

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Pechačová

**Nejčastější situace vyvolávající obranné mechanismy žákovy sebepojetí a možnosti
jejich řešení**

**The most frequent situations stimulating defense mechanisms self-concept of pupil and
their solution**

Praha 2015

PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. Haně Krykorkové, CSc., vedoucí mé bakalářské práce, za odborné vedení při psaní mé práce, velikou trpělivost a ochotu, cenné rady a věcné připomínky, se kterými se mi po celou dobu mého psaní věnovala.

Poděkování také patří mé rodině, partnerovi a přátelům za podporu při mém studiu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. 6. 2015

.....

Michaela Pechačová

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá vývojem pojmu obranných mechanismů, jak se utvářel od svých psychoanalytických počátků až po současnou psychologii. Dále se zabývá problematikou zátěžových situací, které jsou pojímány jako nejčastější možné příčiny vyvolávající obranné mechanismy v současné době. Celá práce je zasazena do školního kontextu. Orientuje se na žáky základních škol a nejčastější zátěžové situace vztahující se ke školnímu prostředí. Ve svém závěru se práce zaměřuje na celkový přístup k dětem, vyskytují-li se již v nějaké zátěžové situaci, poukazuje na možnosti, jak v těchto chvílích děti směřovat tím správným směrem a jak k nim přistupovat, pokud již aplikují některé obrany. Práce shrnuje problematiku obranných mechanismů, snaží se o modernizaci tohoto pojmu vycházejícího z historie a upozorňuje na možnosti jeho vyskytování se u školních dětí v praxi.

Klíčová slova

Obranné mechanismy, výchova, děti, zátěžové situace, škola, rodina, frustrace, psychoanalýza, sebepojetí, Freud

Abstract

This thesis deals with the development of defense mechanisms, as shaped by its psychoanalytic origins to contemporary psychology. Next, deals with stressful situations that are seen as the most common possible causes underlying defense mechanisms currently. The work is framed within the school context. It focuses on primary school pupils and frequent stressful situations related to the school environment. In its conclusion, the work focuses on the overall approach to children when they are already in a stressful situation, highlights the ways in these times, children pointing in the right direction and how to approach them if they already apply some defense. Work sums up the issue of defense mechanisms, trying to modernize this concept based on the history and highlights its possible rife among pupils in practice.

Key words

Defense mechanisms, education, children, stressful situations, school, family, frustration, psychoanalysis, self-concept, Freud

Úvod.....	1
1. Vymezení pojmu obranný mechanismus	2
1.1 Obranné mechanismy vycházející z psychoanalytické teorie.....	2
1.2 Původní klasifikace obranných mechanismů.....	6
2. Pojetí obranných mechanismů podle současné psychologie	10
3. Obranné mechanismy v kontextu sebepojetí a procesu socializace	13
3. Zátěžové situace vyvolávající obranné mechanismy	16
4.1 Faktory ovlivňující zvládání zátěže	17
4.2 Obranné mechanismy jako reakce na zátěžové situace	20
5. Nejčastější zátěžové situace ve školním kontextu	22
6. Obranné mechanismy vztahující se ke školnímu prostředí	31
7. Možnosti řešení obranných mechanismů u dětí.....	36
Závěr	39
Seznam použité literatury	40

Úvod

Ve své práci jsem se rozhodla zaměřit na problematiku obranných mechanismů u dětí a přiblížení zátěžových situací, ze kterých mohou vycházet. Podle mého názoru se jedná o téma, které je nejvíc rozpracované především z historického hlediska, avšak méně autorů se mu věnuje z hlediska dnešní doby. Myslím si, že pokud by se někteří vychovatelé seznámili hlouběji s touto problematikou, otevřel by se jim zcela nový pohled nejen na situace, kdy dítě zažívá určitou zátěž, ale i na možné způsoby, jak se s ní vypořádává. K dětem by pak v těchto situacích mohli začít zaujímat nový přístup s větším pochopením, jelikož by již dokázali rozlišit situace, kdy dítě pouze brání své sebepojetí, od situací, které jsou jen následkem, například dětské lenosti.

Bakalářská práce se bude orientovat na problematiku obranných mechanismů ve škole se zaměřením především na žáky základních škol. Po prostudování odborné literatury jsem zjistila, že se autoři dnešní doby věnují této problematice velmi málo. Proto bych svou bakalářskou práci ráda věnovala právě tomuto tématu.

V první polovině práce vymezí postupný vývoj pojetí tohoto pojmu, tak jak se vyvíjel od svých psychoanalytických počátků až po jeho pojetí nepsychoanalytickou psychologií, tzn. současnou psychologií. Ve druhé části se zaměřím na školní prostředí, jaká rizika pro dětské sebepojetí přináší či jak se v těchto situacích zátěže děti mohou zachovat a bránit. V závěru práce se zaměřím na celkový přístup k dětem, pokud se již vyskytují v některé ze zátěžových situací, poukážu na způsoby, jak děti vést tím správným směrem či jak k nim přistupovat, nastala-li situace, kdy se již uchýlily k aplikaci některé z obran.

Cílem mé práce bude seznámit čtenáře s problematikou nejčastějších zátěžových situací a obranných mechanismů ve školním prostředí. Skrze tuto práci bych ráda poukázala na důležitost této problematiky, které v literatuře není doposud věnováno příliš prostoru. Chtěla bych poskytnout alespoň stručný přehled pro vychovatele, s čím vším tato problematika může souviset a jak je dobré k dětem v těchto situacích přistupovat.

1. Vymezení pojmu obranný mechanismus

Termín *Obranný mechanismus* poprvé použil Sigmund Freud v roce 1894, ve své studii *Obranné neuropsychózy* (Freud, 2000). Zatímco Freud se problematiky obranných mechanismů jen dotkl, jeho teorii později propracovala, a ve své knize poprvé zveřejnila, Freudova dcera, Anna Freud.

V průběhu 20. století se však význam obranných mechanismů vyvíjel a jeho podstata lehce měnila. Zatímco na svém počátku se obranné mechanismy pojily pouze s psychoanalytickou teorií, v průběhu 20. let toto označení začalo pronikat i do jiných psychologických směrů. Obranné mechanismy podle psychoanalytické teorie obecně představovaly:

- obranu osobnosti proti vlastním vnitřním nežádoucím představám a afektům
 - obranu proti nepříjemným podnětům z vnější reality
- (2000, Plháková)

Autoři současné psychologie však často k problematice obranných mechanismů přistupují již odlišněji. Definují je spíše jen jako následek situace, kdy jedinec zažívá určitou zátěžovou situaci a z ní pramenící frustraci, před kterou jeho osobnost cítí potřebu se bránit.

1.1 Obranné mechanismy vycházející z psychoanalytické teorie

Pro pochopení podstaty obranných mechanismů je třeba si přiblížit psychoanalytickou teorii Sigmunda Freuda jako celek, jak se postupně vyvíjela v závislosti na nových objevech.

Sigmund Freud

Na počátku kariéry Sigmunda Freuda velmi ovlivnila práce J. M. Charcota, který se v Paříži věnoval léčbě hysterie u žen. Charcot tvrdil, že za příčinu hysterie lze považovat možné trauma v životě pacientky a nelze ji přisuzovat jen degeneraci nervového systému. Jeho práce udělala na Freuda velký dojem. Začal si uvědomovat, že jestliže mají myšlenky skutečně moc ovlivnit celé tělo, pak existuje velká oblast lidské psychiky, která doposud není vůbec objevena (Lanyadoová, Horneová, Ed., 2005).

Po návratu do Vídně se Freud v první fázi své kariéry začal věnovat léčbě hysterického traumatu. V závislosti na práci Charcota Freud předpokládal, že hysterické osoby prožily nějaké závažné citové trauma, které bylo vytěsněno, protože bylo pro vědomou mysl nepřijatelné. U těchto osob se však neustále objevují emoce, způsobené zapomenutým traumatem a které se hlásily o průchod z oblasti potlačených obsahů (nevědomí), zpět do

vědomé oblasti. Trauma mělo podle Freuda sexuální povahu, konkrétně se mělo jednat o zneužití jeho pacientek v dětském věku. Při své práci užíval metodu hypnózy, která pomohla trauma poodhalit a případně vyřešit (Fonagy, Target, 2005). Později však metodu hypnózy začal považovat za příliš „těžkopádnou“ a u svých pacientek začal raději aplikovat metodu volných asociací¹. Metoda volných asociací dala najevo, že se naše mysl nezabývá pouze rozumovými obsahy, ale především primitivními slastmi a pudovými přáními. Pacientky však k této metodě často cítily odpor a své intimní tělesné stavy a primitivní sexualitu považovaly za dotěrnou a ohrožující. Freud díky tomu dospěl ke svému prvnímu klinickému objevu, na základě kterého tvrdil, že tento vnitřní neklid je právě tím spouštěčem hysterie (Lanyadoová, Horneová, Ed., 2005). Ačkoliv Freud později od svých prvotních myšlenek lehce poodstoupil, jeho myšlenky dodnes potvrzují některé neurobiologické výzkumy (Fonagy, Target, 2005).

Druhá fáze Freudovy kariéry je přiřazována objevení topografického modelu lidské psychiky. Freud zjistil, že ne všechno pramení z traumatu v dětství, ale že i velký vliv můžou mít nevědomá přání osob. Novým středem zájmu se staly nevědomé pudy a dočasně se přestal zabývat vnějšími událostmi. Nyní se soustředil na stavy biologického napětí, které aktivují myšlenky, jež navzdory odporu k nim přicházejícího z vědomí, tlačí na svá uspokojení (Fonagy, Target, 2005). V souvislosti s tím ho napadlo začít zkoumat své vlastní sny. Zanedlouho se ukázalo, že každou noc v jeho snech ožívají jeho neúspěchy, úzkosti, zklamání a bolesti, avšak ve snu v pozměněné, pro vědomí snesitelnější podobě. Na Freuda udělalo velký dojem, jak si jeho mysl dokázala důmyslně pohrát s vlastní frustrací. Potlačené obsahy se často objevovaly i u jeho dětských pacientů. *Například přálo-li dítě smrt svému sourozenci, mohlo se mu zdát o smrti domácího mazlíčka apod.* Freud si byl vědom toho, jak moc děsivá můžou některá přání být. Proto tvrdil, že to může být jeden z důvodů, proč jsou některé sny spojeny s úzkostným zážitkem (Fonagy, Target, 2005). Freud si uvědomil, že i u kořene poruchy jeho pacientek nemuselo být sexuální zneužití. Mohlo jít pouze o stav, který vznikal postupně a byl pevně spjat s životní historií celého jedince. Na základě svých nejnovějších zkoumání začal oddělovat nevědomí jako ucelený mentální systém, který je

¹ Pacientky se měly odprostit od veškeré kontroly svých slov a mluvit naprosto o všem, co je napadlo (Lanyadoová, Horneová, Ed., 2005). Od Ega se v průběhu této metody žádá útlum, zatímco Id je vyzváno k projevu pomocí proudu nekontrolovatelných slov. Takto to skutečně nějakou dobu probíhá, až se opět ozve Já a začne se do průběhu asociací vměšovat pomocí „odporu“. Tímto odporem je některý obranný mechanismus a je na analytikovi, aby jej rozeznal. Jeho dalším úkolem je poté uhodnout, co bylo vytěsněno, a znovu to doplnit (A. Freud, 2006).

podřízený svým vlastním logickým vzorcům a je ve složitém vztahu k systému vědomí (Lanyadoová, Horneová, Ed., 2005).

Na základě psychologického modelu snění začal Freud rozlišovat tři vrstvy mysli. Systém nevědomí, který je nejhlubší vrstvou, tvoří touhy a impulzy většinou sexuální a někdy destruktivní povahy. Největším zájmem systému nevědomí je právě naplnění těchto tužeb a dosažení slasti. Myšlenkové procesy nevědomí jsou impulzivní, dezorganizované a racionálně nepochopitelné. Sny jsou do značné míry výtvorem těchto primárních myšlenkových procesů (Fonagy, Target, 2005). Přesto, že si jedinec své nevědomí nevybavuje, má výrazný motivační vliv na funkci osobnosti a chování.

Systém předvědomí je prostřední vrstvou topografického modelu. Obsahuje myšlenky, rozhodnutí, zážitky nebo konflikty, které si člověk kdysi uvědomoval, ale pak je zapomněl (Drapela, 2008). Další důležitou funkcí předvědomí je funkce cenzury. Cenzura hodnotí zakázaná přání a umožňuje jim přístup do vědomí, pouze když jsou tak zkreslené, že jejich nevědomý původ nelze vysledovat² (Fonagy, Target, 2005). Nejsvrchnější vrstvou mysli je systém vědomí. Je to ta část osobnosti, kterou si jedinec plně uvědomuje. Je logicky organizovaný a jeho hlavní funkcí je zvládnutí reality, vyhýbání se nebezpečí a udržení civilizovaného chování. Vědomé části dominují myšlenkové procesy řízené principem reality.

