těchto problémů bývají trvalejšího charakteru a je mnohem obtížnější je nějak pozitivně ovlivnit, což přispívá k rozvoji pocitu pedagogické bezmocnosti.

5.5.3 Problémy v sociálním zařazení do skupiny.

Obecná školní zdatnost zahrnuje i schopnost zvládnout roli spolužáka, to znamená nejenom adaptaci na třídu, ale také dosažení určité pozice, ocenění a přijetí třídou, která je specifickou variantou vrstevnické skupiny. Úroveň zvládnutí této role je projevem sociální úspěšnosti jiného druhu než školní prospěch. Problémy v adaptaci na vrstevnickou skupinu, neschopnost chovat se tak, aby byl jedinec třídou akceptován a získal zde přijatelné postavení, může mít různé příčiny. Odmítané a neoblíbené bývají především děti nějak odlišné, ať už je důvodem jejich vzhled, zdravotní stav, příslušnost k nějaké menšině či sociální vrstvě, nedostatek kompetencí nebo nápadnosti v chování a emočním reagování. Neoblíbení, odmítaní, izolovaní, či dokonce zavržovaní jedinci se ve škole nemohou cítit dobře a v důsledku toho se kumulují a zhoršují jejich sekundární problémy. Dost často pracují pod úrovní svých schopností, nedovedou se prosadit anebo tak činí nepřijatelným způsobem. Je větší pravděpodobnost, že se dostanou do extrémní pozice, ať už je to postavení agresora či oběti. Pro učitele může být obtížné porozumět sociální struktuře třídy, zejména pokud jde o starší děti, které nejsou ochotny se svěřovat. Mnohdy o podobné informace ani nemá zájem a začne problém řešit, až když se stane neúnosným.

5.5.4 Problémy v sebehodnocení a citovém prožívání.

Odlišnost v emočním prožívání a problémy sebehodnocení se ve škole dost často nijak nápadně neprojevují, a tudíž takový jedinec nemusí být hodnocen negativně. Na druhé straně může být obtížnější takové dítě nebo mladistvého pochopit. Jeho projevy mohou být pro mnohého pedagoga nesrozumitelné, eventuálně se mu mohou zdát nepřiměřené situaci. Učitel si často nedovede představit, co dítě prožívá a jaké pocity ovlivňují jeho chování. Příkladem mohou být děti s nízkou sebeúctou v důsledku dlouhodobého týrání, oběti šikany, nápadně úzkostné děti apod. Interpretace předpokládaných emočních prožitků je individuálně specifická a bude záviset na osobnosti, zkušenostech i citlivosti učitele. Dospělý zpravidla hledá zjevnou příčinu nápadného, resp. odlišného projevu, a pokud ji nenachází (např. rozpad rodiny, patologické chování rodičů, prožité trauma apod.), pak má tendenci považovat některé emoční reakce za nepřiměřené. Odlišně prožívající jedinec může vzbuzovat jeho soucit, ale může ho i dráždit svou nesrozumitelností. (Vágnerová, 2005, s. 28-31)

Z momentálního citového vzrušení vznikají impulzivní poklesky.

Rafinované poklesky jsou zpravidla chronické. Při nich pachatel využívá vhodných příležitostí i svých schopností promyšleně a po důkladné přípravě. Tyto poklesky jsou společensky závažné a zvláště nebezpečné. Vyžadují soustavné reedukace a součinnosti všech výchovných autorit.

Kvasietické poklesky (zdánlivě etické) mají zpravidla etickou motivaci (žák odcizí věc, peníze nebo jiné předměty, květiny, jež mají sloužit jako dárek, nebo zamlčuje vážný delikt ve prospěch svého přítele). Při opakování těchto poklesků zakročujeme přísněji, bez ohledu na jejich etickou motivaci.

Kompenzační poklesky vznikají zpravidla u dětí s jistými tělesnými nebo duševními vadami, vadami řeči, nebo i z důvodů sociálních. Snažíme se tyto důvody výchovně eliminovat tak, aby postižené děti získaly větší sebevědomí a jistou autoritu, jež pramení z nějaké funkce ve škole, v zájmové činnosti apod., aby neměly přímý důvod ke kompenzaci křivdy a pocity své méněcennosti. Ostatní žáky vedeme k tomu, aby postižené děti chápaly a nesmály se jejich vadám.

Imitační poklesky se projevuje jako nežádoucí chování dětí, vyvolané snahou napodobovat někoho jiného v jeho nevhodném, negativním, nemorálním chování. Děti se velmi často ztotožňují s filmovým hrdinou, který se svým nevhodným,

nevkusným a neukázněným chováním stal pro ně příkladem. Často jsme svědky nevhodné reakce dětí na chování filmových hrdinů i v kině nebo v televizní inscenaci.

Skupinové poklesky vznikají jako akce nějaké skupiny, která jedná pod vlivem svých vůdcovských autorit. Výchovné působení na takové poklesky bývá obtížné, protože členové skupiny se navzájem podporují a kryjí. Úkolem výchovy je vytvořit dobrý kolektiv žáků, který by dovedl kladně ovlivňovat členy skupiny a působit na vytváření pozitivního kolektivního jádra, vytyčit perspektivní přitažlivé cíle a úkoly a získat žáky pro jejich plnění.

Epizodické poklesky se považují z pedagogicko-psychologického hlediska za celkem normální projev každého zdravého dítěte ve vývojových stádiích rozvoje jeho osobnosti. Zabýváme se jimi se vší vážností, ale přísněji je netrestáme. Jsou jakýmsi zákonitými projevy dětství a komunikace s okolím.

Lež lze posuzovat jako vědomé úsilí o dosažení jistého cíle, získání výhody nebo vyhnutí se trestu. Hrozí-li dítěti trest neúměrný, trest tělesný, z něhož má dítě panický strach, nelze se dětské lži ani příliš divit. Někdy je dětská lež výmyslem, výrazem jeho představ nebo přání jevit se dospělým v jiném světle, např. jako hrdina, nebo když chce u svých kamarádů vzbudit respekt nebo autoritu. V případech dětské lži je nutno postupovat velmi taktně a hledat příčiny takové lži a odstraňovat je citlivým způsobem.

Krádež je způsob přivlastnění si cizího majetku. Je to snaha získat něco, čeho dítě nemůže dosáhnout jiným, čestným způsobem. Je to vážný mravní poklesek, kterému je třeba věnovat patřičnou pozornost a v promyšlené spolupráci s rodiči hledat příčiny takového jednání dítěte. Na rozdíl od krádeže je „kleptomanie“ periodicky se opakující impulsivní krádež různých i nepotřebných předmětů. Hodnotí se jako duševní onemocnění, nikoli jako trestný čin.

Záškoláctví patří mezi vážné poruchy chování dětí převážně u chlapců, avšak vyskytuje se i u děvčat. Vzniká např. z posměchu ostatních dětí, z obavy z nepřiměřeného trestu učitelů nebo rodičů, nebo pod vlivem starších spolužáků. Někdy jde jen o neúčast v neoblíbeném předmětu, jindy může být doprovázeno odchodem z domova na delší dobu.

Šaškování je projevem neklidných, neposedných dětí, obvykle trpících lehkou mozkovou dysfunkcí, jež chtějí obracet pozornost na svou osobu nebo získat obdiv ostatních dětí. Trpí zpravidla pocitem méněcennosti. Ve všech těchto

projevech citového vzrušení je třeba impulzivní poklesy chování žáků posilovat psychickou odolností.

Ve výchově žáků ve škole i v rodině se setkáváme s mnoha výchovnými problémy, které musíme překonávat v průběhu vyučování i v mimoškolních výchovných zařízeních.

6 Průzkum podpory psychické odolnosti dětí ze strany učitelů

V tomto empirickém šetření mé diplomové práce jsem se zaměřila na jednání a reakce učitelů na zátěžové situace, kterými mohou odolnost svých žáků podporovat nebo naopak oslabovat.

6.1 Cíl průzkumu empirické sondy

Cílem tohoto průzkumu bylo zjistit přístupy učitelů základních škol v okruhu podpory dětské psychické odolnosti.

- zhodnocení faktů při posilování psychické odolnosti
- k poznání o využití odolnostních faktorů dojít více cestami (pozorování, rozhovor, dotazník pro učitele)
- konfrontace mezi učiteli nad používáním odolnostních faktorů
- dodržení nezávislosti uvažování a myšlení učitele vyplňujícího dotazník

6.2 Vlastní předpoklady mého šetření

Základními předpoklady jsou

- všichni oslovení učitelé se nezúčastní vyplnění dotazníku, i když na vysvětlujícím rozhovoru byli
- charakteristiky: mám – jsem – mohu nedokáže třetina učitelů přiřadit k modelové situaci
- dobrá znalost žáků ve třídě, jejich charakterových vlastností
- individuální přístup k aktérům problémů i k obětem problému
- využívat očního kontaktu a komunikace mezi učitelem a žákem
- často využívat důvěry, povzbuzování, uznání

6.2.1 První situace

U první situace budou učitelé nejčastěji využívat zdroj MÁM: Mám lidi, kteří mi kladou meze, takže vím, kdy mám přestat, dříve než je situace nebezpečná nebo mohou nastat nepříjemnosti. Domnívám se, že druhým, avšak méně užívaným, bude faktor MOHU: Mohu najít cesty, jak vyřešit problémy, se kterými

se setkávám. Podle mého odhadu bude v této situaci nejméně užívaný faktor JSEM: Jsem osoba, která si váží sebe a druhých.