Pro jeho názornější popsání se tento model často přirovnává k ledovci vyčnívajícího svou vědomou částí nad hladinu nebo například k aktu dívání se dalekohledem. Pokusím se zde přiblížit druhý příklad. To, kam člověk upne svou pozornost a co se rozhodne v danou chvíli sledovat, se nazývá vědomí. To, kam by se člověk dalekohledem mohl podívat, ale zrovna se to nenachází v jeho zorném úhlu pohledu, je předvědomí a to, co dalekohledem spatřit nelze, ale přesto se to někde v dálce nachází, je nevědomí.

² Byla provedena studie, kdy byly účastníkům předloženy neutrální a znepokojivé podněty → citově zabarvená slova (jako například slovo rakovina). Nejprve na tak krátkou dobu, aby je nestihli vůbec zahlédnout. Tato doba se postupně prodlužovala, až účastníci studie byli schopni slova přečíst. Ukázalo se, že citově zabarvená slova musela být účastníkům ukázaná o zlomek déle než slova neutrální. Existuje předpoklad, že subjekty slovo předvědomě vnímají a hodnotí, ale kvůli jeho konfliktní povaze je mu bráněno vstoupit do vědomí. Pramení z toho nepatrný důkaz pro Freuda, že motivem k cenzuře je snaha vyhnout se nelibosti, spojené s konfliktním myšlením (Fonagy, Target, 2005).

Později (1923) ale Freud musel svůj topografický model přepracovat. Vytvořil novou teorii strukturálního modelu osobnosti, kde stanovil tři struktury mysli. Nazval je Id (Ono), Ego (Já), Superego (Nadjá). Strukturální model lidské psychiky začíná rokem 1923, kdy Freud vydal knihu *Ego a Id*. Jedním z podnětů vytvoření nového modelu byla bezradnost Freuda zařadit u svých pacientů nevědomé pocity viny do topografického modelu (Plháková, 2000).

Id definoval jako nevědomou strukturu reprezentující tu část osobnosti, která je iracionální a řídí se principem slasti (Drapela, 2008). Jako v předchozím topografickém modelu systém nevědomí, tak i Id pojímá sexuální a agresivní pudy (Fonagy, Targe, 2005). Id se domáhá okamžitého uspokojení svých tužeb a nijak se při tom nestará o potřeby druhých. Druhá struktura se nazývá Superego. Lze jej přirovnat k moralizující síle v člověku, která obsahuje příkazy, omezení, zákazy nebo například chválu poskytovanou za dobré chování. Superego se formuje již v dětství jedince, kdy na dítě doléhají výchovné požadavky ze strany rodičů a nejrůznější vlivy jeho okolí. Dítě začíná pomalu zjišťovat co je správné a co špatné. Tyto informace zpracovává a postupně zvnitřňuje, na základě kterých u něj vzniká jakási vnitřní morálka. Právě Superego odpovídá za již zmíněné pocity viny, jelikož obsahuje svědomí a pracuje na principu dokonalosti (Drapela, 2008). Třetí složkou strukturálního modelu představuje Ego. Je to ta část osobnosti, které se nejvíce blíží tomu, co jedinec poznává jako sebe, své Já (Fonagy, Target, 2005). Ego je z části vědomé a z části nevědomé. Je to racionální stránka osobnosti, která se řídí principem reality (Drapela, 2008). Ego nejprve vyjednává mezi pudy a realitou a později, když se vyvíjí smysl pro morálku, mezi pudy a Superegem. Aby bylo možné se vypořádat s vnější realitou, má schopnost vědomého vnímání a řešení problémů. Na nevědomé úrovni má k dispozici obranné mechanismy, které regulují vnitřní síly a tlaky přicházející z Id a Superega (Fonagy, Target, 2005).

Znakem zdravého člověka je rovnováha mezi silami Ega, Superega a Id. Pokud začne převládat Superego, člověk se stává neurotickým. Psychotickým lidem zase vládne Id, jelikož mají narušeny obranné prostředky Ega (Sheehy, 2005).

Anna Freud

Anna Freud byla stejně jako její otec významnou psychoanalytičkou. Během své kariéry působila ve Velké Británii, kde se specializovala na psychoterapii a psychoanalýzu dětí (obálka A. Freud, 2006). Stejně jako Sigmund Freud, tak i Anna používala ke své psychoterapeutické práci nejrůznější analytické techniky. Tyto techniky sloužily k odhalení pacientova nevědomí a s ním příslušného obranného mechanismu, který chrání Já. Pracovala, stejně jako její otec, s metodou hypnózy, metodou volných asociací, výkladem snů a řadou dalších. Tyto techniky však v určitých ohledech spařovala jako nedostačující a mnohdy nevhodné k jejich aplikaci u dětí. Například konkrétně o metodě volných asociací tvrdila, že takto lze od dětí získat dostatek informací od Ono, nejsou ale žádné zřetelné a patrné obrany Ega, jako u dospělého člověka (A. Freud, 2006). Pro nevhodnost metody volných asociací proto Anna při své práci zavedla i nové psychoanalytické techniky, které byly k psychoanalýze dětské mysli vhodnější. Metodu volných asociací nahradila metodou pozorování dětské hry. Analýza poruch hry pak představuje ten podíl obrany Já, který při volné asociaci u dospělých představuje Jáský odpor. Další technikou, kdy se nám dětská mysl může otevřít a dá nahlédnout svému Egu je metoda analýzy proměn afektů. Od dítěte se v určité situaci očekává určitá emoce/afekt. Například očekává-li dítě trest, pociťuje strach. Čekali bychom proto, že za normálních okolností bude dítě reagovat určitým způsobem. Pozorováním však zjistíme, že momentální chování dítěte našemu obrazu zcela odporují. Dítě ku příkladu začne dávat najevo lhostejnost místo strachu apod. Důvodem, proč dítě reaguje pro nás tak neobvyklým způsobem je, dle Anny Freud, zásah ze strany Já a jím opět nastartované obranné mechanismy (A. Freud, 2006).

1.2 Původní klasifikace obranných mechanismů

Jak již bylo zmíněno výše, pojem obranný mechanismus je znám již od konce 19. st. Freud ho zpočátku definoval jako způsob, kterým se Já brání nelibým nebo nesnesitelným představám a afektům (A. Freud, 2000). Přestože jejich princip zde byl znám po dlouhou řadu let, teprve až s příchodem strukturálního modelu osobnosti se Freudovi patřičně podařilo vymezit umístění obranných mechanismů v systému psychiky člověka (Fonagy, Target, 2005). Anna Freud zase pojímá obrany jako součást Ega a dělí je do dvou základních skupin. Některé jsou namířené proti pudovým přáním z Id, jiné zase proti nepříjemným podnětům z vnějšího prostředí (2000, Plháková).

Pro lepší představu zde přikládám také psychoanalytické pojetí obranných mechanismů, jak jej definují Hartl a Hartlová. „*Obranným mechanismem jedinec brání své Já před zraněním. Pracuje nevědomě, s cílem zachovat celistvost a neporušenost Ega před destruktivními účinky pudových a citových hnutí, v situacích konfliktu, pocitů viny, výčitek svědomí, studu, strachu a odporu*“ (Hartl, Hartlová, 2010, str. 300).

Na základě těchto definic je patrné, že obranné mechanismy podle psychoanalytické teorie mohou být následkem dvojí situace:

1. výsledek intrapsychických konfliktů, kdy se Já chrání před pudovým přáním vycházející z Id
2. následek nepříjemných podnětů přicházející z vnějších reality, kdy Já jedince cítí nutnost chránit před nimi svou osobnost

Ačkoliv jsou obranné mechanismy umístěné ve vědomém Egu člověka, pracují na nevědomé úrovni.

Na základě svých a otcových výzkumů vytvořila Anna Freud prvotní klasifikaci obranných mechanismů, které zveřejnila ve své knize *Já a obranné mechanismy*. Mezi obranné mechanismy zařadila následující: vytěsnění, projekce, reaktivní výtvar, regrese, izolace, popření události, introjekce, obrat proti vlastní osobě, zvrát v opak a sublimace. S počátky výzkumu hysterie se za souhrnné označení obranných mechanismů dlouhou dobu užívalo pojmu vytěsnění. Později však bylo zbaveno svého nadřazeného postavení a označoval se jí pouze jeden z druhů obrany (A. Freud, 2006).

Vytěsnění

Vytěsněním se označuje proces, který učiní nepříjemné impulzy nevědomými. Mohou být vytěsňovány pocity, myšlenky nebo vzpomínky, které by nebyť mechanismu vytěsnění v člověku vyvolávaly nadměrnou úzkost.

Blízko s pojmu *vytěsnění* má obranný mechanismus *potlačení*. Zatímco vytěsnění obsah přesouvá do nevědomí, potlačení pouze do předvědomí (Sheehy, 2005). Potlačení je na rozdíl od vytěsnění proces úmyslného sebeovládání. Na veřejnosti člověk popírá svoje impulzy a přání, v soukromí si je však připouští. Může sem patřit i situace, kdy člověk dočasně odsune bolestné vzpomínky, jelikož se potřebuje soustředit na určitý úkol. Potlačené obsahy myslí si člověk následně uvědomit může, při vytěsnění jsou ale psychické obsahy našemu vědomí zcela skryty.

Projekce

Pomocí mechanismu projekce jsou vlastní vnitřní konfliktní obsahy v přehnané míře připisované ostatním lidem. Na tento mechanismus by také velmi dobře pasovalo přísloví: *Podle sebe soudím tebe* (1992, Capponi, Novák). Velice často tak na druhých vidíme své vlastní chyby, které bychom sobě jen těžko přiznali.

Reaktivní výtvar

Reaktivní výtvar umožňuje popření nepřijatelných impulzů tím, že zintenzivní jejich protiklady (Fonagy, Target, 2005). Stává se pak, že někteří jedinci při snaze utajit nějakou pohnutku před sebou samými, jednají tím, že silně vyjádří její opak.

Regrese

V případě regrese se osoba vrací do dřívějšího, méně zralého způsobu chování. Za regresivní lze považovat i projevy pláče, chaotickou zuřivost nebo zběsilost.

Izolace

Pomocí izolace se osoba odpoutá od náročné situace tím, že pozmění jeho citový doprovod (Hartl, Hartlová, 2010). Dochází k rozpojení konkrétní situace a její doprovodné emoce. Jedinec se tak v náročných situacích chová tak, jako by se ho vůbec netýkaly.

Popření události

Popření nastává, jestliže je vnější realita příliš nepříjemná a za normálních okolností by vyvolávala silnou úzkost.

Rodiče smrtelně nemocného dítěte odmítají připustit závažnost jeho stavu, i když je lékař plně informoval o prognóze choroby. Jelikož nejsou schopni unést bolest, kterou by s sebou přineslo připuštění skutečnosti, uchýlí se k obrannému mechanismu popření (Atkinson, 1995).

Občas ale může být popření faktů lepší, než zvládání situace bez tohoto mechanismu. V těžké krizi popření člověku často přináší potřebný čas, aby se s událostí postupně vyrovnal. Např. lidé těžce nemocní by se mohli předčasně zcela vzdát, kdyby si plně uvědomovali závažnost svého stavu (Atkinson, 1995).

Introjekce

Obranný mechanismus introjekce spočívá v přisuzování si vlastností, které člověku zjevně scházejí. Dalo by se tedy říci, že se jedná o opak projekce (Hartl, Hartlová, 2010).

Obrat proti vlastní osobě

Obrat proti vlastní osobě se objevuje při neschopnosti uspokojit určitou důležitou potřebu. Svou nespokojenost tak jedinec obrátí proti vlastní osobě, kdy důsledkem může být například sebepoškozování.

Zvrat v opak

Při obraně zvrat v opak zcela převrátíme své názory a emoce se snahou své původní chování zcela odčinit. Patrný je například u lidí, kteří trpí kvůli neopětované lásce („když mě nechce, tak já ji také ne“ apod.).

Sublimace

Při sublimaci dochází k uspokojování nepřijatelných impulzů tím, že se jim dodá společensky přijatelný cíl (Fonagy, Target, 2005). Své pudy někomu ublížit, tak dítě pomocí sublimace přemístí do trénování bojových sportů.

2. Pojetí obranných mechanismů podle současné psychologie

O obranných mechanismech současné psychologie lze přemýšlet jako o nevědomé, avšak často již uvědomované reakci osobnosti na zátěžovou situaci, tzn. jedinec si neuvědomuje pravý impulz vzniku svého chování, její průběh si ale schopen uvědomit je. Tím mám na mysli, že jedinec ví o tom, že něco konkrétního dělá, je schopen si uvědomit své chování vyvolané obranným mechanismem, neuvědomuje si ale pravou příčinu svého počínání. Pravá příčina přichází z nevědomí na obranu Já neboli sebepojetí jedince před možnou újmou. Je však na místě také zmínit, že obranné mechanismy nemusí být jedinou reakcí jedince v případě vyskytnutí se zátěžové situace. Druhý způsob chování je zaměřený na uvědomělé zvládnutí celé situace a postavení se zátěži „čelem“. Tomuto se ale budu podrobněji věnovat v následujících kapitolách.

Nyní bych se ráda zaměřila na pojetí obranných mechanismů podle nepsychoanalytických autorů. I u nich se totiž objevuje cosi, co obrannými mechanismy často nazývají, k jejich celkové problematice se však staví různě. Někteří se přiklánějí k pojetí, u kterého je cítit jako vzdálený zdroj psychoanalytická teorie, jiní zase uvádějí jejich definování pouze velmi obecně a většinou se shodují v označení jejich dvou hlavních tendencí. Celkově by se dalo říci, že se jedná o téma, které v literatuře není až tak přesně či jednotně ukotvené a vymezené.

Možná příčina nejednotnosti vymezení konkrétních obran by z mého pohledu mohla pramenit i z neustále se vyvíjející společnosti a tím pádem neustále přibývajících nových metod, jak bránit své Já. Nyní mám na mysli například velkou vlnu sociálních sítí, ve kterých se hodně lidí imaginárně přátelí s mnoha lidmi, kterých se jim nedostává v reálném životě. Tento způsob obrany proti sociálnímu strádání by však ještě před 20 lety nebyl vůbec možný apod.

V souvislosti s obrannými mechanismy užívá Dobrotka (1967) pojmu *mechanismus osobnosti*. Tímto pojmem nazývá tendenci člověka jednat v zátěžové situaci podle určitého zafixovaného modelu. Zmíněný model může mít dvojí podobu. Buď se dle jeho slov jedná o tendenci úniku ze zátěžové situace nebo tendenci jednat agresivně bez hledání alternativy řešení. Agresi, jako nejtypičtější druh obranného mechanismu, popisuje i Nakonečný (1997). Dále pak hovoří o mechanismu kompenzace, bagatelizace (obránný mechanismus, na základě kterého se jedinec snaží znehodnotit cíl svého snažení a přesvědčit se tak, že dosažení tohoto cíle pro něj nemá žádnou hodnotu), regrese nebo například racionalizace. Kompenzace, regrese a racionalizace budou vysvětleny níže.

Teorie frustrace - agrese zase předpokládá, že se frustrace objeví vždy, pokud je osobě znemožněno dosažení cíle, o který usiluje. Jako následek je poté vyvolán agresivní pud, který motivuje chování směřující k poškození objektu nebo osoby, která frustraci způsobila (Atkinson, 1995). Podle mého názoru tato známá teorie trochu neprávem opomíjí pasivní a regresivní jednání, jako možný následek frustrace. Agresivní reakce nemusí vždy být zcela nutnou reakcí na frustraci, určitě však má mezi ostatními reakcemi své důležité postavení.

Bedrnová (1999) se v jejich pojetí shoduje s Dobrotkou (1967) a k oběma typům reakcí – únikové reakce a agresivní reakce - dále přiřazuje konkrétní obranné mechanismy, které člověk může nejčastěji využívat. V definování konkrétních obranných mechanismů se shoduje s Nakonečným (1997).

ÚNIKOVÉ REAKCE

Regrese a retardace	Návrat k vývojově nižšímu způsobu chování (pláč, zuřivost..).
Izolace	Vyhýbání se společnosti, tendence úniku do samoty.
Fantazie a snění	Nereálné fantazie slouží jako únik před skutečnými problémy reálného světa.
Únik do nemoci	V situacích zátěže se vyskytnou zdánlivé nebo i skutečné příznaky různých onemocnění.
Potlačení a popření	Snaha uniknout před problémy tím, že je jedinec začne přehlížet, až úplná neschopnost vnímat reálně zátěž.
Fixace	Silné upnutí k osobě, která by měla za dotyčného člověka řešit problémy, resp. nést za něj odpovědnost.

AGRESIVNÍ REAKCE

Upoutání pozornosti a egocentrismus	Nadměrná až nepřiměřená snaha uplatňovat se v různých sociálních situacích.
Identifikace	Skutečné nebo hodnotové ztotožnění s určitou skupinou nebo jedincem.
Kompenzace a sublimace	Snaha vynahradiť si neúspěšnost v určité oblasti úspěchem v oblasti jiné.
Racionalizace	Racionální zdůvodnění svého neúspěchu v určité oblasti - ať už svému okolí nebo i sám sobě.
Projekce	Promítání si vlastních negativních vlastností nebo neúspěchů do druhých lidí.

Trestání sebe sama a vykupování	Při selhání se jedinec uchyluje k některé z forem sebepotrestání, čímž se snaží „vykoupit“.
---------------------------------	---

V pojetí Nakonečného (1997) a Bedrnové (1999) jsou velmi patrné podobnosti s psychoanalytickou teorií, přišlo mi sem však zajímavé toto vymezení uvést. K obranným mechanismům současné psychologie však nadále budu přistupovat spíše obecněji a to především jako ke dvěma hlavním tendencím v člověku - tendenci obranné a agresivní - bez dalšího rozdělování.

Osobně si myslím, že obranné strategie hodně vycházejí z povahy člověka. Někteří lidé jsou spíše uzavřenější, své problémy se snaží nedávat příliš najevo a se svými pocity jsou nejraději sami. Myslím si, že u této skupiny tak častěji budou patrné spíše tendence útěkové. Na druhou stranu jsou i lidé otevřenější, dalo by se říci extrovertnější, kteří mají rádi společnost, jsou výbušnější a celkově projevují více své emoce. Na základě těchto vlastností se budou v zátěžové situaci chovat spíše výbušně, dravě – agresivně. Určitě však není možné lidi až takto snadno rozdělit. I u uzavřenějších osob může existovat jistá hranice nebo okolnosti, při jejímž překročení se může projevit spíše jejich agresivnější stránka osobnosti a naopak.

3. Obranné mechanismy v kontextu sebepojetí a procesu socializace

V průběhu života každého člověka se pozvolna vyvíjí lidská identita. Jedná se o způsob, jakým člověk vnímá – sebepojímá – sám sebe, své Já. Na základě toho, jakým způsobem na sebe člověk začne nahlížet či jaký předpoklad si o své osobnosti vytvoří, se budou utvářet jeho pozdější způsoby chování v zátěžových situacích, ale i celkový přístup ke světu jako takový. Míra, s jakou bude jedinec věřit ve své schopnosti, se bude promítat do způsobu jeho reagování na určitou zátěž. Já jedince se postupně utváří již od jeho narození.

Nejmenší děti začnou nejprve oddělovat sebe, jako subjekt od vnějšího světa, čímž vzniká vědomí tělesné odlišnosti. Dítě je však především bytostí sociální, proto se v závislosti na rozvoji řeči a nové schopnosti převzetí rolí začne rozvíjet vědomí sociální odlišnosti, jako vědomí jedinečnosti dítěte. Dítě nyní dokáže hrát roli na *maminku, na tatínka, pejska* aj. To dokazuje, že chápe svou sociální odlišnost a je schopné na sebe nahlížet jako na individuum. K této fázi dochází přibližně v rozmezí 2 - 3 let a dítě si tak poprvé uvědomuje samo sebe jako jedinečnou bytost s určitými vlastnostmi (Nakonečný, 1993). Ke stejnému věku dítěte, během kterého začíná vznikat dětská identita, se přiklání i Helus (2004). Ten tento věk přirovnává k častému užívání slovíčka Já v dětské řeči. Právě konkrétní slovíčko Já zde značí počátek vnímání své svébytnosti dítětem.

V rámci Já se postupně utváří dětské:

- sebepojetí – utváří se na základě postupně získávaných názorů jedince na sebe samého ve vztahu k vnějšímu světu
- sebehodnocení – obsahuje sebehodnocení hodnot, které člověk přijal za své
- sebedůvěra, sebevědomí, sebeúcta

Sebepojetí není stálé, neustále se proměňuje vlivem prostředí a aktuální situace. Významným způsobem ovlivňuje pohled člověka na sebe samého, to jak o sobě přemýšlí, jak se chápe v souvislosti s okolním prostředím. Je zcela přirozené, že každý člověk v závislosti na možnostech vycházejících z jeho vlastností chce na ostatní působit takovým způsobem, o jakém si myslí, že jeho okolí považuje za žádoucí. Do celkového formování dětského Já se též významně zapojují specifické vlastnosti, jimiž každý jedinec v určité míře disponuje a za které je neustále hodnocen od svého okolí. Vlastnosti se týkají toho, jak jedinec prožívá – temperamentu, jakou má morální výbavu – charakteru a čeho je schopen ve chvíli výkonu – schopností.

Způsoby, jakým se utvářejí složky, ze kterých vzniká komplexní dětské Já, významně závisí na celkovém vývoji dítěte. To jak s dítětem bylo zacházeno od jeho narození, jak bylo vychováváno, k čemu bylo vedeno, z jaké rodiny pochází a řada dalšího. Souhrnně bychom tyto faktory mohly nazvat jako socializační činitele. Právě socializační činitelé se svými způsoby jednání s dítětem významně podílejí na utváření jeho identity.

V rámci socializace dítě neustále podléhá formativním vlivům. Učí se začleňovat do společnosti, přejímá její hodnoty, normy, postoje, chování, způsoby komunikace s druhými lidmi, schopnosti, sociální role a mnoho dalšího. Vlivy, které jej ovlivňují, přicházejí ze všech stran. Prvních šest let dětského života je nejvýznamnějším socializačním činitelem jeho rodina. Rodiče vědomě i nevědomě ovlivňují své děti podle toho, co sami znají nebo uznávají, jakého člověka si přejí ze svých dětí vychovat, čemu je chtějí naučit nebo k čemu vést. Dítě se od nich učí na základě mechanismu sociálního učení, které může probíhat několika způsoby. Nejčastěji nápodobou, identifikací nebo prostřednictvím odměn a trestů.

Nástup školní docházky bývá u dětí první zlomové období v jejich životě. Přestože se dětská identita vytváří už od kojeneckého věku dítěte, s nástupem školní docházky se její význam posune na novou kvalitativní rovinu (Matějček, Pokorná, 1998). Dítě už není jen členem rodiny, ale stává se zároveň i příslušníkem nové lidské skupiny. Stává se žákem školy a členem školního kolektivu. Ve své rodině bylo vychováváno a hodnoceno převážně rodiči, kteří jsou často pochopitelně ovlivněni svou láskou k němu a mohou tak opomíjet jeho drobné nedostatky. S příchodem školní docházky však přichází nové školní prostředí. Ačkoliv nejvýznamnějším faktorem podílejícím se na utváření dětského sebepojetí zůstává ve školním věku i nadále rodina (Thorová, 2015), hodnocení přicházející ze školního, ale i mimoškolního prostředí se též významně promítne do celkového dětského sebeobrazu.

Velmi častým scénářem průměrných českých rodin mající děti na základní škole je z mého pohledu situace, kdy jsou děti ráno vypravené do školy, odpoledne mají nejrůznější kroužky nebo sportovní aktivity a s rodiči se často vidí až večer, kdy je prioritou co nejrychleji napsat domácí úkoly a pomalu jít spát, aby se celý tento koloběh mohl následující den znovu opakovat. I tímto je zřejmé, že kontakt s učiteli a ostatními vrstevníky bývá mnohdy častější než kontakt s vlastní rodinou, a z toho důvodu se také jedná o velmi podstatnou determinantu dětského Já.

Počínaje nástupem školní docházky už dítě není socializováno pouze rodiči, nyní jej začíná ovlivňovat nová autorita učitele, která mu určuje jeho povinnosti, na základě kterých jej

hodnotí. Další podstatnou skupinou ovlivňující jeho vývoj je skupina ostatních dětí ve škole, skupina jeho vrstevníků a spolužáků. Celé školní prostředí na dítě nahlíží více objektivně, nic mu neodpouští a dítě si tak pomalu začíná budovat svou novou sociální pozici. Dostává se do každodenní konfrontace se svými vrstevníky, musí se naučit s nimi vycházet, snaží se najít si nové kamarády a celkově zapadnout do školního kolektivu.