6.2.3 Druhá situace

Myslím si, že u druhé modelové situace bude nejčastěji podpořen faktor MOHU, ze kterého chlapec čerpal: Mohu najít někoho, kdo mi pomůže, když to potřebuji. Méně využívaným zřejmě bude faktor MÁM: Mám kolem sebe lidi, jimž důvěřuji. V této situaci bude pravděpodobně nejméně zastoupen faktor JSEM: Jsem si jistý, že vše dobře dopadne.

6.2.4 Třetí situace

U třetí modelové situace by mohl být nejvíce využíván faktor MOHU: Mohu najít cesty, jak vyřešit problémy, se kterými se setkávám. Méně užívaným bude faktor JSEM: Jsem ochotný zodpovídat za své činy. Usuzuji, že nejméně užívaným odolnostním zdrojem v této situaci bude faktor MÁM: Mám kolem sebe lidi, jimž důvěřuji. Podle reakcí a ochoty učitelů na vyplnění dotazníků odhaduji jejich návratnost na 85 %.

6.3 Metody průzkumu

Rozhovor – diskuse – pozorování - dotazník

V prvopočátku předvýzkumné etapy jsem využila účastníků na školení pro učitele, kde se mluvilo o mezinárodním výzkumu psychické odolnosti. Formou rozhovoru a diskuse na dané téma jsem si zaznamenávala názory a reakce učitelů na různá řešení problémových situací vzniklých ve škole. Dále jsem využila možnosti hospitací a náslechoových hodin na některých Základních školách, které jsou v přehledu škol, zapojených do mého průzkumu.

Metoda pozorování pro mne byla také velice důležitá.

K získání údajů o přístupech učitelů v oblasti podpory psychické odolnosti u dětí, jsem použila metodu dotazníku. Dotazník, který jsem sestavila, se skládá ze žádosti, odůvodnění k vyplnění a tří modelových situací, které zde předkládám. (dotazník viz. přílohy)

6.3.1 První situace

V páté třídě začala hodina matematiky. Po chvíli paní učitelka rozdává dětem speciální sešity, kam žáci píší pětiminutovky a písemky. Ve třídě nastalo ticho a všichni počítají příklady, které jim paní učitelka zadala do písemky. Paní učitelka prochází třídou a pozoruje žáky, po chvíli uslyší za svými zády nějaké zašeptání, otočí se a vidí, jak se Maruška s Petrem radí.

6.3.2 Druhá situace

Petrovi je osm let, je žákem druhé třídy. Je to velmi citlivý a snaživý chlapec. Má však jedno velké trápení, jímž je čtení. Petr byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně, kde zjistili, že trpí specifickou poruchou učení – DYSLEXÍÍ.

Skončila velká přestávka a ve třídě začíná hodina čtení. Všichni žáci se těší, že budou pokračovat ve čtení knížky od Ondřeje Sekory - Brouk Pytlík. Paní učitelka říká dětem: „Otevřete si knížku na straně 25 a začne číst Anička.“ Dívka čte velmi pěkně, plynule a srozumitelně i ostatní děti čtou dobře. Po chvíli všichni uslyší pláč, otočí se a vidí uplakaného Péťu, který pláče, protože ho moc mrzí, že neumí číst jako ostatní děti.

6.3.3 Třetí situace

Ve 3.A začala první vyučovací hodina. Na začátku hodiny paní učitelka opakuje s dětmi vyjmenovaná slova, pak doplňují „I – Y“ do cvičení, které má paní učitelka připravené na tabuli. Uprostřed hodiny paní učitelka říká dětem: „ Otevřete si sešity s domácím úkolem, já si je vyberu. Zapomněl si někdo domácí úkol?“ Hlásí se Ondřej, který se chce omluvit: „Paní učitelko, já se Vám omlouvám, protože u nás ve vesnici včera nešel elektrický proud.“

6.4 Organizace a vzorek základních škol

Využila jsem účastníků jednoho školení pro učitele ZŠ, na kterém se hovořilo o mezinárodním projektu IRP (mezinárodní projekt výzkumu odolnosti). Protože se sešli učitelé z různých měst a škol, mohla jsem se na ně se svou empirickou sondou obrátit. Ve společných rozhovorech a besedách jsem všem vysvětlila, jak se dá posilovat psychická odolnost vůči zátěžovým situacím při běžné školní práci. K pochopení dotazníku bylo třeba konkrétní vysvětlení.

Dotazníky jsem rozdala učitelům prvního stupně na dvanácti základních školách (viz tabulka). Návod k vypracování jsem učitelům většinou podala osobně ústní formou, jen ve třech případech jsem požádala o vyplnění dotazníků pomocí jiné osoby (paní učitelky).

| Základní škola | Počet učitelů na prvním stupni |
|-------------------------------|---------------------------------------|
| ZŠ v Býchorech | 7 |
| ZŠ Poděbrady | 10 |
| 3. ZŠ v Kolíně | 10 |
| 4. ZŠ v Kolíně | 13 |
| 7. ZŠ v Kolíně | 13 |
| 1. ZŠ v Kutné Hoře | 12 |
| 1. ZŠ v Nymburce | 8 |
| 1. ZŠ v Českém Brodě | 9 |
| ZŠ v Radimi | 4 |
| ZŠ v Ratboři | 4 |
| ZŠ v Červených Pečkách | 5 |
| ZŠ ve Velimi | 5 |

6.5 Metody využití pro zpracování průzkumu

Dříve než jsem zadávala a pak vyhodnocovala dotazníky, snažila jsem se formou hospitací v různých třídách využít metodu pozorování a rozhovorů jak s žáky, tak i s vyučujícími. Po rozborech navštívených hodin jsem analyzovala jednotlivé vzniklé situace a zpracovávala je na možná řešení v náhledu posilnění psychiky žáků s problémy.

Výsledky průzkumu jsem nejdříve zpracovala kvalitativním způsobem. Pečlivě jsem pročetla každý dotazník a snažila se vyhledat faktory odolnosti MÁM – JSEM – MOHU. Také jsem využila metodu kvantitativního přístupu, kdy jsem za každý odolnostní faktor přidělila jeden bod. Řešitel měl možnost za každou modelovou situaci získat nejvíce tři body. Za celý dotazník mohl tedy dostat maximálně devět bodů. Pro přehlednost a srozumitelnost jsem výsledky průzkumu vyhodnotila v procentech a pro znázornění číselných údajů jsem využila grafy.

6.6 Hlavní část dotazníku (modelové situace)

Jak jsem se již zmínila, dotazník, který jsem sestavila k získání údajů pro můj průzkum, obsahuje kromě žádosti a důvodu k vyplnění také tři modelové situace. Jedná se o situace, které jsem sestavila na základě nejčastějších zážitků ze školního prostředí. Jsou to tyto běžné situace, které jsem se také pokusila vyřešit.

6.6.1 První situace

V páté třídě začala hodina matematiky. Po chvíli paní učitelka rozdává speciální sešity, kam žáci píší pětiminutovky a písemné práce. Ve třídě nastalo ticho a všichni počítají příklady, které jim paní učitelka zadala do této písemné práce. Paní učitelka prochází třídou a pozoruje žáky, po chvíli uslyší za svými zády nějaké zašeptání, otočí se a vidí, jak se Maruška s Petrem radí.

Řešení první situace:

Dětem bych řekla, že jestli něčemu ze zadání nerozumí, tak se mě mohou optat. Dále bych se jim snažila vysvětlit, že opisováním podvádějí sami sebe a já, že se alespoň z jejich samostatné práce dozvím, čemu, kdo nerozumí a na které příklady se musíme ještě podívat. Vždyť se přece neučíme pro školu a hezké známky, nýbrž pro život.

Využila bych v tomto řešení těchto odolnostních faktorů:

- Mám lidi, kteří mi kladou meze, takže vím, kdy mám přestat, dříve než mohou nastat nepříjemnosti – (*„Pokud něčemu ze zadání nerozumíte, můžete se mě zeptat.“*)
- Mám lidi, kteří mi ukazují, jak se mám správně chovat – (*„Opisováním podvádíte sami sebe.“*)
- Mám lidi, kteří chtějí, abych se naučil/a/ dělat věci podle svého – (*„Pracujte samostatně, já se z vaší práce dozvím, čemu, kdo nerozumí a na které příklady se musíme ještě podívat.“*)
- Mohu najít cesty, jak vyřešit problémy, se kterými se setkávám.
- Mohu se kontrolovat, když chci dělat něco nesprávného.
- Jsem osoba, která si sebe váží – (*„Opisováním podvádíte sami sebe. Neučíme se pro školu a hezké známky, nýbrž pro život.“*)

6.6.2 Druhá situace

Petrovi je osm let, je žákem druhé třídy. Je to velmi citlivý a snaživý chlapec. Má však jedno velké trápení, jímž je čtení. Petr byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně, kde zjistili, že trpí specifickou poruchou učení – DYSLEXIÍ.