Pokud se dítěti nedaří náležitě adaptovat na požadavky jeho prostředí (nedaří-li se mu například uspět v jeho vytyčené oblasti nebo nezažívá-li takovou oblíbenost v kolektivu, jakou by si přálo) představuje to ohrožující faktor jeho sebepojetí. Jedinec má ze své přirozenosti tendenci, začít se takovýmito situacím bránit. V častých případech tak aktivuje své obranné mechanismy, čímž osobnost jedince chrání své Já před možnou zátěží a pomáhá tak zachovat klid uvnitř psychiky jedince.

O správnosti či nesprávnosti svého počinání, získává osobnost informace na základě neustále probíhající zpětné vazby. Vágnerová (2005) uvádí, že přibližně od 7 let je dítě schopné uvědomit si a zpracovat, co si o něm druzí myslí. Pro jeho zdravý vývoj je pochopitelně důležité, aby o sobě získalo pocit, že je okolím přijímáno pozitivně a vřele. Názory druhých lidí vztahující se k hodnocení dítěte se mohou projevovat dvěma způsoby. Prvním je emoční přijetí dítěte, kdy dítě cítí, že jej má někdo rád, je pro někoho žádoucí a vysoce ceněno. Emoční přijetí nemusí mít konkrétní důvod. Tento případ je proto charakteristický pro rodinné prostředí a sociální vztahy. Druhým způsobem je rozumové hodnocení dítěte, kdy se sebepojetí formuje na základě hodnocení dětského výkonu. Tato strana se utváří převážně ve škole a vychází ze školní úspěšnosti žáka. Pokud zmíněné typy hodnocení mají kladnou povahu, dodají dítěti sebedůvěru a zvýší jeho víru ve vlastní schopnosti. V opačném případě však mohou také velmi uškodit.

3. Zátěžové situace vyvolávající obranné mechanismy

Lidský život je proces, který s sebou přináší nejrůznější situace. Jedinec v jeho průběhu zakusí chvíle příjemné, ale na druhou stranu i chvíle, které vnímá jako nepříjemné nebo ohrožující. Vliv nepříjemných situací je veliký především na formování osobnosti. Působí tísnivě na lidskou psychiku, lidé v jejich průběhu většinou zažívají pocity, které se pojí s pocity strachu nebo úzkosti. Neexistuje však pro tyto chvíle jakési jednotné označení. Nejčastěji se o nich hovoří jako o situacích náročných, stresových nebo těžko zvladatelných. Všechny ve své podstatě nějakým způsobem člověka zatěžují, proto jsem jim ve své práci přiřadila jednotné označení - zátěžové situace.

Mareš a Čáp (2001) zaměňují pojmy zátěž a stres. Zátěžovou či stresovou reakcí rozumí takovou situaci, kdy se zvyšují požadavky na člověka a jsou ztíženy podmínky pro jeho činnost. Stres se může vyskytovat jednak v situaci kratší zátěže, avšak s intenzivním stresem nebo v situaci dlouhodobější pozvolné zátěže.

Frustrace

Asi největším druhem zátěže je situace frustrující povahy. Frustrace se objevuje vždy, je-li člověku znemožněno dosáhnout cíle, o který se rozhodl usilovat. Může o něj usilovat z důvodu, kdy je jeho dosažení nutné pro uspokojení některé z jeho potřeb nebo i z důvodu jiného, kdy je jeho dosažení například vyžadované jeho okolím, a člověk je jednoduše nechce zklamat. Pokud se však nedaří dosáhnout svého cíle, do celého procesu je například postavena určitá překážka, u lidí to navozuje tísnivé frustrující pocity, které vnímají jako svou zátěž.

Nakonečný (1997) uvádí studii z roku 1964 C. N. Cofer a M.H.Appley, kteří frustraci spojují se třemi situacemi, příp. stadii. Jedná se o jakýsi průběh vzniku a vzrůstání frustrace v jedinci. Nejprve se vyskytne situace blokující dosažení určitého cíle, nejčastěji potřeby. Vnitřní psychický stav jedince se změní a v jedinci vzrůstá emoce a vnitřní napětí. Do celého procesu se též zapojí síla motivace jedince, se kterou usiluje o dosažení svého původního cíle. Následkem neschopnosti dosáhnout něčeho, co je pro jedince subjektivně velice významné, jsou lidé často nuceni začít se určitým způsobem bránit. Jako závěrečná fáze koloběhu se proto u jedince začínají projevovat zvláštní způsoby chování, které jsou situací a vnitřním stavem jedince vyvolány. Vyznačují se převážně nevědomým pokusem vyrovnat se s touto situací, zbavit se vnitřního napětí a získat zpět ztracenou psychickou rovnováhu. Tyto vyvolané způsoby jednání lze označit za způsoby obrany lidské osobnosti, se kterými Já bojuje proti vzniklé zátěži.

Druhy frustrace

Prvky frustrace ale nemusíme spatřovat jen v jejím „čistém“ stavu, jako je definován výše. Frustrace se určitým způsobem váže i k jiným vnitřním stavům, které u lidí mohou nastat.

Mareš a Čáp (2001) rozlišují několik druhů frustrace:

— deprivace

Nakonečný (1996) o stavu deprivace hovoří jako o frustraci, která trvá v řádech týdnů, měsíců i roků.

— oddálení

V případě oddálení je jedinec odkazován na budoucnost. Musí čekat na uspokojení nějaké potřeby, která je však naléhavá již nyní.

— zmaření

Zhroucení snahy o dosažení nějakého cíle. Rozplynou se naděje na uspokojení něčeho pro jedince významného a ani do budoucna není velká naděje na realizaci. V tomto případě se jedná o velmi těžkou frustraci.

— konflikt

V případě konfliktu se jedná o situace, kdy v lidském životě na sebe protichůdně působí nějaké motivy, cíle nebo potřeby. Nakonečný (1996) zas o stavu konfliktu hovoří v případě nutnosti jedince rozhodnout se mezi dvěma tendencemi, kdy je frustrující právě pochybnost o správnosti své volby.

Vztah mezi pojmy frustrace a stres

Mezi stavem frustrace a stresu je dle mého názoru velmi úzký vztah. Prvky frustrace během stresové situace jsou z mého pohledu patrné v momentě, kdy je frustrací ohrožena vnitřní stálost organismu, tzn. jedinec je frustrován tím, že nedokáže dosáhnout na své potřeby. Právě tento fakt může být též tím konkrétním stresorem, který vyvolává i stresovou reakci. Podobnost stresu a frustrace uvádí i Nakonečný (1997), který říká, že stres je vlastně frustrací silné motivace.

4.1 Faktory ovlivňující zvládání zátěže

Pokud se naskytne určitý problém, který jedinec začne vnímat jako svou zátěž, v celé situaci se zároveň promítne jeho celková osobnost. To jaké má vnitřní dispozice ke zvládání zátěže, ale i v jakém vyrůstal prostředí nebo jak byl vychováván. V tomto případě je možné mluvit o jakýchsi vnějších faktorech, které jedince od jeho narození ovlivňovali a ovlivňují a postupně

tak utvářejí jeho identitu, sebepojetí. Mnohé z těchto vnějších vlivů jsou postupně zvnitřněny a zakomponovány do osobnostního systému jako jeho významní činitelé. Jedinec v situaci zátěže tak začne na základě těchto faktorů hodnotit, jaké má možnosti se se zátěží vyrovnat, posuzuje, zda je v jeho silách problém zvládnout nebo nikoliv. Nelze říci, že by u každého člověka pocit zátěže nastával ve stejnou dobu a stejnou měrou.

Vnitřní faktory ovlivňující zvládání zátěže

Na prvním místě se v celé situaci, kterou jedinec začne vnímat jako rizikovou, promítnou jeho vnitřní, převážně vrozené faktory. Mezi ně můžeme podle Mareše a Čápa (2001) zařadit:

- temperamentové vlastnosti - např. neuroticismus, úzkostnost
- zvláštnosti myšlení - např. tendence uvažování neopírající se o realitu, ale spíše o přání jedince a jeho fantazii, vysvětlovací styl žáka (optimismus x pesimismus), tendence vidět rizikové faktory spíše s nadějí na jejich zvládnutí x ihned je považovat za beznadějně zvladatelné
- vývojové opoždění, postižení jedince, závažné onemocnění, poruchy učení a chování
- psychosomatické stavy, ve kterých se jedinec momentálně nechází, dlouhodobé vyčerpání vnitřních rezerv – burn out syndrom
- nezdolnost – bojovnost jedince
- vnímání své osobní zdatnosti – jedinec posuzuje své vlastní schopnosti, způsobilost něco vykonávat a něčeho dosáhnout, posuzuje tak na základě racionálních úvah nebo argumentů přicházejících z vnějšího prostředí

Za jeden z nejdůležitějších vnitřních činitelů je pojímána psychická odolnost, jako komplexní vlastnost osobnosti. Psychická odolnost neboli resilience je, dalo by se říci, klíčový činitel ovlivňující míru prožívání každé zátěžové situace jedincem. Je to převážně vrozená dispozice osobnosti nenechat se zátěžovou situací příliš pohltnout, umět věřit ve své vlastní schopnosti a umět si nad vzniklou situací zachovat určitý nadhled. Mareš a Čáp (2001) užívají definici Garmezy a Masten z roku 1991, kteří odolnost charakterizují jako míru schopností jedince adaptovat se na stresor, který představuje náročnou výzvu či ohrožení.

Na jednu stranu by se dala popsat jako jakási komplexní schopnost, vlastnost, dovednost jedince zvládat zátěž a překonávat překážky, ale na druhé straně také jako individuální míra každého zvlášť, za kterou jedinec danou situací začne vnímat jako stresující a zátěžovou. Čím

lepší má člověk psychickou odolnost, tím lépe, bez nepřiměřených reakcí a s větší tolerancí se staví k zátěži a dokáže si udržet dostatečnou důvěru ve vlastní schopnosti.

Ačkoliv je psychická odolnost jedince převážně vrozená, její určitá část se tvaruje i během života. Odvíjí se od dosavadních zkušeností každé osobnosti, kolika zátěži byla doposud vystavována, s jakou frekvencí nebo jakou zkušeností si z těchto situací odnesla. U lidí, kteří opakovaně selhávají a jejich zkušenosti se zátěží jsou spíše negativní, si budou v příštích podobných situacích méně věřit a dojde k celkové horší snášenlivosti. Důležitou roli sehraje i podpora jedince přicházející z rodiny a od přátel, kteří mohou významně posílit víru v jeho schopnosti.

Vnější faktory ovlivňující zvládnání zátěže

Mezi vnější faktory ovlivňující u žáka zvládnání zátěže řadím především jeho nejbližší sociální zázemí, jeho rodinu a přátele, ale i vnější prostředí jako celek. Pro dítě je důležité mít k dispozici podporující a stabilní rodinné prostředí, spojené s vědomím, že se má na koho spolehnout a má koho požádat o pomoc v případě nouze. Ve škole by tuto funkci měl zastávat především jeho třídní učitel nebo blízcí kamarádi.

Ačkoliv nejbližší okolí může dítěti v zátěžových situacích svým přístupem velmi pomoci, může mu však také zásadně ublížit. Pro dítě bude zvládnání zátěže o to náročnější, pokud vyrůstá v nepříznivé rodinné atmosféře. Může se jednat o dlouhodobý nesoulad mezi rodiči, rozvod, vážná nemoc někoho z rodiny, nezaměstnanost rodičů, absence výchovy a mnoho dalšího. Také problémy ve škole se značně projeví na prožívání případné zátěže žákem.

V případě, že se vnější faktory kladně neuskuteční v rozsahu, v jakém by měly, může to děti určitým způsobem do budoucna poznamenat. Zafixují se pak u nich jakési tendence, z nichž budou v další podobné situaci zátěže vycházet. Dochází-li u žáka k opakované neúspěšnosti jeho snahy zátěž zvládnout, v častých případech se tak může rozvinout tzv. naučená bezmocnost. Následkem opakované neúspěšnosti pak nastane stav, kdy už žák *apriori* všechnu zátěž začne vnímat jako nemožně zvladatelnou a dojde tak k absenci jeho další případné snahy v podobných momentech.

Helus (2004) přikládá příklad, kdy se žák rozhodne zlepšit svůj prospěch a při zkoušení umí jako jedničkář. Učitelka si však chce ověřit, zda-li to není jen náhoda a tak žáka zkouší déle než ostatní děti a důkladněji, až přeci jen objeví drobné nedostatky, které žák neumí. Učitelka se tímto ujistí, že žák se opravdu nezměnil a navodí tak u něho pocit, že jakákoliv snaha je

zbytečná, jelikož jeho prospěch stejně není možno zlepšit. Dochází tak k demobilizaci jeho dalšího případného úsilí, až se žák smiřuje se stavem věci a vnitřně rezignuje.