Skončila velká přestávka a ve třídě začíná hodina čtení. Všichni žáci se těší, že budou pokračovat ve čtení knížky od Ondřeje Sekory - Brouk Pytlík. Paní učitelka říká dětem: „Otevřete si knížku na straně 25 a začne číst Anička.“ Dívka čte velmi pěkně, plynule a srozumitelně i ostatní děti čtou dobře. Po chvíli všichni uslyší pláč, otočí se a vidí uplakaného Péťu, který pláče, protože ho moc mrzí, že neumí číst jako ostatní děti.

Řešení druhé situace:

Přistoupila bych k Petrovi, pohladila ho a řekla mu: „*Péťo, tvé čtení se od první třídy o hodně zlepšilo a určitě to bude díky tvé pílí čím dál lepší. My ti všichni se čtením pomůžeme. Každý nemůže ve všem vynikat. Tobě dělá trochu problém čtení, ale jsi výborný počtář a krásně maluješ.*“

V této situaci se Petr svěřil se svým trápením paní učitelce, ale i ostatním dětem. Projevil tak svou důvěru, kterou čerpal ze zdroje:

- Mohu hovořit s druhými lidmi o věcech, které mi dělají starost.
- Mohu najít někoho, kdo mi pomůže, když to potřebuji.

Využil také faktorů:

- Mám kolem sebe lidi, jimž důvěřuji.

V roli paní učitelky bych ho svou odpovědí a svým chováním posílila ve zdrojích, ze kterých Petr čerpal, ale k jeho posílení psychické odolnosti bych využila i faktory:

- Jsem osoba, kterou lidé mají rádi – („My ti všichni se čtením pomůžeme.“)
- Jsem osoba, která si váží sebe – („Jsi výborný počtář a krásně maluješ.“)
- Jsem si jistý, že vše dobře dopadne – („Tvé čtení se od první třídy o hodně zlepšilo a určitě to bude díky tvé pílí čím dál lepší.“)

6.6.3 Třetí situace

Ve 3.A začala první vyučovací hodina. Na začátku hodiny paní učitelka opakuje s dětmi vyjmenovaná slova, pak doplňují „I – Y“ do cvičení, které má paní učitelka připravené na tabuli. Uprostřed hodiny paní učitelka říká dětem: „Otevřete si sešity s domácím úkolem, já si je vyberu. Zapomněl si někdo domácí úkol?“ Hlásí se Ondřej, který se chce omluvit: „Paní učitelko, já se Vám omlouvám, protože u nás ve vesnici včera nešel elektrický proud.“

Řešení třetí situace:

Klidným hlasem bych Ondřejovi sdělila, ať si domácí úkol doplní a přinese mi ho zítra. Pak bych se zamyslela nad tím, jestli za Ondřejovým zapomenutím není něco, co by Ondřeje mohlo trápit. Sledovala bych jeho chování, popřípadě bych si s ním šetrně promluvila. Pokud by to bylo jen zapomenutí, domluvila

bych se s Ondřejem, že zavedeme notýsek, kam mu budu zapisovat domácí úkoly a pomůcky. Vždyť přece každý z nás může někdy něco zapomenout.

Ondřej se paní učitelce slušně omluvil a řekl jí pravdu, čerpal tedy ze své vnitřní síly:

- Jsem osoba, která si váží sebe a druhých.
- Jsem ochotný zodpovídat za své činy.
- Jsem si jistý, že vše dobře dopadne.

Ondřej měl důvěru k paní učitelce a věřil, že ho pochopí, využil tak i faktorů:

- Mám kolem sebe lidi, jimž důvěřuji.

Doufám a domnívám se, že bych svým řešením této situace odolnostní zdroje, ze kterých Ondra čerpal, posílila. Ocenila bych chlapcovu pravdomluvnost a svým jednáním bych u něho posílila zdroj:

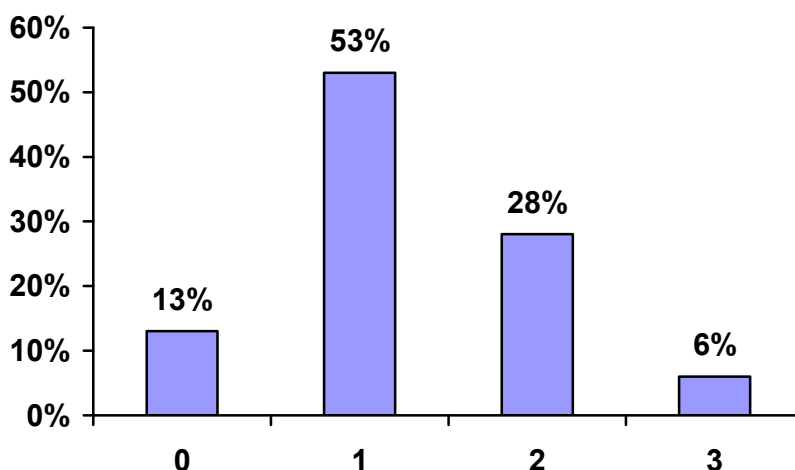
- Mohu hovořit s druhými lidmi o věcech, které mi dělají starost – (*„Každý z nás může, Ondro, někdy něco zapomenout.“*)
- Mohu najít cestu, jak vyřešit problém – (*„Domácí úkol si doplň a přines mi ho zítra.“*)
- Mohu najít někoho, kdo mi pomůže, když to potřebuji – (*„Ondro, netrápí tě něco?“*)

Uvědomuji si, že tato má řešení jsou jedním z mnoha dalších způsobů, jak zde zmíněné modelové situace řešit se zřetelem na psychickou odolnost dětí. Tyto situace jsem se snažila také vyřešit. Při jejich řešení jsem kladla důraz na to, aby byly využity alespoň některé ze tří odolnostních faktorů MÁM – JSEM – MOHU.

6.7 Výsledky průzkumu

Pro lepší přehlednost jsem získané číselné údaje vyjádřila pomocí grafů. Zkoumanou skupinu tvořilo 86 učitelů prvního stupně ZŠ. Číselné údaje, které jsem vyhodnotila z řešení učitelů první modelové situace, zachycuje graf č. 1 a graf č. 2. Jedná se o procentuální zastoupení využitých odolnostních složek.

Graf č. 1 Počet odolnostních složek využitých učiteli



Pozn.: 0 – odolnostních složek

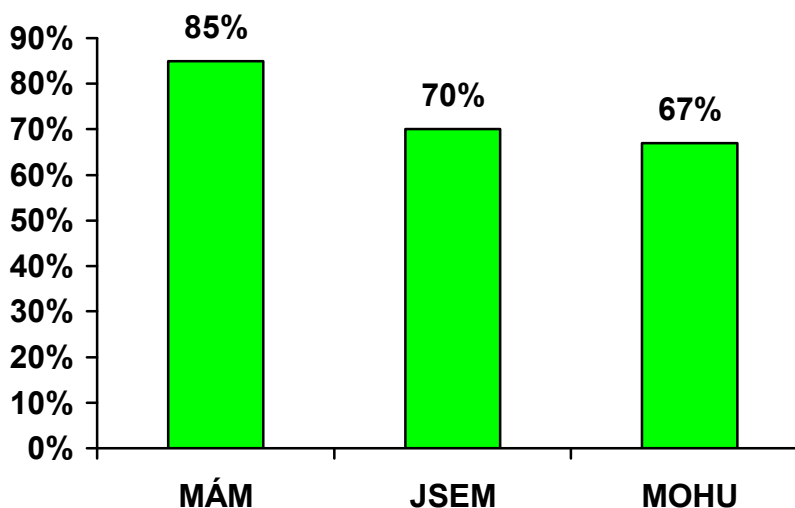
1 – odolnostní složka

2 – odolnostní složky

3 – odolnostní složky

Tento graf ukazuje, že u první modelové situace (hodina matematiky), kde mohli být využity 3 odolnostní faktory - 13% učitelů nezvolilo žádnou možnost, což mě zarazilo. Myslím, že by situaci řešili úplně jinak, než co jsem nabízela já. Velké množství – 53% využilo pouze jednu odolnostní složku, 6% vybralo největší možný počet nabízených odolnostních složek tedy mám-jsem-mohu. Domnívám se, že to mohli být učitelé, kteří byli i na společném školení.

Graf č. 2 Podpora učitelů v jednotlivých odolnostních složkách



6.7.1 Porovnání předpokladů s výsledky průzkumu – první situace

Mé předpoklady k první situaci byly částečné. Domnívala jsem se, že druhým nejčastěji zastoupeným faktorem bude faktor MOHU. Z výsledků průzkumu je zřejmé, že druhým nejvíce využívaným odolnostním zdrojem byl zdroj JSEM (70%) a pouze o 3% méně byl využit faktor MOHU (67%).

Z odolnostní složky MÁM učitelé nejvíce využili podpůrné body:

- Mám lidi, kteří mi kladou meze, takže vím, kdy mám přestat, dříve než je situace nebezpečná.
- Mám lidi, kteří chtějí, abych se naučil/a dělat věci podle svého.
- Mám lidi, kteří mi ukazují, jak správně něco dělat.

Z faktoru JSEM byly v první modelové situaci nejčastěji zastoupeny tyto body:

- Jsem osoba, která si váží sebe a druhých.
- Jsem ochotný/á/ zodpovídat za své činy.

Ze zdroje MOHU to byly body:

- Mohu najít cesty jak vyřešit problémy, se kterými se setkávám.
- Mohu se kontrolovat, když chci dělat něco nesprávného.