Jiným příkladem může být syndrom neúspěšné osobnosti. Podstata tohoto syndromu vyplývá z vlastní zkušenosti jedince s neúspěchem, kdy se neúspěch trvale upevní v jeho osobnosti jako stálá vlastnost. Tímto tvrzením by se tak dal připodobnit k předcházejícímu syndromu naučené bezmocnosti. Jeho vznik však způsobuje nejbližší sociální okolí jedince, které mu neustále zdůrazňuje především jeho neúspěchy, selhání, chyby, srovnává jej s „úspěšnějšími“ dětmi na úkor možné pochvaly silných stránek žáka. Ačkoliv vše probíhá na úrovni slov, pro žáka to rovněž znamená zátěž psychiky. Vlastnost neúspěšné osobnosti se tak v jedinci fixuje a žák díky ní: přestává věřit ve své schopnosti; nevynakládá úsilí, protože to nemá smysl; orientuje se na jiné životní oblasti (své neúspěchy ve škole se snaží kompenzovat úspěšným životem v partě); zaujímá vůči škole a učitelů nepřátelské postoje aj.

Mareš a Čáp (2001), Helus (2004)

4.2 Obranné mechanismy jako reakce na zátěžové situace

Obranné mechanismy se nejčastěji vyskytují v zátěžové situaci, kdy se s jejich pomocí jedinec pokouší určitým způsobem bránit. Brání své Já před možnou újmou, která by se stala v případě, že by si jedinec plně uvědomil pravou podstatu svého selhávání. Právě jedincovo selhávání, tzn. neschopnost dosáhnout něčeho co je pro něj významné, co je jeho cílem či potřebou je tou nejčastější zátěžovou situací. Aby jedinec uchránil svůj pozitivní sebeobraz a nemusel si plně připustit, že v určité, pro něj významné situaci selhává, uchýlí se v častých případech k určitým sebeklamům – obranným mechanismům. Díky nim se vzniklou zátěžovou situací vypořádá trochu jinak, zbaví se tak tíživých pocitů ze svého neúspěchu a jeho sebepojetí nebude nijak zasaženo.

Už v jedné z předchozích kapitol jsem neznačila, že obranné mechanismy nemusí být tím jediným, jak jedinec může přistupovat k zátěžové situaci. Stejně se k problematice vyjadřují i Mareš a Čáp (2001), kteří o obranných mechanismech hovoří jako o jednom ze dvou možných způsobů reakce osobnosti na vzniklou zátěž. Máme tedy jakousi zátěž, během níž jedinec zažívá frustraci ze vzniklé situace. Frustrace může být spojená s pocity strachu, úzkosti aj. Jaké má nyní jedinec či jeho Já možnosti se v této situaci zachovat?

1. obranné reakce
2. zvládací reakce

Tyto reakce mají mnoho společného, avšak se i značně liší. Mezi jejich společné znaky by se daly zařadit například následující funkce: redukuje stres, řídí emoce, mají dynamickou povahu, rozvíjejí se věkem.

P.M. Kohn (in Mareš, Čáp, 2001) říká, že zvládací reakce lze definovat jako vědomé adaptování se na stresor, na rozdíl od obranných mechanismů, které bývají nevědomé. Z uvedeného textu tak vyplývá, že vztah mezi obrannými mechanismy a zvládacími strategiemi si je velmi blízký. Dalo by se říci, že může docházet i k jejich vzájemnému prolínání a doplňování se. Zvládací strategie se mi jeví jako jakýsi předstupeň obranných mechanismů. Obranné mechanismy mohou často nastupovat ve chvíli, kdy lidská psychika vyčerpá všechny uvědomované strategie, jak se vypořádat se zátěží, tím pádem i zvládací strategie.

K podobné teorii se přiklání i Alexander – Passe³ (2009), který u dětí v situaci zátěže rozlišuje dva typy reakcí:

- a) strach (fear) – vede k obranným mechanismům
- b) výzvu (challenge) – vede ke zvládacím strategiím
 - v případě, že jedinec následně zažívá více neúspěchu než úspěchu v boji se zátěžovou situací, uchýlí se dodatečně k obranným mechanismům
 - v případě úspěchu a zvládnutí zátěžové situace vede její zvládnutí k růstu osobnosti(stejně tomu je i v případě, kdy je jedinec v situaci nejprve neúspěšný, brzy však identifikuje pravé příčiny své neúspěšnosti a zátěž úspěšně zvládá)

³ <http://www.dyslexia-research.com/page22.html>

5. Nejčastější zátěžové situace ve školním kontextu

Školní prostředí je důležitý socializační činitel v životě každého dítěte. V jeho kontextu se významným způsobem utváří a neustále pozměňuje dětská osobnost pod vlivem aktuální situace. Stejně jako v rodině, i ve škole dítě neustále podléhá sociálnímu učení, ve snaze zapadnout do školního kolektivu. Je v časté interakci s učiteli, svými spolužáky a ostatními dětmi, se kterými se například jen potkává na školní chodbě nebo v družině. Škola je tedy místem, které přímo překypuje situacemi ohrožující sebezpojetí svých žáků. Ohrožující situace přicházejí ze všech stran. Škola klade velký důraz na výkon a školní úspěšnost po prospěchové stránce. Vedle tohoto oficiálního kurikula ovšem existuje i kurikulum skryté, které je však z pohledu žáka neméně podstatné. Přináší s sebou problémy se sociálními situacemi, kdy žáci soustavně usilují o zapadnutí do svého kolektivu, získat kladné ohodnocení své osoby od učitelů a spolužáků, snaží se umět vyjít s různorodými učitelskými osobnostmi, jejich rozdílnými požadavky a způsoby výuky. Žáci se soustavně snaží dosáhnout nějakých cílů, které buď vytyčují jejich okolí nebo které si stanovují sami. Od okolí se jim neustále dostává zpětné vazby, skrze kterou dostávají informace o úspěšnosti svého počínání. Jejich úspěšnost v těchto situacích má významný vliv na jejich sebezpojetí a s ním související sebehodnocení, sebeúctu, sebevědomí, zkrátka celkové jejich vnímání své osobnosti v souvislosti se školním prostředím.

Mareš a Čáp (2001) v souvislosti se zátěží hovoří o tzv. psychosociálním stresu. Toto sousloví definují jako soubor závažných procesů u žáků, jenž vznikají ve školní zátěžové situaci. Lze říci, že si pod tímto označením můžeme představit „*psychologické procesy plynoucí ze sociálních faktorů, procesy sociálně podmíněné, sociálně situované, které vyvolávají mnohé z projevů dysforických afektivních procesů⁴ a spadají do kategorie subjektivní distres*“. Subjektivním distresem se přitom rozumí zážitek nerealizovaných potřeb. Lze usuzovat, že zážitek nerealizovaných potřeb má velmi blízko, ne-li se přímo ztotožňuje se situací frustrace, o které jsem hovořila již výše.

⁴ opak euforických procesů

Vymezení konkrétních zátěžových situací

Mareš a Čáp (2001) charakterizují školní zátěžovou situaci velmi zeširoka a obecně. Podle jejich slov lze říci, že jde o situaci, která:

- primárně se týká žáka jako jednotlivce nebo celé skupiny
- vyskytuje se ve škole nebo těsně se školou souvisí
- má různorodé zdroje (žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, vnitřní/vnější aj.)
- působí na žáka dlouhodobě/krátkodobě, neustále/přerušovaně
- je aktuální (funguje reálně), či jen potenciálně (funguje jako hrozba)
- mívá trojí podobu
 - obvyklých požadavků
 - nároků nebo závažnější výzvy
 - ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka
- je provázena nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka
- má dvojí účinek
 - její působení neustále narůstá, až dosáhne kritické hranice
 - představuje momentální silný nápor na žáka
- dá se hodnotit z vnějšku objektivně, důležitější však je, jak ji vnímá jedinec

Toto vymezení se jeví jako vhodná charakteristika případných situací, s čím vším může školní zátěž souviset. Dále lze říci, že zátěžová situace ve škole se konkrétněji pojí s pocitem strachu z určité věci. Strach většinou pramení ze situace, v níž si žák není příliš jistý nebo kde zažívá nějaké problémy. Dalo by se říci, že je většinou vyvolán z důvodu ohrožení některé z potřeb, zejména potřeby jistoty a bezpečí. Petlák (1998/9) definuje 9 hlavních kategorií, jejichž zvládnutí dítě ve školním prostředí vnímá nejhůře a které tím pádem nejčastěji podmiňují strach dítěte ve škole:

- školní klima
- učivo a obava před výsledky učiva
- stigmatizace ze strany učitele a žáků
- vyloučení ze školního kolektivu
- strach z lidí
- strach z konfliktů
- samotná škola a vyučování

- strach z budoucího
- neurotický strach

Vališová (1999) uvádí průzkum, prováděný v roce 1988, který zjišťoval nejčastější příčiny školního strachu očima žáků. Na základě výsledků průzkumu lze rozlišit sedm základních příčin školního strachu:

- strach ze špatné známky, ze špatného ohodnocení
- strach z předmětu (obtížnost obsahu, neoblíbenost aj.)
- strach z osoby učitele (je nespravedlivý, přísný aj.)
- strach z reakce rodičů na neúspěchy ve škole
- strach z posměchu spolužáků za dobré, případně špatné školní výsledky
- strach z neoblíbenosti v kolektivu
- strach ze ztráty kamaráda v důsledku prospěchu ve vyučování

Pro bakalářskou práci bych ráda vytvořila nové rozdělení, které však z předchozích bude vycházet. Situace ohrožující dětské sebepojetí lze z mého pohledu rozdělit následovně.

1. situace vztahující se k řešení úkolových situací,
2. situace vztahující se k sociálnímu postavení žáka ve školním kolektivu
3. situace vztahující se ke vztahu žáka a učitele, případně jiné autority.

Situace vztahující se k řešení úkolových situací

Když se položí otázka, co je hlavní funkcí školy, mnoho lidí by asi odpovědělo, že předat žákům vědomosti a naučit je novým věcem. Přesně takto to vnímá většina rodičů a dětem je už od malička zdůrazňováno, jak je dobrý prospěch důležitý a že jedině tak se v životě jednou budou mít dobře. Z tohoto důvodu přikládají i samotné děti dobrým výsledkům vysokou hodnotu a na základě školních známek se neustále sebehodnotí, srovnávají s ostatními nebo svým ideálem. Školních situací, které prověřují znalosti a zároveň formují jejich sebepojetí, pramení ze dvou základních projevů. Písemných (dílní testy prověřující znalosti z probrané látky, srovnávací testy mezi žáky, závěrečné testy, psaní na tabuli před celou třídou, referáty, a jiné práce) a ústních (ústní zkoušení, čtení nahlas, prezentování referátů a jiných prací, zapojování se do výuky, náhodné vyvolávání učitelem apod.).

Problém může nastat, pokud se žákům ve škole nedaří i přes svou snahu uspět a dosáhnout žadoucího cíle. Ne vždy musí cíl vycházet ze samotného žáka. V některých případech se také

jedná o cíl, který žákovi vymezili příliš ctižádostivý rodiče nebo jiné faktory. V případě neschopnosti dosáhnout jej však budou reakce dětí podobné. Na základě školních neúspěchů klesá žákovo sebevědomí. Začne pochybovat o vlastní hodnotě, v podobné situaci bude napříště více ve stresu, než je ve skutečnosti nutné, což se také může podepsat na výsledku jeho práce. V mnoha případech se tak jedná o „začarovaný kruh“.

Obava před výsledky učiva bývá ve škole velmi rozšířeným jevem. Je to zcela pochopitelné, jelikož škola je soutěživé prostředí a to kolikrát ne jen mezi samotnými žáky, ale i mezi jejich rodiči. Mít dítě s ideálním prospěchem je sen mnoha rodin a kolikrát to svým dětem dávají patričně najevo. Tím více neschopnost naplnit jejich požadavky zatěžuje dětskou psychiku, která začíná náležitě trpět. Příčin školních neúspěchů může být celá řada:

1. Příčina pramenící z osobnosti samotného žáka, kdy dítě:

- nechápe způsob výkladu svého učitele
- bojí se požádat o radu
- je nuceno řešit úkol přesahující jeho možnosti, neschopnost dosáhnout požadované kvality činnosti
- nestíhá tempo výuky

2. Příčina školní neúspěšnosti pramenící z vnějšího prostředí.

Školní neúspěch často bývá přímým důsledkem problémů, pramenící z rodinného prostředí nebo vztahu dítěte s kamarády či spolužáky. Situace, které mohou žáka poznamenat i v jeho školní úspěšnosti mohou být například:

- rozvodová situace v rodině
- špatné sociální zázemí
- úmrtí nebo dlouhodobá nemoc blízkého člověka
- dítě vyrůstající v náhradní rodině, doplněné rodině, neúplné rodině, v ústavní péči
- spory s kamarády → školní nesoustředěnost
- šikana

3. „Neúspěchy“ pramenící z přehnaných nároků na dítě

V mnoha případech by dítě ze své přirozenosti neúspěšné ani nebylo, jeho momentální neúspěch je pouze podmíněn nároky jeho rodičů.