Citace:

„Děti, nerušte!“ „Maruško, čemu nerozumíš?“ „Péťo, co ti není jasné.“

„V mezích přijatelnosti dítěti napovím, aby mohlo v práci pokračovat.“

„Seberu písemky, žáci dostanou pětku“.

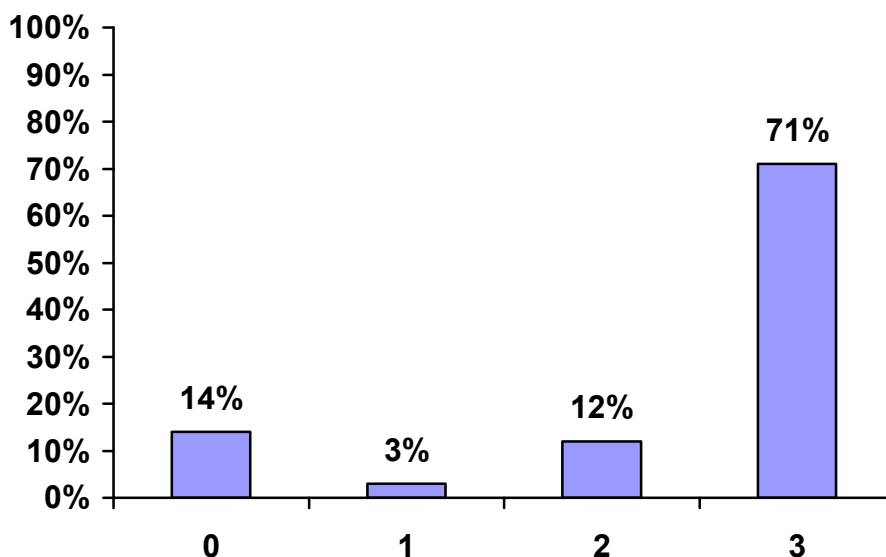
„Upozorním na to, že si chci ověřit znalosti každého jednotlivce, nejedná se o společnou práci, pokud se to bude opakovat, dám zvláštní domácí úkol (aby mohli v klidu pracovat samostatně). Většinou žáky jen napomínám a k nějakým opatřením přistupuji až tehdy, když se situace stále opakuje a děti nereagují na napomínání.“

„Maruško a Péťo, napomínám vás. Bude-li se to opakovat, sešity vám seberu. Je to samostatná práce a oba jste dost chytrí na to, abyste ji zvládli sami.“

„Je nutné neustále žákům zdůrazňovat, že nejde o okamžitý úspěch (části získaný podvodem – opisováním), ale že jde o trvalé znalosti.“

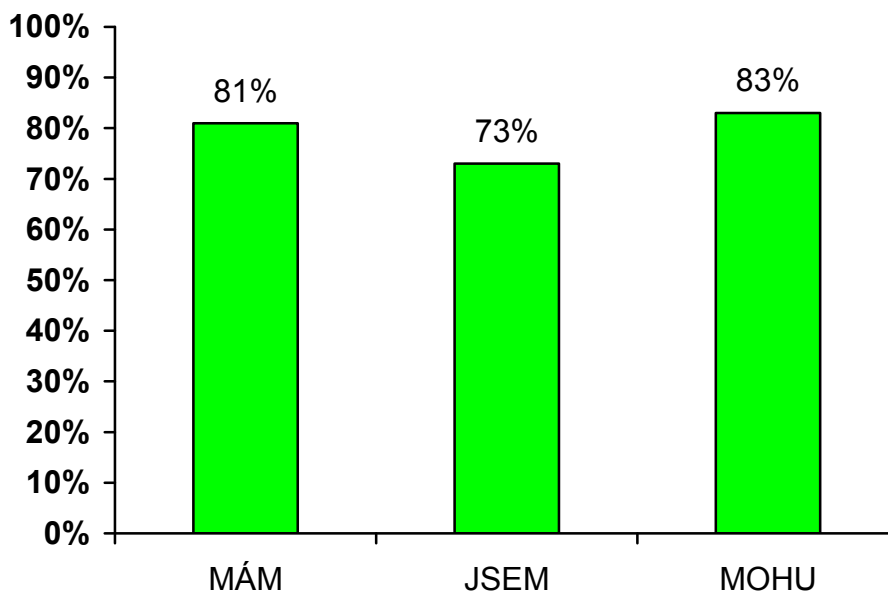
Číselné údaje získané z řešení druhé modelové situace zachycuje graf. č. 3 a graf č. 4. Jedná se o procentuální zastoupení využitých odolnostních složek.

Graf č. 3 Počet odolnostních složek využitých učiteli



U druhé situace (v hodině čtení) je dobré, že většina učitelů využila všech třech odolnostních faktorů. 71% využilo k posílení psychiky největší možný počet řešení. Myslím si, že většina učitelů dobře rozumí vývojové poruše učení – dyslexii. Většina žáků s touto poruchou má komplex při hlasitém čtení, takže se vymlouvají, že neví, kde se čte. Zde je velmi důležité podporovat chuť k překonávání obtíží.

Graf č. 4 Podpora učitelů v jednotlivých odolnostních složkách



6.7.2 Porovnání předpokladů s výsledky průzkumu – druhá situace

Graf č. 4 potvrzuje mou hypotézu, že učitelé nejčastěji podpoří faktor MOHU, že druhým avšak méně užívaným bude faktor MÁM a nejméně využijí faktor JSEM.

V druhé modelové situaci byl z faktoru MÁM zastoupen bod:

- Mám kolem sebe lidi, jimž důvěřuji a které mám rád za všech okolností.

Ze zdroje JSEM učitelé nejčastěji podporovali body:

- Jsem si jistý, že vše dobře dopadne.
- Jsem osoba, která si váží sebe a druhých.
- Jsem osoba, kterou lidé mají rádi a někteří i milují.

Z odolnostní složky MOHU byly nejvíce využity body:

- Mohu hovořit s druhými lidmi o věcech, které mě děsí nebo mi dělají starost.
- Mohu najít někoho, kdo mi pomůže, když to potřebuji.

Citace:

„Pěťo, pročpak pláčeš? Že ti to nejde jako druhým dětem? Ale jdi. Zase jsi šikovný v něčem jiném. Máš moc pěkné obrázky při výtvarné výchově. Vidíte děti, že byste si přály mít tak hezké obrázky jako Pěťa. Pěťo, neplač. Každý je šikovný v něčem jiném. A co mu nejde, to musí trénovat. Však ono se to zlepší, uvidíš!“

„Odvedu pozornost jinam, po chvíli Petra vyvolám a pochválím.“

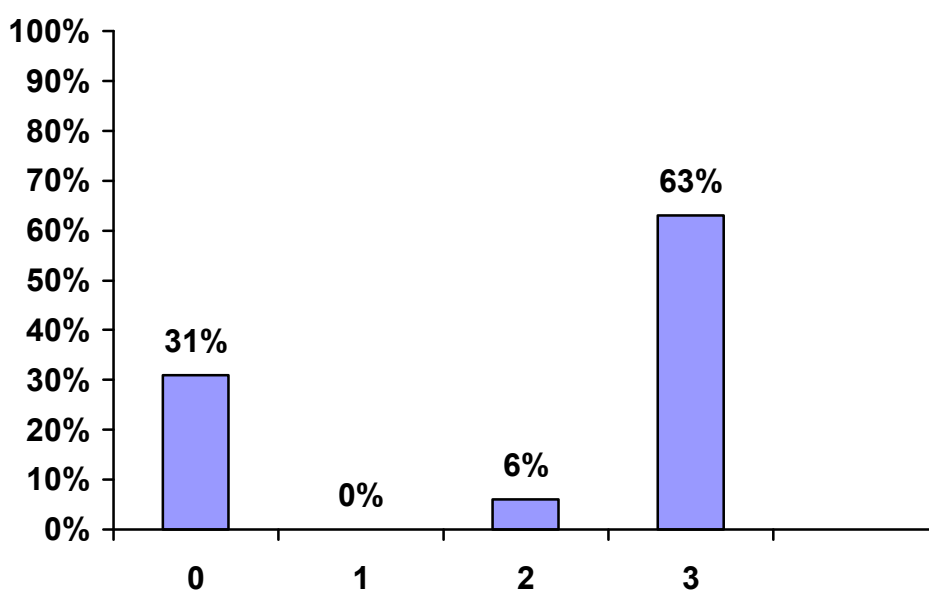
„Pěťovi řeknu, že si musí doma více číst, aby dohnal ostatní děti.“

„Hned po vyšetření v PPP dětem ve třídě vysvětlím, jaké má jejich spolužák potíže. Pokud se dítě rozpláče, jdu k němu, pohladím ho, utřu mu slzy a chytnu kolem ramen. Uklidím ho, fyzický kontakt k tomu velice napomáhá, povzbudím a dodám sebedůvěru. Měl by pochopit a věřit, že když vydrží pilně trénovat čtení, že se zlepší a že čtení zvládne určitě tak dobře jako Anička. Jenom trochu později.“

„Pěťu pohladím a řeknu mu, že jeho čtení není tak špatné, jak si myslí a že nás o tom za chvíli přesvědčí. Najdu v textu nějakou jednoduchou část, na kterou Pěťu vyvolám. Petr čte. Potom Pěťu pochválím.“