Rodiče mají často již před narozením svého potomka určitou představu, jakého člověka z něj chtějí vychovat, co všechno by měl umět a často i jaké by měly být jeho zájmy. Když dítě vyrůstá, obvykle se ukáže, že naplnění této vize nebude ale tak snadné, jak si rodiče původně představovali. Rodiče si často myslí, že jejich dítě musí umět a znát všechno, zkrátka být ve

všem nejlepší. Problém může nastat, pokud se požadavků z nejrůznějších důvodů nedaří dosáhnout, například v důsledku předbíhání vývojové úrovně nebo z důvodu nedostatku dispozic dítěte pro určitou činnost. Rodiče v těchto chvílích postrádají potřebnou dávku empatie a horlivě usilují o svůj ideál projevením značné nespokojenosti, zavrháváním, přílišným nátlakem, hrozbami a negativními sankcemi. Dítě jejich snahu vnímá jako zbytečný nátlak, bývá často ve stresu a brání se vzdorem, apatií nebo obrannými strategiemi (Pokorná, Matějček, 1998). S tím je spojen také styl výchovy, kde je množství rodičovské lásky podmíněno úspěchem dítěte v určité, rodiči uznávané, oblasti. Ačkoliv by mnohdy dítě rádo rodičům vyhovělo, nemá k tomu potřebné dispozice. Rodiče pro své děti mladšího a středního školního věku často představují neohroženou autoritu, která má bezpodmínečnou pravdu. Proto častá rodičovská nespokojenost pouze shazuje dětské sebepojetí a nevědomky pěstuje pocity méněcennosti.

Rodiče by se podle mého názoru měli snažit oddělovat svou rodinu od vnějšího světa. To, že se dítěti nedaří v určité oblasti by nemělo ovlivňovat atmosféru v jejich rodině. Na dětské neúspěchy by měli nahlížet jako na situace, kdy dítě nejvíce potřebuje jejich pomoc a podporu. Měli by se snažit celou situaci co nejvíce pochopit, zjistit, co je příčinou těchto neúspěchů a být pro dítě tou nejvíce chápající stranou, která mu svým přístupem může pomoci.

Je však samozřejmě nutno oddělovat situace, kdy dětské neúspěchy jsou pouze důsledkem dětské lenosti.

Situace vztahující se k sociálnímu postavení žáka ve školním kolektivu

Potřebu sounáležitosti zmiňoval už Abraham Maslow (1943) ve své známé pyramidě potřeb. Být přijímán svým okolím a patřit do určité skupiny je zcela přirozená a často velmi silná lidská potřeba, jejíž naplnění nebo v opačném případě neschopnost zapadnout do určitého kolektivu se významným způsobem podílí na konečném obrazu sebepojetí každého člověka a citlivějšího dítěte zvláště. Zatímco v předškolním věku slouží vrstevnické vztahy spíše k zábavě, s přibývajícím věkem se kamarádství stává mnohem podstatnější hodnotou. Možnost sdílet s někým své starosti, radovat se z úspěchů či mít koho požádat o radu se podstatným způsobem podepisuje na sebedůvěře a sebehodnocení každého dítěte. Děti, které jsou v kolektivu oblíbené, jsou vyrovnanější a ve svém životě spokojenější. Největší snaha získat kamarády a přizpůsobit se ostatním je patrná na prvním stupni základní školy. Dalším mezníkem je doba dospívání, kdy názor blízkých přátel mívá i větší váhu než názor vlastní rodiny (Fontana, 1997).

Žák ve škole neustále svádí boj o svou co nejlepší pověst. Snaží se chovat způsobem, o kterém si myslí, že ostatní považují za žádoucí. Svádí boje o to, jak nejlépe obstát ve své třídě, snaží se vyrovnávat s dětmi staršími a silnějšími či s dětmi opačného pohlaví, zkrátka snaží se do své třídy a celkově i školy co nejlépe zapadnout. Zcela běžné jsou ale případy, kdy se mu to nemusí dařit v rozsahu, tak jak by chtěl. Může mít konflikty s jednotlivci, skupinkami nebo i celou třídou. Dětské pojetí je pak závažným způsobem ohroženo, jelikož jedinec nedosahuje u ostatních takové oblíbenosti, jakou by si přál. Velmi záleží na rozsahu celé situace, není však výjimkou, že odmítaný či vyloučený žák často prožívá pocit samoty a uzavírá se do sebe. Vyloučení z kolektivu může probíhat různou silou a různými formami. Výsměchem, opovrhováním, ponižováním, ignorováním, ale i fyzickým násilím.

V závažnějších případech, kdy se nejedná o „dětské pošťuchování“, ale o dlouhodobé a záměrné fyzické či psychické ubližování lze hovořit o situaci šikany. Šikana na dítě působí velmi bolestivě a může jej do budoucna náležitě poznamenat. Je zajímavé, že často samotné oběti šikany si svou pozici šikanovaného nedokáží v celém rozsahu vůbec uvědomit. Z toho vyplývají dvě možné reakce obětí na šikanu:

- a) žák si šikanu uvědomuje, ví, že je mu záměrně neprávem ubližováno
- b) žák si šikanu neuvědomuje, vzniklou situaci vnímá jako normální, většinou je sám přesvědčen o tom, že si vlastně od druhých jiné chování ani nezaslouží

Nejčastější příčinou šikany na českých školách bývá nějaká na první pohled patrná odlišnost oběti od zbytku kolektivu. Kolektiv tuto odlišnost neuznává a řídí se heslem: co je jiné, to je špatné. Možná příčina šikany tak může pramenit z:

- rasových důvodů: žák je původem Rom, Vietnamec apod.
- kulturních důvodů: žák vyznává odlišné náboženství, má jiný způsob oblékání, vystupování apod.
- tělesné odlišnosti žáka: žák je obézní, šilhá apod.
- jiné odlišnosti žáka: žák má specifické zájmy, nedostatek schopností či dovedností uznávaných kolektivem apod.

Mnohdy se také stává, že důvod není zcela zřejmý a kolektiv si jen pro své zpestření potřeboval určit svého „obětního beránka“.

Šikana se někdy vyskytuje i mezi žákem a jeho učitelem. O tomto případu se však ještě zmíním později.

Situace vztahující se k interakci žáka s učitelem, příp. jinou autoritou

Vztah mezi učitelem a jeho žáky je velmi podstatný nejenom pro správný průběh školní docházky a s ní spojené osvojování učiva, ale i pro vývoj dětské osobnosti jako takové. V případě neúplných rodin může učitel zastat i funkci chybějícího rodiče a stát se pro dítě určitým modelem, který v jeho rodině chybí. Pokud ale vztah mezi učitelem s jeho žákem je nějakým způsobem narušený a neplní správně své funkce, proces školního vzdělávání dítěti značně komplikuje.

Celkově lze na tento vztah, spojený s očekáváním určitého chování od učitele, nahlížet ze dvou pohledů.

1. učitel jako školní subjekt, který má hlavní funkci předat žákovi jisté vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení, zkrátka naučit ho věcem, které předepisuje oficiální kurikulum
2. učitel jako pomocník žáka, možný zdroj jeho opory, průvodce dětským životem, případně poradce s problémy, se kterými se žák musí vyrovnávat

K této definici se přiklání i Mareš a Čáp (2001), kteří požadavky, jenž se od učitele očekávají, rozdělují na *vzdělávací* a *vychovávací*. Náplň vzdělávacích požadavků je velmi podobná prvnímu bodu předchozí definice. Vychovávací požadavky popisují jako povinnost učitele snažit se rozvíjet žákovi zájmy, postoje, schopnosti, charakter a to na podkladě jeho soustavného poznávání.

Z mého pohledu však v praxi nelze přesně oddělit tyto dvě hlavní učitelské funkce, jelikož se vždy budou nějakým způsobem prolínat a ovlivňovat.

Na základě tohoto rozdělení lze vymezit dvě hlavní skupiny problémů zatěžující žáka, které v tomto vztahu mohou nastat.

1. Zátěž vyplývající z předávání učiva
2. Zátěž vyplývající z nesprávného působení učitele ve třídě jako lidského individua

Zátěž vyplývající z předávání učiva

Důležitost dobrých výsledků jsem naznačila už v předchozí části. Učitel je tou hlavní osobou, která má největší vliv na tom, nakolik se žákům podaří látku pochopit a co si z dané hodiny odnesou. Samozřejmě nelze očekávat, že styl výuky bude vyhovovat každému žákovi ve

třídě. Vždy budou patrné jisté odchylky, někomu hodina bude vyhovovat více, někomu zase méně. Jaká možná zátěž může v tomto případě pro žáky nastat?

- dítě nechápe způsob výkladu svého učitele
- učitel nebere ohled na vzdělávací styl svých žáků
- příliš rychlé tempo na dítě

Zátěž vyplývající z nesprávného působení učitele ve třídě, jako lidského individua

Po nástupu do první třídy se děti často nejvíce těší právě na svou novou paní učitelku/pana učitele. Po celou dobu svého fungování ve třídě by měl tak učitel být svým žákům dobrým příkladem, být objektivní, být sociální oporou a poradcem, spravedlivou autoritou, zkrátka snažit se žákům pomáhat při zvládání zátěže vyplývající z nároků školy. Avšak tento ideální stav se ne vždy blíží realitě. Stává se tak, že samotné působení učitele ve třídě je pro jeho žáky tou největší zátěží a může být hlavním faktorem, proč se žáci začnou bát chodit do školy.

Celková atmosféra třídy, na které se učitel svým působením ve třídě podílí, se označuje jako třídní klima. Vliv učitele na ovlivňování třídního klimatu je zásadní, není však jediný faktor jeho utváření. Mareš a Čáp (2001) definují třídní klima jako sociálně-psychologickou proměnnou každé třídy, jenž se utváří na základě úspěšnosti nebo neúspěšnosti žáků ve třídě, způsobů chování mezi žáky a jejich učitelem, zájmem žáků o výuku, klidu a pořádku ve třídě během výuky a řadě dalšího. Třídní klima je zkrátka velmi proměnlivé, jelikož jej ovlivňuje každá událost ve třídě. Neshody mohou nastat mezi učitelem a jedním žákem či menší skupinkou. Stejně tak ale i mezi učitelem a celým kolektivem.

Nejčastější problémy, které se mohou vyskytnout ve vztahu učitele a žáka/žáků:

- neobjektivní hodnocení žáka v určité oblasti, tzv. zasednutí si učitele
- přílišná stigmatizace ze strany učitele – žák se musí stýkat s učitelem, který proti němu zaujal určitý negativní postoj a vždy o něm hovoří jako o „ukecaném, hloupém..“
- žákům dělá problém vyjít s osobností učitele jako takovou
- svérázný způsob vedení výuky, motivování nebo hodnocení
- jakási učitelská netaktnost - každý učitel by měl mimo jiné dávat i dobrý pozor na to, aby zbytečně neohrozil status jednotlivých dětí v očích jejich spolužáků (Fontana, 2003). Především u osamělejších jedinců musí být obzvláště opatrný. Díky

nevhodnému působení učitele ve třídě může u ohroženějších jedinců vzniknout trauma, které se značně podepíše na jejich sebevědomí.

Pokud se problémy mezi žákem a jeho učitelem prohloubí, můžeme v některých případech hovořit až o situaci šikany. Šikana probíhá dvěma směry, buď od učitele k žákům, nebo od žáků směrem k učiteli. Jedlička (2011) dokládá příklad, jak může nevhodné působení učitele ve třídě přerůst v nezáměrnou šikanu, která se však významně dotkne dětského sebepojetí.

Jedlička předkládá kazuistiku malého chlapce, který se nesetkal s pochopením u své paní učitelky v první třídě. Chlapec byl velmi temperamentní a tím pádem i často napomínaný a trestaný. Paní učitelka jej nejčastěji trestala před celou třídou a výrazně stigmatizovala jako „špatného žáka“. Při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně byly u žáka zjištěny vývojové poruchy učení, chování a neurotické obtíže. Rodina se po poradě s psychologem a lékařem rozhodla situaci řešit. K jejich překvapení však hoch nechtěl být přeřazen na jinou školu, protože on měl paní učitelku rád a dle jeho názoru měla ve všem pravdu. Poté co rodiče chlapce k přeřazení přece jen přemluvili, došlo ke zlepšení jeho psychické pohody. Pokud by žák na své staré škole setrval, mohl by se dostat do situace outsidera s přesvědčením, „že je opravdu hrozný a takové chování si zaslouží“ (Jedlička, 2011).