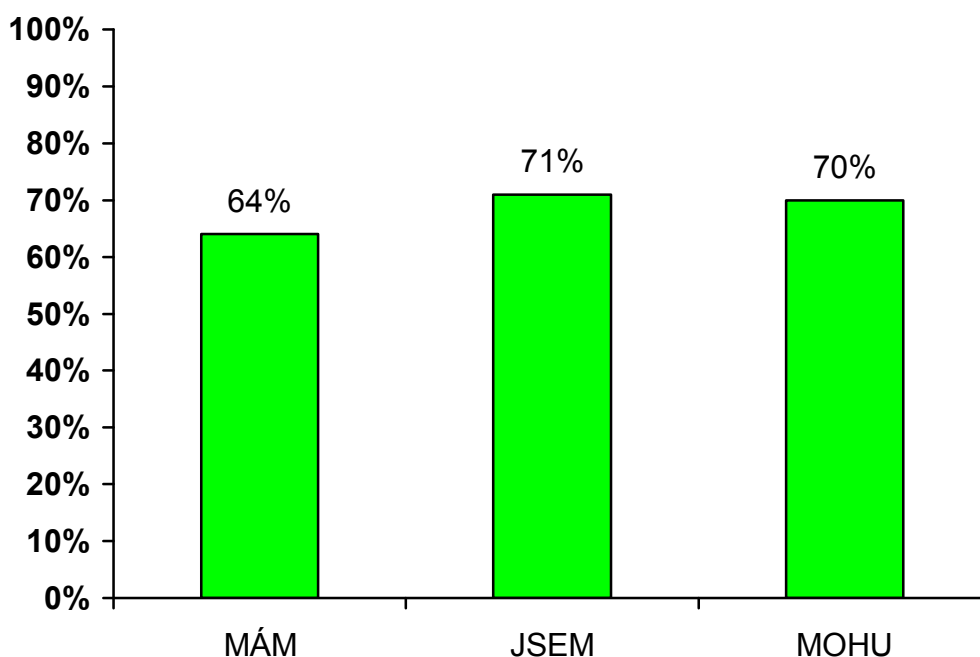
Číselné údaje, které jsem vyhodnotila z řešení pedagogů třetí situace zachycuje graf č. 5 a graf č. 6. Jedná se o procentuální zastoupení využitých odolnostních složek.

Graf č. 5 Počet odolnostních složek využitých učiteli



Ve třetí modelové situaci (hodina českého jazyka), bylo všech třech odolnostních faktorů využito v 63%. Což by bylo dobré, ale proč bylo u stejné situace 31% učitelů, kteří nevyužili žádného odolnostního faktoru. Ptala jsem se jich po skončení vyplňování dotazníku a říkali, že řešení zapomínání je velmi častý jev. Často neplní svůj význam ani zápisy v notýsku. Učitelé čtvrtých a pátých tříd nesouhlasili s tím, že by žákům úkoly zapisovali, já si také myslím, že už tito žáci jsou schopni si úkoly zapisovat sami, stačilo by zápis v notýsku jen zkontrolovat. Často si učitelé u této situace postěžovali, že už i ve třetí třídě si některé děti vymýšlí a lžou. Je tedy nutno žáky dobře znát a využívat na každého to, co na něj platí. S učiteli jsme se shodli, že lze podporovat pocit zodpovědnosti při plnění domácích úkolů, za mimořádných situací lze projevit důvěru a pochopení podmíněně rychlou nápravou.

Graf č. 6 Podpora učitelů v jednotlivých odolnostních složkách



6.7.3 Porovnání předpokladů s výsledky průzkumu – třetí situace

Předpoklady k této situaci se velmi blíží výsledkům průzkumu. Myslela jsem si, že nejčastěji podpořen bude faktor MOHU a méně užívaným bude faktor JSEM. Z výsledků průzkumu vyplývá, že o 1% byl častěji učiteli využit zdroj JSEM než faktor MOHU.

Z odolnostního faktoru MAM učitelé využili podpůrný bod:

- Mám kolem sebe lidi, jimž důvěřuji a které mám rád za všech okolností.

Ze zdroje JSEM byly nejčastěji zastoupeny body:

- Jsem osoba, která si váží sebe a druhých.
- Jsem ochotný/á zodpovídat za své činy.
- Jsem si jistý/á, že vše dobře dopadne.

Z odolnostní složky MOHU byly nejčastěji využity body:

- Mohu hovořit s druhými lidmi o věcech, které mě děsí nebo mi dělají starost.
- Mohu najít cesty, jak vyřešit problémy, se kterými se setkávám.

Citace:

„Ondřej, domácí úkol jsi mohl napsat odpoledne za světla. Dej mi žákovskou knížku, dostaneš poznámku.“

„Ondro, věřím ti, úkol mi přines zítra.“

„Domácí úkol ohodnotím nedostatečnou.“

„Protože si vedu děti od 1. třídy a často jim opakuji, že nemám ráda lež, hraje hry na poctivost a pravdu, sama jim nikdy nelžu, chválím je za přiznání viny a za to, když jsou schopni přiznat svou chybu – totéž dělám i já, vím, že když dítě zapomene napsat úkol nebo se omlouvá, že nešel elektrický proud, mohu mu věřit, že elektrický proud opravdu nešel. Řeknu mu, ať si domácí úkol doplní a přinese jej zítra.“

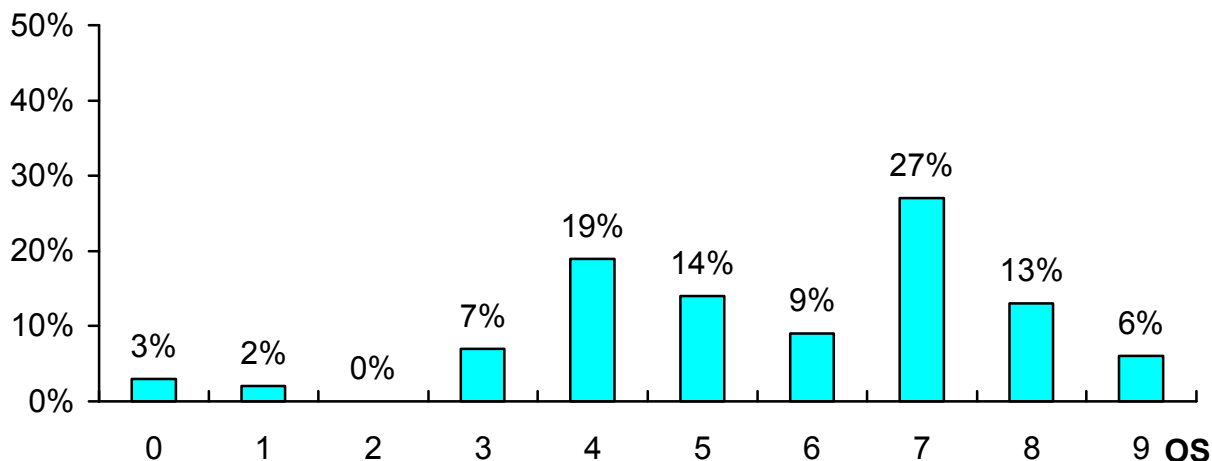
„Omluvu toleruji, Ondřej si úkol musí doplnit. Ale informaci o elektrickém proudu si určitě zjistím a druhý den budu o tom buď kladně nebo záporně hovořit před třídou. Je nutné dotahovat věci do konce! Důslednost k žákům se vrátí!“

Zajímavý je pohled na graf č. 7, který zachycuje procentuální zastoupení odolnostních složek využitých skupinou 86 pedagogů ve třech modelových situacích. Jak jsem již zmínila, řešitelé měli možnost v každé situaci využít všechny tři odolnostní složky. V celém dotazníku mohli využít nejvíce devět odolnostních složek (3x3). Z grafu je zřejmé, že maximálního počtu odolnostních složek ve svých řešeních využilo pouze 6% z 86 pedagogů. Horizontální poloha grafu zachycuje počet odolnostních složek. Vertikální poloha grafu zachycuje procentuálně vyjádřenou skupinu 86 pedagogů.

S učiteli, se kterými jsem se osobně setkala na konzultaci po vyhodnocení dotazníku, jsem odhadla, že na volbě odolnostní složky mám – jsem – mohu, se asi projevil i věk učitelů, polovina byla odhadem starší 40 let a ti mladší, kolem 30 let. Starší učitelé velmi často porovnávali chování a reakce žáků dříve a dnes. Stěžovali si na zhoršené chování žáků, lhostejnost, drzost, lajdáctví a agresivitu u dětí. Je dnes třeba mnohem více trpělivosti učitelů než dříve, úcta k učiteli

je spíše v první a druhé třídě ZŠ. Také se objevil názor, že by se měla posilovat psychická odolnost učitelů.

Graf č. 7



Pozn.: OS – odolnostní složka

Dotazníky, jak jsem již zmínila, byly rozdány na dvanácti základních školách jednomu stu učitelů. Potěšilo mě, že z tohoto počtu rozdaných dotazníků se mi jich osmdesát šest vyřešených vrátilo. Návratnost dotazníků tedy byla 86 %.

6.8 Význam a doporučení výsledků průzkumu pro praxi

Z výsledků mého průzkumu vyplývá to, že ne každý učitel při řešení těchto modelových situací využije zdrojů MÁM, JSEM, MOHU v duchu odolnosti. Je mi líto, že někteří pedagogové psychickou odolnost svých žáků nijak neposilují, ale spíše oslabují například řešeními jako jsou tato:

„Seberu písemky, žáci dostanou pětku.“

„Pěťovi řeknu, že si musí doma více číst, aby dohnal ostatní děti.“

„Ondřeji, dej mi žákovskou knížku, dostaneš poznámku.“

Tuto schopnost nemáme od přírody, ale všichni bychom se měli učit, jak porozumět dětem a jejich starostem, věnovat jim více důvěry a tím je podpořit a rozvíjet v silné osobnosti. Mnohokrát jsem se zamýšlela, jak se žákům více

přiblížit a pomoci jim s jejich problémy. Poznání zdrojů odolnosti MÁM, JSEM, MOHU pro mě bylo řešením mnoha problémových situací, tak abych posílila psychickou odolnost a sebejistotu dětí.

Doufám, že v budoucnu bude ve školství stále více učitelů, kteří budou využívat zásady psychické odolnosti a tak bude na základních školách přibývat i více šťastných a spokojených žáků.

Výsledky tohoto průzkumu ukázaly, že polovina učitelů využívá svých přirozených schopností empatie a dokáže posilovat psychickou stránku žáků, musí je však dobře znát a odhadnout přiměřené řešení daného problému u každého individuálně. Špatně se řeší problém v hodině ve třídě, kam jste jako učitel přišel suplovat a složení žáků neznáte.

Učitelům tento průzkum pomohl v tom, že se zamysleli nad možnostmi řešení situací v hodinách. Někteří učitelé umí obratně využívat individuálních schopností žáků a k problémovému žákovi určí žáka šikovného, jako pomocníka.

Dobrý učitel se také snaží mít dobrý kolektiv žáků, nemá rád lži a výmluvy, sám je také nepoužívá. Výsledkem této empirické sondy se ukázalo u poloviny učitelů, že jejich základním výchovným požadavkem je, abychom u dětí vytvořili pocit sebedůvěry ve vlastní síly a překonávali u nich stavy úzkosti, strachu a trémy, jež pro ně vyplývají z nových, náročných úkolů. Z pocitu nedůvěry k učitelům, ze ztráty sebedůvěry, strachu a trémy vzniká někdy odpor ke škole a k učení, úzkostné stavy, jež vyvolávají útlum komunikačních projevů. Komunikační a další projevy útlumu dětské aktivity v učení uvolňujeme vytvářením pocitu bezpečí, důvěry a porozumění, ale i kladným hodnocením práce žáka, úsměvem, povzbuzením, když se dítěti práce nedaří, když se úkol nesplní.

Z rozhovorů, pozorování i dotazníku se učitelé si uvědomili, že ze stresových situací, kdy je žák vystaven neustálému kritizování a ubíjení sebevědomí, se může u inteligentního dítěte vyvinout rezignace a odpor k učení. Rezignace může nastat také konfliktní situací doma nebo ve škole, frustrací, ztrátou důvěry v blízkého člověka, k němuž měl žák silný citový vztah, neúspěchem v práci ve škole. Průzkum nastínil učitelům možnost řešit negativní projevy u žáků tím, že se učitel snaží odstraňovat příčiny, které negativní chování bezprostředně vyvolávají a že organizuje výchovně vzdělávací proces tak, aby u žáků posílil psychickou odolnost vůči zátěžím.

7 ZÁVĚR

Z mnoha míst jsem se často setkávala s nářky nad stále stoupajícím sobectvím a bezohledností už u malých dětí. Ale neskrývají pouze za tímto chováním nedostatek sebejistoty, pocity méněcennosti a ohrožení? Tyto pocity dětem brání, aby objevovaly své silné stránky, učily se chovat sebevědomě a uměly samy sebe prosazovat v uctivém soužití s ostatními lidmi. Jsem přesvědčena, že když dítě vyrůstá s pocitem, že má nějakou hodnotu, zažívá lásku, důvěru a uznání, bude také silným a sebevědomým.

Touto prací jsem chtěla zdůraznit důležitost podpory psychické odolnosti u žáků prvního stupně základní školy a nezbytnost výchovy v duchu odolnosti, která musí začít v rodině. Dále pokračuje ve školním prostředí, kde učitel podporuje osobnostní rozvoj svých žáků a usiluje o to, aby ve třídě byla atmosféra vzájemné důvěry, spolupráce a pomoci, kde žáci mají dobrou duševní, ale i tělesnou pohodu. Domnívám se, že diplomová práce na toto téma a velmi cenné rady paní Doc. Aleny Vališové mi budou velkým přínosem v dalším učitelském poslání.

Ze všech sil se budu snažit u svých žáků prostřednictvím všech tří odolnostních zdrojů MÁM - JSEM - MOHU rozvíjet v kladně naladěném sociálním prostředí zdravé sebevědomí, učit je vyjadřovat svá přání, své pocity a záměry tak, aby tím neublížili ostatním a uměli si tak získat sociálně přiměřenou pozici ve společnosti.

Budu se snažit, aby žáci své školní vzdělání prožívali jako hru a potěšení z práce, která je sama o sobě zajímavá, otvírá obzory vzdělanosti, poznání, využívá didaktické hry a moderních prvků kooperativního vyučování.

8 DOPORUČENÁ A POUŽITÁ LITERATURA

1. AUGEN, Lucien. *Strach, obavy a jejich překonávání* – 1. vydání Praha: Portál, 1998; 175 s. ISBN 80-7178-231-9
2. BADEGRUBER, Bernd. *Příběhy pomáhají s problémy* – 2. vydání Praha: Portál 1995; 109 s. ISBN 80-7178-031-6
3. ČÁP, Jan. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích* – 1. vydání Praha: SPN, 1968; 118 s.
4. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele* – 2. vydání Praha: SPN, 1983; 381 s.
5. GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu* – Brno: Paido 2000; 207 s. ISBN 85931-79-6
6. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník* – 1. vydání Praha: Portál 2000; 774 s. ISBN 80-7178-303-X
7. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Jak podporovat psychickou odolnost dětí* – Obecná škola, 8/1996 s. 6-7
8. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Mám – Jsem – Mohu aneb o psychické odolnosti dětí* – Obecná škola, 6/1996, s. 6-8
9. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole* – 1. vydání Praha: Portál 1998; 275 s. ISBN 80-7178-263-7
10. HOŠEK, Václav. *Psychická odolnost při neúspěšné činnosti* – Praha: UK, 1979; 123 s.
11. HOŠEK, Václav. *Psychologie odolnosti* – 1. vydání Praha: Karolinum, 1994; 70 s. ISBN 80-7066-976-4
12. KARNSOVÁ, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem* – 1. vydání Praha: Portál, 1995; 151 s. ISBN 80-7178-032-4
13. KERN, Hans / MEHL, Christiane / NOLZ, Hellfried / PETER, Martin / WINTERSPERGEROVÁ, Regina. *Přehled psychologie* – 3. vydání Praha: Portál, 2006; 287 s. ISBN 80-7367-121-2
14. LAZAROVÁ, Bohumíra. *První pomoc při řešení výchovných problémů* – 1. vydání Praha: Strom, 1998; 62 s. ISBN 80-86106-00-4
15. MARTIN, Michael. *Jak rozpoznat příznaky dětské deprese* – Děti a my, 3/1998; s. 15 ISSN 0323-1879
16. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí* – 1. vydání Praha: Portál, 1996; 143 s. ISBN 80-7178-085-5
17. MATĚJČEK, Zdeněk. *Každé dítě potřebuje úspěch* – Děti a my, 3/1998, s. 14 ISSN 0323-1879
18. NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie* – 1. vydání Praha: Academia, 1998; 590s. ISBN 80-200-0689-3
19. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* – 1- vydání Praha: Karolinum 2007; 270 s ISBN 978-80-7184-569-0
20. PORTMANOVÁ, Rosemarie. *Hry pro posílení psychické odolnosti dětí* – 1. vydání Praha: Portál, 1999; 103 s. ISBN 80-7178-331-5
21. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MATEŠ, Jiří. *Pedagogický slovník* – 4. vydání Praha: Portál 2003; 322 s. ISBN 80-7178-772-8
22. ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti* – 1. vydání Praha: Portál, 1999; 211 s. ISBN 80-7178-237-8
23. RŮCKEROVÁ, Ursula. *Učení bez stresu* – 1. vydání Praha: Portál, 1994; 141 s. ISBN 80-7178-013-8
24. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy* – 1. vydání Praha: Karolinum 2005; 430 s. ISBN 80-246-1074-4

25. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv. *Pedagogika pro učitele* – 1. vydání Praha: Grada, 2007; 221-223; 398-401 s. ISBN 978-80-247-1
26. WALTEROVÁ, Eliška; Průcha, Jan. *Pedagogický slovník* – 1. vydání Praha: Portál, 1995; 292 s. ISBN 80-7178-029-4
27. <http://www.resilienceproject.org/index.cfm> (příloha)

9 PŘÍLOHY

9.1 Internetový zdroj s překladem

<http://www.resilienceproject.org/index.cfm> (příloha + překlad)

The Resilience Research Centre brings together leaders in the field of resilience research from different disciplines and cultural backgrounds. Our partners from more than a dozen countries employ methodologically diverse approaches to the study of how children, youth and families cope with many different kinds of adversity. Represented are experts from the fields of social work, sociology, psychiatry, health statistics and measurement, psychology, medical anthropology, education, medicine, and epidemiology. Together, under the direction of Dr Michael Ungar at Dalhousie University, we are trying to understand both similarities and differences across cultures and contexts in how resilience is understood and interventions made most effective.