Prvňáčci ke své nové paní učitelce často velmi silně přilnou, snaží se co nejvíce pobývat v její blízkosti, zalíbit se jí nebo pochlubit se svými úspěchy. Proto u nich hrozí daleko větší nebezpečí v případě nesprávného působení třídního učitele než u žáků starších, kdy již dochází k postupnému uvolňování vazeb učitele se žáky. Dětské sebepojetí se pak začne utvářet chybně, což se v pozdějším životě velmi těžko napravuje.

6. Obranné mechanismy vztahující se ke školnímu prostředí

V předešlé kapitole jsem definovala možné zátěžové situace, kterým mohou být žáci ve škole vystavováni. „Mohou být“ zřejmě nejsou ta správná slova, protože každý žák je ve škole zcela určitě vystavován určité zátěži, které musí čelit. Zátěže mívají různou povahu, některé jsou dlouhodobější, jiné naopak působí kratší dobu s o to silnějším tlakem či se mohou drobnější dílčí zátěže různě proplétat a skládají dohromady v jednu velkou zátěž. V tyto momenty žák pomalu začíná pochybovat o vlastních kvalitách a přestává věřit ve vlastní schopnosti.

Záleží na osobnosti žáka, jak se k dané zátěži postaví a jak se s ní bude vyrovnávat. Osobnosti žáků se v mnohém liší, proto se budou vzájemně odlišovat i mírou, s jakou každý žák zvlášť bude určitou zátěž vnímat. Stejně silná zátěž pak bude na různé osobnosti žáků působit různě silným tlakem a vyvolávat rozdílné reakce. Důsledkem toho pak můžeme hovořit o dvou různých strategiích, jak žáci k zátěži mohou přistupovat.

1. Své úsilí a pili zvýší ještě více, probudí se v něm jeho agresivnější stránka a žák svého cíle i přes překážky dosáhne, tzn. celou situaci *zvládne*.
2. Žák celou situaci *apriori* vyhodnotí jako nemožně zvladatelnou a aktivizuje své *obran*. Nepřipustí tak, aby si jeho Já naplno uvědomilo celou podstatu situace, která ohrožuje jeho sebepojetí a uchýlí se tak k určitým sebeklamům.

Nyní bych se opět vrátila k jedné z minulých kapitol, kde jsem obranné strategie současné psychologie rozdělila s ohledem na jejich celkovou povahu. Vymezila jsem dvě hlavní tendence člověka, jak se v zátěžové situaci, kdy se uchyluje k obranným mechanismům, může zachovat. Každý obranný mechanismus má ve své podstatě buď agresivní nebo spíše útěkovou povahu. Stejně tak tomu bude u obranných tendencí, které následovně vymezím.

Domnívám se, že žádné další rozdělení pro následující obranné mechanismy probíhající ve školním prostředí není možné, jelikož jejich příčiny jsou v častých případech nějakým způsobem propojené a vzájemně spolu souvisí. Například, nedaří-li se dítěti v oblasti učiva a uchýlí-li se tím pádem k některé z obran, obranu bude nejspíše zapojovat nejen proto, aby uchránil své Já před pocití neúspěšnosti spojené s učivem, ale také z toho důvodu, aby se chránil sebe jako osobnost v očích lidí kolem sebe. Právě zátěž vycházející z obav jedince z vlastního neúspěchu vnímám jako nejfrekventovanější druh zátěže, která se ve školním prostředí obecně vyskytuje. Může se jednat o aktuální selhání ale i o dlouhodobé neúspěchy spojené se ztrátou víry ve své schopnosti. Jaké má nyní jedinec možnosti na jeho alespoň

v jeho očích pomyslnou záchranu a jak se v těchto situacích pravděpodobně začne nejčastěji chovat?

Učení se nazpaměť

Velmi oblíbenou obranou před školním neúspěchem je snaha žáků učit se nepochopené učivo nazpaměť. Tím, že se naučí slovo od slova všechno, co se nachází v jejich poznámkách, získají tak pocit, že je nemůže při školním zkoušení nebo testu nic zaskočit. U některých tato obrana skutečně může vyjít, musí se však jednat o předměty, kde učitel zkouší pouze naučené informace, bez dalších možných souvislostí a vazeb, jako tomu může být například v případě vlastivědy nebo přírodovědy. V případě předmětů vyžadujících především pochopení souvislostí nebo vzorců, jako u matematiky, fyziky či chemie, se úspěch se strategií učení nepochopeného učiva nazpaměť dostaví jen velmi těžko. Dítě sice bude znát z paměti potřebné vzorce, nebude je však umět aplikovat v konkrétní situaci. Tato obrana před možným školním neúspěchem by se dala zařadit k agresivním tendencím v člověku. Dítě se aktivizuje na takovou úroveň, kdy je schopno se „nabiflovat“ danou látku a přesto ji nepochopit.

Podvádění ve škole

Jedná se o poměrně známou situaci. Učitel rozdá papíry a začíná se psát test. V tento moment někteří z žáků vytáhnou své důmyslně připravené „taháky“ a veškerý obsah z nich do testu opíšou. Jaké k tomu však mohou mít důvody? Na jedné straně může figurovat lenost se na test náležitě připravit, avšak mít k náležitě přípravě dostatečné množství podmínek. Na straně druhé však může figurovat i obava z testu, jehož obsah žák doposud nebyl schopen pochopit. Nechybí mu snaha a píle, spíše svou funkci sehráli i jiné faktory, které se podílejí na žákově nepřipravenosti. Aby se žák vyhnul případné školní neúspěšnosti, frustraci z neúspěchu, je proto nucen se uchýlit k náhradnímu řešení celé situace - podvádění.

Záškoláctví

Za nechtít jít do školy bývá skryto mnohé. Záškoláctví může být prostě chápáno jako „dobrá zábava“ a způsob vyhýbání se povinností, ale také jako znak určitého strachu ze školního prostředí. Rozhodnutí k úniku bývá impulzivní, nepromyšlené a často k němu dojde až ve chvíli cesty do školy (1996/7 – Děti za školou). Dítě tedy může mít v souvislosti se školou nějakou špatnou zkušenost a bojí se, že nepříjemná situace přijde znovu. Konkrétních příčin zátěže, které nejčastěji vedou k záškoláctví, však může být celá řada. Počáteční impulz může

souviset se strachem ze spolužáků, ale i strachem, který je spojen s nezvládnutím učiva. Jít za školu bývá dítětem často chápáno jako jediná možnost, jak se vyhnout stresu a frustraci, které by určitě nastaly, kdyby dítě šlo normálně do školy.

Dětská agresivita

Vztah úzkosti a agrese se někdy považuje za dvě strany téže mince. Agrese je v tomto případě jakási necivilizovaná a nesocializovaná obrana proti úzkosti, strachu, napětí a nejistotě. Agrese z vnitřní nejistoty není vždy okolí zpočátku příliš srozumitelná.

Možné situace, v nichž se děti začnou pomocí agresivity bránit:

- příčina v rodině: skrytý konflikt v rodině, přehnané ambice rodičů dítěte, přetížení dítěte (Matějček, Pokorná, 1998).
 - Matějček poukazuje ještě na jeden příklad, kdy vznik agrese u dětí popisuje jako příčinu jejich citové deprivace. Děti, které citově strádají, jako by si to nahrazovaly tím, že bez výběru a rozlišení působí někomu jinému bolest. Trápí zvířata, týrají druhé, žalují a zažívají přitom vnitřní uspokojení.
- příčina ve školním prostředí:
 - problémy jedince s učením: žák si agresivitou vůči ostatním může kompenzovat poničené sebevědomí, jehož příčinou jsou problémy s učením
 - problémy jedince v sociálních oblastech: žák si agresivitou může vynucovat pozornost a přátelství jeho vrstevníků, kterého by se mu jinak nedostávalo

Únik do nemoci

Únik do nemoci není veřejností až tak známý a přesto bývá častější, než si mnozí rodiče nebo lékaři myslí. Nastává nejčastěji v případě zátěže, se kterou si již dítě samo neví rady. Dítě se často opravdu rozestůně, zjistí, že všechny jeho problémy jsou nyní vzdáleny a už se vlastně ani uzdravit nechce. Toto odhodlání mu dodá vynalézavost a sílu k přetvářce prodloužit období nemoci. Druhým impulzem úniku do nemoci je skutečné psychosomatické onemocnění dítěte, které vzniklo jako následek dlouhodobého stresu či frustrace jedince.

Situací, které mohou dát podnět k úniku do nemoci je mnoho. Strach z rozvodu rodičů, úmrtí v rodině, dlouhodobá neúspěšnost v kolektivu vrstevníků, vysoké ambice rodičů nebo vlastní ctižádostivé plány a řada dalších.

Matějček (1998) uvádí příklad dívky, která dva roky doma prostonala s bolestmi hlavy a horečkami. V nemocnici se situace objasnila, když vyplynulo najevo, že dívka tak chtěla zabránit rozvodu rodičů. Věděla, že dokud je nemocná, rodiče se nerozvedou. Případ měl šťastný konec, protože rodiče se během její nemoci udobrili.

Vymyšlení si, dětské lži a útěk do fantazie

Jedlička (2011) rozlišuje 3 příčiny lhaní:

- a) Vyhnutí se nepříjemnostem
- b) Vymyšlení nepravdivých příběhů, v nichž dítě hraje důležitou roli a cítí potřebu důležitosti, které se mu za normálních okolností nedostává
- c) Záměrné klamání s cílem získat neoprávněnou výhodu

Lze všechny tyto příčiny hodnotit jako to nepřipustné lhaní? Nebo je v některých případech vhodnější udělat výjimku, protože odhalení i na první pohled průhledné lži by nadělalo především na psychice dítěte více škody než užitku?

Nepřiměřeně rozvinutá dětská fantazie je patrná převážně u těch jedinců, kteří prožívají reálný svět jako tíživý a plný neřešitelných konfliktů. Jako důsledek se může objevit vymyšlení, které má povahu až neurotického úniku z reálného světa do fantazie (2011, Matějček). Občas se děti pomocí představ, kde kombinují prožité s vymyšleným, snaží vyrovnat s neúnosnými nároky a důsledky jejich nedodržování. Aby se chránily před zavalující úzkostí a zraněním sebeúcty, utvoří náhradní obraz reality, který jsou schopny akceptovat či o něm věří, že jej mohou prezentovat jako přijatelný.

Úzkostlivé děti se někdy v rámci neadekvátních obran dostávají do značně tíživé – bludné situace. Lži a výmluvy napravují opět výmluvou a pak v rámci tohoto začarovaného kruhu propadají úzkostné panice. Ze stavu, který pociťují jako ohrožující se snaží „nějak“ uniknout. Občas takovýmto východiskem bývají útky z domova a potulky, někdy i sebevražedné pokusy. Názorným případem může být neinformování rodičů o svých poměrech ve škole. *Jedlička (2011) uvádí příklad, kdy se chlapec pokoušel o sebevraždu poté, co ve škole dostal sníženou známku z chování. Falšování se dopouštěl, aby nebyl otčím nadále bit za špatné známky.* Pokud dospělý člověk posuzuje dětské lži, měl by se pokusit o dostatečnou dávku empatie a výchovného taktu. Pro mladší děti je zvýšená míra fantazie a denního snění skoro až přirozený stav a prospívá rozvoji kreativního myšlení a jiných dovedností. Pokud se však

objevuje účelově zjištěné lhaní s podvody, krádežemi aj., jde o závažnou poruchu s možnou prognózou dalšího nepříznivého vývoje.

Sociální sítě

Fenomén internetu a s ním spojený obrovský rozmach sociálních sítí je poměrně čerstvý jev. Ještě před 20 lety by bylo téměř nemyslitelné, být v kontaktu s lidmi z celého světa jen pomocí počítače a určité internetové stránky. Sociální sítě pomalu prorůstají do celé společnosti a stávají se jakýmsi standardem. Lidé na nich tráví několik hodin denně, i z důvodu svého subjektivního pocitu, že jsou blíže svým přátelům a mají větší přehled o aktuálním dění.

Avšak sociální sítě mají i svou temnou stránku. Jako by se na ně pomalu přesouval celý reálný život. Často se stávají jakousi obranou lidí před pocitem osamělosti pramenící ze skutečného života. Děti jsou frustrovány nedostatkem reálných přátel, chybějícím uznáním a dalšími kladnými projevy vyplývajícími ze sociálních interakcí. Na internetu pak tráví i mnoho hodin denně, dopisují si s jinými osobami, které třeba nikdy neviděly, umisťují na internet své příspěvky a přitom doufají v co nejlepší pozitivní zpětný ohlas. Čím více ocenění od ostatních dostanou, tím více stoupne jejich poničené sebevědomí a oni budou šťastnější. Už si nebudou připadat neúspěšně nebo osaměle, k internetu se tak budou vracet jako k náhradnímu zdroji uspokojení svého selhání z reálného života.