Výzkumné centrum psychické odolnosti sdružuje lídry z různých oborů a socio-kulturních prostředí. Naši partneři z více než tuctu zemí pracují metodicky na různorodých přístupech k tomuto problému jak u dětí a mládeže, tak i rodin, které se vyrovnávají s mnoha různými druhy úzkostí. Zastoupeni jsou odborníci z oblasti sociální práce, sociologie, psychiatrie, zdravotnických statistik a měření, psychologie, lékařské antropologie, vzdělání, lékařství a epidemiologie. Společně pod vedením Dr. Michaela Ungara z University v Dalhousie se snažíme pochopit podobnosti a rozdíly mezi jednotlivými kulturami a kontexty a využít jich k co nejúčinnějším výsledkům v podpoře psychické odolnosti.

The Resilience Research Centre Team, June 2005, Halifax, Nova Scotia

Výzkumný tým Centra psychické odolnosti, červen 2005, Halifax, Nova Scotia

To explore resilience as both a process and outcome across many different cultures and contexts, the Resilience Research Centre coordinates a number of different research projects: The International Resilience Project (IRP) seeks to broaden our understanding of how resilience is conceptualized across cultures and contexts.

Výzkumné centrum koordinuje řadu různých výzkumných projektů: např. Mezinárodní projekt výzkumu odolnosti (IRP) se snaží rozšířit naše chápání tohoto problému napříč různými kulturami a souvislostmi.

The IRP is currently validating a culturally sensitive measure of youth resilience, the Child and Youth Resilience Measure (CYRM) and gathering life stories from individuals around the world who survive and thrive in contextually and culturally specific ways.

Mezinárodní pracovní komise výše zmíněného projektu (IRP) v současné době vytváří a schvaluje Systém měřítek a opatření na podporu odolnosti dětí a mládeže (CYRM) s ohledem na socio-kulturní odlišnosti jednotlivců z celého světa, kteří si prožili svůj příběh v různých kontextech a kulturách.

Negotiating Resilience is a qualitative exploration of how youth from five different countries cope with daily challenges. The study uses video technology to capture a day in the life of each participating young person. The use of visual methods and engaging youth themselves in analysis of the data, is designed to understand resilience in different social and physical ecologies. Pathways to Resilience seeks to better understand how youth navigate between mandated services (child welfare, education, mental health, and youth justice) to successful outcomes.

Studium odolnosti je kvalitativním výzkumem, ve kterém je zkoumána mládež z pěti různých zemí, která se vyrovnává s denními problémy. Studie využívá video techniky, jež zachycuje jeden den v životě každého zúčastněného mladého člověka. Použití vizuálních metod a zapojení mládeže vytváří analýzu dat, ze kterých je zřejmá odolnost v různých sociálních a životních prostředích. Cestami na podporu psychické odolnosti mládeže se snažíme zvyšovat úspěšnost výsledků dětí a mládeže v rámci běžných životních situací (péče o děti, vzdělávání, duševní zdraví, spravedlnost).

And, Stories of Transition explores factors informing career decisions among Canadian young people aged 23-30. Under the leadership of Michael Ungar, projects are managed by Cathy Campbell, Nora Didkowsky and Linda Liebenberg.

„Příběhy Přeměny“ zkoumají faktory ovlivňující informovanost a kariérní rozhodování u kanadských mladých lidí ve věku 23-30. Tento projekt je veden Michaelem Ungarem, dalšími řešiteli jsou Cathy Campbell, Nora Didkowsky a Linda Liebenberg.

What is Resilience?

Most commonly, the term resilience has come to mean an individual's ability to overcome adversity and continue his or her normal development. A more comprehensive and progressive definition of resilience has emerged from our work internationally. Dr. Michael Ungar, Principal Investigator with the Resilience Research Centre, has suggested that resilience is better understood as follows:

Co je to odolnost?

Nejčastěji se pojem „odolnost“ chápe jako individuální schopnosti člověka překonat nepřízeň osudu a pokračovat v normálním vývoji. Komplexnější a progresivnější definici odolnosti se pokusil vymezit v mezinárodním měřítku Dr. Michael Ungar, ředitel a vědec z Výzkumného centra odolnosti takto:

"Resilience is both an individual's capacity to navigate to health resources and a condition of the individual's family, community and culture to provide those resources in culturally meaningful ways."

"Odolnost je jak individuální schopnost jedince využívat svých fyzických a duševních zdrojů tak i podmínky jednotlivých rodin, komunity a kultury poskytující podporu jedinci smysluplnými způsoby."

This definition shifts our understanding of resilience from an individual concept, popular with western-trained researchers and human services providers, to a more relational understanding of well-being. Understood this way, resilience requires that individuals and communities be supported in the development of their capacity to find resources that bolster well-being, while also emphasizing that it's up to families, communities and governments to provide these resources in ways individuals value. In this sense, resilience is the result of both successful navigation to resources and negotiation for resources to be provided in meaningful

ways. You can read more about resilience from this perspective in publications by the Centre's members.

Tato definice posouvá naše chápání odolnosti od individuálního pojetí, které je oblíbené u západních výzkumných pracovníků a lidí vyškolených k poskytování služeb, k pojetí všeobecného bytí a relaxování. Chápejme to tedy tak, že odolnost jednotlivce vyžaduje podporu komunity, rozvoj jejich schopnosti nalézt zdroje, které posílí vlastní „já“ jedince, k čemuž z velké části přispívá rodina i společnost. V tomto smyslu je odolnost výsledkem jak úspěšné podpory jedince tak i výsledkem finanční podpory ze strany společnosti na rozvoj individuality každého jedince. Více o odolnosti z tohoto pohledu si můžete přečíst v publikacích, které vydaly členové Centra.

A Multidimensional Model of Resilience

There are many factors associated with resilience. Some of the more common aspects of successful navigation and negotiation for well-being under stress include the following:

Vícerozměrný model odolnosti

S odolností souvisí mnoho faktorů. Zde jsou některé ze společných aspektů úspěšného zvládnutí stresu:

A. Individual factors:

Assertiveness; the ability to solve problems; Self-efficacy; Being able to live with uncertainty; Self-awareness; Perceived social support; A positive outlook; Empathy for others; Having goals and aspirations; Showing a balance between independence and dependence on others; Appropriate use of or abstinence from substances like alcohol and drugs; A sense of humour; A sense of duty (to others or self, depending on the culture).

A. Individuální faktory:

Asertivita, schopnost řešit problémy, vlastní vnitřní síla účinku, schopnost žít s nejistotou, vlastní uvědomění, vnímání sociální podpory, pozitivní náhled, empatie k ostatním, vlastní cíle a aspirace, zobrazení rovnováhy mezi nezávislostí a závislostí na druhých, vhodné využití nebo abstinence látek, jako jsou alkohol

a drogy, smysl pro humor, smysl pro povinnost (pro ostatní nebo samostatně, v závislosti na kultuře).

B. Relationships factors:

Parenting that meets the child's needs; Appropriate emotional expression and parental monitoring within the family; Social competence; The presence of a positive mentor and role models; Meaningful relationships with others at school, home, perceived social support; Peer group acceptance.

B. Vztahové faktory:

Rodičovství, které splňuje potřeby dítěte, vhodné emocionální vyjadřování a rodičovská kontrola v rámci rodiny, sociální kompetence, přítomnost pozitivních rolí a vzorů, smysluplné vztahy s druhými lidmi ve škole i doma, vnímání sociální podpory, peer skupina přijetí.

C. Community contexts:

Opportunities for age-appropriate work; Avoidance of exposure to violence in one's family, community, and with peers; Government provision for children's safety, recreation, housing, and jobs when older; Meaningful rights of passage with an appropriate amount of risk; Tolerance of high-risk and problem behavior; Safety and security; Perceived social equity; Access to school and education, information, learning resources.

C. Společenské kontexty:

Věkově vhodné pracovní příležitosti, zabránění vystavení násilí se v rodině či v komunitě a mezi svými vrstevníky, právní poskytnutí bezpečnosti dětí, bydlení, rekreace a zaměstnání, tolerance rizik a problémového chování, sociální spravedlnost, přístup do škol, ke vzdělávání a informačním zdrojům.

D. Cultural factors:

Affiliation with a religious organization; Tolerance for different ideologies and beliefs; Adequate management of cultural dislocation and a change or shift in values; Self-betterment; Having a life philosophy; Cultural and/or spiritual identification; Being culturally grounded by knowing where you come from and being part of a cultural tradition that is expressed through daily activities.

D. Kulturní faktory:

Sounáležitost s náboženskou organizací, tolerance k různým ideologiím a přesvědčení, odpovídající řízení hospodářství a kultury, snaha o změnu či posun v hodnotách, možnost sebezlepšení, možnost vyznání životní filozofie, kulturní a duchovní identifikace, ponechání kulturních tradic a každodenních činností.