Závislosti

Alkohol a jiné psychoaktivní látky fungují jako obranný mechanismus především u těch, kteří se s jejich pomocí snaží ošidit své smysly a dopřát si blažený pocit. Zbavují se tak pocitů úzkosti, nejrůznějších strachů a stresů, které plynou z běžného života. Frustrace může obecně pramenit z nejrůznějších podnětů. Jelikož se ve své práci zaměřuji především na děti povinné školní docházky, nejsou závislosti až tak aktuálním tématem. Více vážný problém závislosti představují zpravidla až u dětí starších, navštěvující střední školu. Netvrdím však, že i mezi dětmi navštěvující školu základní se nenajdou určité výjimky.

7. Možnosti řešení obranných mechanismů u dětí

Již jsem shrnula, s čím vším mohou obranné mechanismy u žáků souviset a co mohou vyvolávat. Je třeba si uvědomit, že se jedná o jev, který je v současné psychologii brán jako důsledek určité zátěžové situace. Tato zátěž nejčastěji souvisí s rodinou žáka či situací ve škole. Stejně tak však rodinné či školní prostředí může žákům nejvíce pomoci, co se zvládnutí zátěže týče.

Jak se snažit předcházet nadměrným situacím zátěže u žáků?

Zcela základní věcí při výchově dětí a tím spíše u dětí, které mohou být vystavovány zátěžovým situacím je podpora a pomoc. Dítě musí vědět, že se má na koho spolehnout a že se mu dostane pomoci v jakékoliv situaci, požádá-li o ni. Tato podpora by měla přicházet primárně a bezpodmínečně od rodiny, ale také ve škole a od učitele. Vyskytují-li se na jedné z těchto stran v tomto směru určité nedostatky, o to více by se měla druhá strana na pomoc dítěti zaměřit.

V rodině by se rodiče měli zajímat o pocity dítěte a dát mu dostatečný prostor pro jejich vyjádření. Ve škole by měl učitel mít určitý přehled o svých žácích a pokud jsou jeho žáci v nějaké náročné situaci vztahující se k rodinným poměrům, učitel by o tom měl, alespoň okrajově, také vědět.

Každá rodina by měla dbát na smysluplnou náplň volného času svých dětí, jelikož jejich koníčky a zájmy jim pomáhají i ve směru odreagování se od jejich problémů. Zároveň by měla fungovat určitá psychohygiena, která děti udržuje v psychické rovnováze. Psychohygiena by měla vycházet od rodiny, ale i ze školního prostředí vůbec. Učitel by měl dbát na určitou psychickou vyrovnanost svých žáků během výuky a s tím související optimální třídní klima. Kromě třídního klimatu by měl také sledovat celkové sociální dění ve třídě, vztahy mezi dětmi navzájem, ale samozřejmě i vztah dítěte k sobě, tzn. to, jak se děti sami vnímají na základě reakcí vycházející z prostředí. Důležitým činitelem podílejícím se na vzniku pocitu zátěže u žáků je psychická odolnost. Rodina i učitel by se měli snažit neustále žáky v tomto směru přiměřeně posilovat. Tím mám na mysli, určitě se je nesnažit před zátěží chránit, ale také je nepřetěžovat. Vystavovat žáky zátěži postupně a dbát na její přiměřenou dávku, kterou mohou s určitým úsilím zvládnout. Tímto způsobem lze posilovat i jejich sebepojetí.

Jak se zátěží nakládat pokud již probíhá?

Pokud se již žáci vyskytují v určité zátěži, budou pravidla jednání s nimi podobná. Opět je potřebná podpora přicházející jak z rodinného, tak i ze školního prostředí. Také případná spolupráce rodiny se školou je vítána. Pokud žák podléhá určité zátěži, je třeba více než obvykle dbát na jeho dostatečnou možnost odreagování se od problémů. Je třeba se žákem o celé situaci mluvit, snažit se mu pomoci, pokoušet se ho nasměrovat, na druhou stranu se ho také nesnažit zcela bránit. Dítě se musí naučit se zátěží a stresem umět vyrovnávat a pracovat v těchto ztížených podmínkách. Nejspíše to z počátku nebude zcela jednoduché, dítě tak více než kdy jindy uvítá od svých nejbližších určitou pomoc. Děti je třeba nasměrovat, dodávat jim dostatečnou dávku víry ve zvládnutí problému, snažit se je podržet v krizových momentech situace a zároveň zlehka popostrkovat vpřed. Neustále jim dodávat optimismus a ujišťovat o jejich schopnostech situaci zvládnout.

Děti se musí naučit pracovat s typem situací, ve kterých momentálně selhávají. Je nezbytné, aby si uvědomily, že je možné se přenést i přes prvotní neúspěch a později svého cíle i přesto dosáhnout. Zvyknout si na tento typ situací je velmi důležité pro vývoj dětské psychiky a sebepojetí vůbec. Pokud se dítě nenaučí s neúspěchem bojovat už ve svém dětství, v dospělosti se bude se situacemi neúspěchu smířovat jen velmi těžko.

Pokud si dítě dostatečně osvojí techniky, jak se neúspěchu postavit, zátěži čelit a později i přes prvotní překážky dosahovat určitého výkonu, tím spíše bude v příštích, i třeba náročnějších situacích opět úspěšné. Pokud se naučí svých cílů dosahovat ve ztížených podmínkách, tzn. bude-li se snažit celou situaci uvědoměle „zvládnout“, a pokud se mu to například později podaří, tím spíše bude i v budoucnu preferovat zvládací techniky na místo uchýlování se k obranám.

Jak s žákem pracovat podlehne-li zřejmým obranám?

Pokud byl již žák vystaven určité zátěži, měl dvě možnosti jak se k ní postavit. V nejčastějších případech se situaci nejprve pokusí uvědoměle zvládnout, nedaří-li se to však, je nucen se uchýlit k obranám. Obranu vnímá jako jediné možné řešení, jak se uchránit pocitům zpochybňujícím vlastní schopnosti a kvality. Obrany nejsou okolí žáka vždy zcela zřejmé a často je třeba se podrobněji celou situací zabývat, snažit se ji analyzovat a pochopit.

Pokud u žáka již obrany nastanou, je opět nutné především pochopení celé situace jeho rodinou či učiteli. Často je to velmi obtížné, protože většina obran je určitým způsobem pro

okolí na první pohled téměř až nepřijatelná a rodiče těchto žáků často nedokážou odlišit obrany od například dětské lenosti či lajdáctví. Proto se v častých případech rodiče uchýlí spíše k výčtkám na místo potřebné podpory.

V případě probíhajících obran by si mělo okolí žáka s dítětem nejprve promluvit a celou situaci se snažit probrat. Přijít na to, proč je žák nucen zapojovat jisté obrany a zda opravdu není jiné řešení. Žáci uchylující se k obranám často také trpí sníženým sebehodnocením, díky kterému se právě k určitým obranám často uchylují. Nevěří ve své schopnosti a tím pádem už předem nevěří v úspěšné *zvládnutí* celé situace.

Okolí těchto dětí by se mělo snažit o nápravu pohledu na ně samé, například snažit se vyzdvíhat jejich silné stránky oproti těm slabým, ve kterých selhávají. Vysvětlit jim, že ne všichni jsou stejně úspěšní ve všech oblastech, a i když se jim nedaří v některé oblasti, daří se jim zase v oblasti jiné. Mělo by své děti upozornit na nimi využívané obrany a snažit se je nahradit uvědomělým zvládnutím. Děti by se za podpory svých blízkých alespoň měly pokusit k celé situaci čelem postavit a snažit se jí čelit.

Závěr

Cíle bakalářské práce se podařilo naplnit. Čtenáři byli seznámeni s problematikou obranných mechanismů a jejich vývojem od psychoanalytického pojetí až k přesahům tohoto pojmu k psychologii současnosti. Podle současné psychologie bývají obranné mechanismy spíše chápány jako možné reakce jedince na zátěžové situace. Nejčastěji tedy situace, kdy osobnost zažívá určitou frustraci ze svého neúspěchu a snaží se díky obranám chránit své sebepojetí. Zátěž ve většině případů predikuje neúspěch v určité oblasti. Tím častější bývá zátěž u dětí, vyskytující se ve školním prostředí, jehož tendencí je neustál své žáky prověřovat a hodnotit.

Do pojmu obranných mechanismů jsem se pokusila vnést mé poznatky ze současné doby. Pokusila jsem se o modernizaci, kdy jsem poukázala na možné situace, na které je možno nahlížet také jako na obrany dnešních žáků. Tím mám na mysli například velký problém dnešní moderní doby, kdy se řada jedinců frustraci pramenící ze sociální samoty brání pomocí sociálních sítí či jiných technologií.

Dále jsem dospěla k určitému rozdělení možných reakcí na zátěžové situace. Uvedla jsem, že u žáků situace zátěže nemusí vždy nutně vyvolávat pouze obranné mechanismy. Další možnou reakcí bývá aplikace určitých zvládacích technik, díky nimž se žák snaží celou situaci uvědoměle zvládnout a pomocí své pile překonat její frustrující povahu. Obranné mechanismy a zvládací reakce se v některých případech též určitým způsobem doplňují. Obranné mechanismy často nastupují v případě, pokud se zvládací techniky dlouhodobě ukazují jako neúspěšné a jedinec je tak donucen začít určitým způsobem bránit své sebepojetí.

Současné obrany jsou již lépe přístupné a okolím ovlivnitelné. Ve druhé polovině práce byly čtenářům poskytnuty možnosti, jak k žákům v zátěžových situacích přistupovat, jak je směřovat tou správnou cestou, jak se pokusit ovlivnit celkové vnímání zátěže dětmi či jak dítěti pomoci, uchýlilo-li se již k některé z obran. Důležitými činiteli jsou v těchto případech rodina dítěte, ale i jeho učitelé ve škole. Svým chápavým přístupem mohou dítěti pomoci zátěžovou situací projít, pomoci mu s jejím zvládnutím a vypěstovat u něj úspěšné zvládací strategie, které může aplikovat i v budoucnu.

„Abychom plně dozráli, musíme v životě rozeznávat své úzkosti a umět čelit strachu, přijímat život i smrt, stát se jedinečnými bytostmi a pečovat o vztahy s druhými lidmi.“

Otto Rank, 1936

Seznam použité literatury

ATKINSONOVÁ, Rita L., a kol. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995, 863 s. ISBN 80-856-0535-X.

BEDRNOVÁ, Eva. *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999, 157 s. ISBN 80-716-8681-6.

CAPPONI, Věra, NOVÁK, Tomáš. *Sám sobě psychologem*. Praha: Grada, 1992, 214 s. ISBN 80-854-2488-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

ĎURÍČ, Ladislav, BRATSKÁ, Mária. *Pedagogická psychológia: terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997, ISBN 80-080-2498-4.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-807-3675-059.

FONAGY, Peter, TARGET, Mary. *Psychoanalytické teorie: perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie*. Vyd. 1. Překlad Eva Klimentová. Praha: Portál, 2005, 398 s. ISBN 80-717-8993-3.

FREUD, Anna. *Já a obranné mechanismy*. Vyd. 1. Překlad Petr Babka. Praha: Portál, 2006, 119 s. Spektrum (Portál). ISBN 80-736-7084-4.

FREUD, Sigmund. *Spisy z let 1892-1899*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 200

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, helena. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Ilustrace Karel Nepraš. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.

JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-807-3677-886.

LANYADO, Monica, HORNE, Ann. *Psychoterapie dětí a dospívajících: psychoanalytický přístup*. Překlad Lucie Lucká. V Praze: Triton, 2005, 681 s. ISBN 80-725-4568-X.

MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1998. vyd. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha: Academia, 1997, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. 1.vyd. Praha: Management Press, 1993, 232 s. ISBN 80-856-0334-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha: Academia, 1997, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Přehled dějiny psychologie*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, 97 s. ISBN 80-244-0161-4.

PRAŠKO, Ján. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2003, 201 s. ISBN 80-247-0185-5.

SHEEHY, Noel. *Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů*. Vyd. 1. Brno: Barrister, 2005, ISBN 80-865-9882-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 574 s. ISBN 978-802-6207-146.

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 1999, 185 s. ISBN 80-718-4857-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

články:

PETLÁK, Erich. *Strach vo vyučování*. Komenský. 1998/99, roč. 123, 9/10.

Děti za školou. Učitelské noviny. 1996/7, roč. 4, č. 6.

elektronické zdroje:

<http://www.dyslexia-research.com/page22.html>