E. Physical Ecology factors:

Access to a healthy environment; Security in one's community; Access to recreational spaces; Sustainable resources; Ecological diversity (for more on this, see <http://www.resalliance.org/1.php> and our publications).

E. Tělesné a ekologické faktory:

Přístup ke zdravému životnímu prostředí, bezpečnost ve vlastní komunitě, přístup k rekreačním zařízením, podpora udržitelných zdrojů, ekologická rozmanitost (více o tomto viz <http://www.resalliance.org/1.php> a naše publikace).

What is Resilience Research?

Resilience research involving children, youth and families looks at the health-enhancing capacities, individual, family and community resources, and developmental pathways of vulnerable children and youth, who against all odds, manage not only to survive unhealthy environments, but thrive. The Resilience Research Centre supports both quantitative and qualitative research, with an emphasis on mixed methods designs that favor understanding resilience as a culturally and contextually embedded construct.

Co je tedy výzkum odolnosti?

Výzkum odolnosti zahrnuje děti, mladé lidi a rodiny. Pojednává o zvyšování a upevňování zdraví, individuálních, rodinných a komunitních zdrojů, vytváří metodické návody k odhalení a na podporu ohrožených dětí a mládeže, napomáhá přežít a uspět v nezdravém životním prostředí. Výzkumné centrum odolnosti podporuje jak kvantitativní tak i kvalitativní výzkum, s důrazem na smíšené metody a vzory, které upřednostňují pochopení odolnosti jako kulturně a kontextově složitého pojmu.

9.2 Dotazník

Dobrý den, mé jméno je Dagmar Fišlová, jsem studentkou UK FF katedra pedagogiky v Praze, obor učitelství pedagogiky. Touto cestou si dovoluji oslovit učitele a požádat o vyplnění dotazníku. Získané údaje budou sloužit jako podklad pro empirickou sondu zaměřenou na využití odolnostních faktorů mám, jsem, mohu při zvyšování psychické odolnosti žáků na 1. stupni ZŠ ve třech modelových situacích sestavených na základě nejčastějších zážitků ze školního prostředí.

První situace:

V páté třídě začala hodina matematiky. Po chvíli paní učitelka rozdává speciální sešity, kam žáci píší pětiminutovky a písemné práce. Ve třídě nastalo ticho a všichni počítají příklady, které jim paní učitelka zadala do této písemné práce. Paní učitelka prochází třídou a pozoruje žáky, po chvíli uslyší za svými zády nějaké zašeptání, otočí se a vidí, jak se Maruška s Petrem radí.

Řešení první situace:

Dětem bych řekla, že jestli něčemu ze zadání nerozumí, tak se mě mohou optat. Dále bych se jim snažila vysvětlit, že opisováním podvádějí sami sebe a já, že se alespoň z jejich samostatné práce dozvím, čemu kdo nerozumí a na které příklady se musíme ještě podívat. Vždyť se přece neučíme pro školu a hezké známky, nýbrž pro život.

Využila bych v tomto řešení těchto odolnostních faktorů:

- Mám lidi, kteří mi kladou meze, takže vím, kdy mám přestat, dříve než mohou nastat nepříjemnosti – (*„Pokud něčemu ze zadání nerozumíte, můžete se mě zeptat.“*)
- Mám lidi, kteří mi ukazují, jak se mám správně chovat – (*„Opisováním podvádíte sami sebe.“*)
- Mám lidi, kteří chtějí, abych se naučil/a/ dělat věci podle svého – (*„Pracujte samostatně, já se z vaší práce dozvím, čemu, kdo nerozumí a na které příklady se musíme ještě podívat.“*)

- Mohu najít cesty, jak vyřešit problémy, se kterými se setkávám.
- Mohu se kontrolovat, když chci dělat něco nesprávného.
- Jsem osoba, která si váží sebe a druhých. – („*Opisováním podvádíte sami sebe. Neučíme se pro školu a hezké známky, nýbrž pro život.*“)
- Jsem ochotný/á/ zodpovídat za své činy.

Druhá situace:

Petrovi je osm let, je žákem druhé třídy. Je to velmi citlivý a snaživý chlapec. Má však jedno velké trápení, jímž je čtení. Petr byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně, kde zjistili, že trpí specifickou poruchou učení – DYSLEXIÍ.

Skončila velká přestávka a ve třídě začíná hodina čtení. Všichni žáci se těší, že budou pokračovat ve čtení knížky od Ondřeje Sekory - Brouk Pytlík. Paní učitelka říká dětem: „Otevřete si knížku na straně 25 a začne číst Anička.“ Dívka čte velmi pěkně, plynule a srozumitelně i ostatní děti čtou dobře. Po chvíli všichni uslyší pláč, otočí se a vidí uplakaného Péťu, který pláče, protože ho moc mrzí, že neumí číst jako ostatní děti.

Řešení druhé situace:

Přistoupila bych k Péťovi, pohládila ho a řekla mu: „*Péťo tvé čtení se od první třídy o hodně zlepšilo a určitě to bude díky tvé pílí čím dál lepší. My ti všichni se čtením pomůžeme. Každý nemůže ve všem vynikat. Tobě dělá trochu problém čtení, ale jsi výborný počtář a krásně maluješ.*“

V této situaci se Petr svěřil se svým trápením paní učitelce, ale i ostatním dětem. Projevil tak svou důvěru, kterou čerpal ze zdroje:

- Mohu hovořit s druhými lidmi o věcech, které mi dělají starost.
- Mohu najít někoho, kdo mi pomůže, když to potřebuji.

Využil také faktorů:

- Mám kolem sebe lidi, jimž důvěřuji.

V roli paní učitelky bych ho svou odpovědí a svým chováním posílila ve zdrojích, ze kterých Péťa čerpal, ale k jeho posílení psychické odolnosti bych využila i faktory:

- Jsem osoba, kterou lidé mají rádi – („*My ti všichni se čtením pomůžeme.*“)

- Jsem osoba, která si váží sebe – („*Jsi výborný počtář a krásně maluješ.*“)
- Jsem si jistý, že vše dobře dopadne – („*Tvé čtení se od první třídy o hodně zlepšilo a určitě to bude díky tvé pílí čím dál lepší.*“)

Třetí situace

Ve 3. A začala první vyučovací hodina. Na začátku hodiny paní učitelka opakuje s dětmi vyjmenovaná slova, pak doplňuje „I – Y“ do cvičení, které má paní učitelka připravené na tabuli. Uprostřed hodiny paní učitelka říká dětem: „*Otevřete si sešity s domácím úkolem, já si je vyberu. Zapomněl si někdo domácí úkol?*“ Hlásí se Ondřej, který se chce omluvit: „*Paní učitelko, já se Vám omlouvám, protože u nás ve vesnici včera nešel elektrický proud.*“

Řešení třetí situace:

Klidným hlasem bych Ondřejovi sdělila, ať si domácí úkol doplní a přinese mi ho zítra. Pak bych se zamyslela nad tím, jestli za Ondřejovým zapomínáním není něco, co by Ondřeje mohlo trápit. Sledovala bych jeho chování, popřípadě bych si s ním šetrně promluvila. Pokud by to bylo jen zapomínání, domluvila bych se s Ondřejem, že zavedeme notýsek, kam mu budu zapisovat domácí úkoly a pomůcky. Vždyť přece každý z nás může někdy něco zapomenout.

Ondřej se paní učitelce slušně omluvil a řekl jí pravdu, čerpal tedy ze své vnitřní síly:

- Jsem osoba, která si váží sebe a druhých.
- Jsem ochotný zodpovídat za své činy.
- Jsem si jistý, že vše dobře dopadne.

Ondřej měl důvěru k paní učitelce a věřil, že ho pochopí, využil tak i faktorů:

- Mám kolem sebe lidi, jimž důvěřuji.

Doufám a domnívám se, že bych svým řešením této situace odolnostní zdroje, ze kterých Ondra čerpal, posílila. Ocenila bych chlapcovu pravdomluvnost a svým jednáním bych u něho posílila zdroj:

- Mohu hovořit s druhými lidmi o věcech, které mi dělají starost – („*Každý z nás může Ondro někdy něco zapomenout.*“)

- Mohu najít cestu, jak vyřešit problém – („*Domácí úkol si doplň a přines mi ho zítra.*“)
- Mohu najít někoho, kdo mi pomůže, když to potřebuji – („*Ondro, netrápí tě něco ?*“)

Uvědomuji si, že tato má řešení jsou jedním z mnoha dalších způsobů, jak zde zmíněné modelové situace řešit se zřetelem na psychickou odolnost dětí. Tyto situace jsem se snažila také vyřešit. Při jejich řešení jsem kladla důraz na to, aby byly využity alespoň některé ze tří odolnostních faktorů MÁM – JSEM – MOHU.

Srdečně děkuji za Váš čas, věnovaný tomuto dotazníku. Pokud budete mít zájem o výsledky této empirické sondy, uveďte e-mail pro zaslání

.....

Dagmar Fišlová, studentka UK FF

Souhlas s půjčováním DP

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se půjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 30. března 2009

| Poř. č. | Jméno čtenáře | č. ISIC karty | Bydliště | Datum |
|---------|---------------|---------------|----------|-------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |