

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra pedagogiky a psychologie**

Diplomová práce

**Aspekty zvládnání zátěže v rané adolescenci**

**v souvislosti s poruchami chování**

Autor: Štěpánka Benešová

Vedoucí DP: Mgr. Zuzana Štefánková

České Budějovice 2009

## **ANOTACE**

Tématem této práce jsou aspekty zvládání zátěže v rané adolescenci v souvislosti s poruchami chování. V teoretické části práce jsem se zaměřila na vysvětlení pojmů, které byly pro práci důležité a týkaly se daného tématu. Praktickou část jsem pojala jako analýzu jednotlivých rozhovorů a jejich následné porovnávání. Výsledkem této práce by mělo být zmapování toho, jak se vypořádávají se zátěžovými situacemi adolescenti s poruchami chování a bez poruch, jaké jsou jejich strategie zvládání zátěže, zda jsou podobné nebo se nějak výrazněji odlišují.

Klíčová slova: strategie zvládání zátěže, analýza rozhovorů, poruchy chování

## **ABSTRACT**

The theme of this work is Aspects of Coping in Early Adolescence in Connection With Behaviour Disorders. In theoretical part of this work I focused on explanation of conceptions that were important and were related to this theme. The practical part I conceived as the analysis of these interviews and their comparison. The result of this work should summarize how adolescence with behaviour disorders or without these disorders deal with stressors. Important is also which are their strategies of dealing with stressors, if they are similar or different.

Key words: coping strategies, the analysis of interviews, behaviour disorders

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne.....

.....

Štěpánka Benešová

## **Poděkování**

Touto cestou bych chtěla vyjádřit své poděkování Mgr. Zuzaně Štefánkové, vedoucí této práce, za poskytnutí rozhovorů, odborné vedení a rady.

## **OBSAH:**

ÚVOD .....	1
<b><u>I. Teoretická část:</u></b>	
1. CITOVÁ VAZBA .....	3
1.1 Teorie citové vazby (attachmentu) .....	3
1.2 Typy citové vazby .....	6
2. STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK A RANÁ ADOLESCENCE .....	8
2.1 Střední školní věk .....	9
2.2 Raná adolescence (pubescence) .....	10
3. ZÁTĚŽOVÉ SITUACE A JEJICH ZVLÁDÁNÍ .....	15
3.1 Zdroje zátěže v adolescenci .....	15
3.2 Zvládání zátěže .....	17
3.3 Strategie zvládání zátěže .....	18
4. PORUCHY CHOVÁNÍ .....	21
4.1 Základní charakteristika poruchového chování .....	24
4.1.1 Vymezení a diagnostika poruch chování .....	25
4.2 Konkrétní projevy problémového a poruchového chování .....	28
4.2.1 Poruchy chování v době dospívání .....	31
4.3. Osobnost dítěte s poruchami chování .....	32
5. ZÁKLADY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU .....	33
<b><u>II. Praktická část:</u></b>	
1. VÝZKUMNÁ OTÁZKA A HYPOTÉZA .....	38
2. POUŽITÉ METODY .....	38
2.1 Kvalitativní analýza .....	38
2.2 Metoda BISK .....	39
3. POPIS VZORKU A PRŮBĚHU VÝZKUMU .....	42
4. ANALÝZA VÝSLEDKŮ .....	45
4.1 První skupina – adolescenti s poruchou chování .....	45
4.2 Druhá skupina – adolescenti bez poruchy chování .....	53
5. DISKUZE A SHRUTÍ VÝSLEDKŮ .....	61
6. ZÁVĚR .....	63
LITERATURA .....	64
<b><u>III. Přílohy</u></b>	

## ÚVOD

Smyslem této práce je na základě analýzy rozhovorů, které byly vytvořeny již dříve, zjistit, jakým způsobem zvládají adolescenti zátěž a jaké strategie zvládání používají.

V teoretické části jsem se snažila nastínit základy teorie citové vazby, dále jsem se zaměřila na možné zdroje zátěže pro adolescenty a techniky jejich zvládání. Neméně důležitý je také oddíl týkající se poruch chování, v němž jsem popsala základní poruchy chování, které se mohou u adolescentů vyskytnout a jak s takovými dětmi pracovat. Ve stručnosti jsem také vymezila pojmy střední školní věk a raná adolescence, jelikož adolescenti, s nimiž byly rozhovory pořizeny, jsou právě z této věkové skupiny. Nakonec jsem se zde také snažila ve stručnosti popsat základy kvalitativního výzkumu, podle něhož jsem se snažila postupovat.

V praktické části jsem nejprve vyslovila teoretickou hypotézu a dále jsem stručně popsala metody, s nimiž jsem pracovala. Mým cílem bylo analyzovat jednotlivé rozhovory, z nichž jsem vybrala zátěžové situace, se kterými jsem dále pracovala. Jako první jsem se zaměřila na skupinu adolescentů s diagnostikovanou poruchou chování. Posléze jsem tím samým způsobem vyhodnotila skupinu adolescentů bez poruchy chování. A konečně jsem porovnávala obě skupiny – zda jsou nějak diametrálně odlišné, či nikoliv.

# Teoretická část



# 1. CITOVÁ VAZBA

Citová vazba k rodičům je důležitou součástí socioemočního vývoje jedince. Působí jako ochranný faktor pro vývoj emočně-stabilní, adaptované osobnosti. V našich podmínkách ale prozatím chybí metodika na zjišťování citové vazby, proto byla provedena adaptace metody BISK, čili Interview o citové vazbě v pozdním dětství.

## 1.1 Teorie citové vazby (attachmentu)<sup>1</sup>

Teorie citové vazby je ve svém základu teorií psychoanalytickou. Všechny psychoanalytické teorie – tedy i teorie citové vazby – vychází a jsou zároveň založeny na souboru několika základních pouček a předpokladů, které v různé míře upřednostňují, případně modifikují. Zde je uveden stručný přehled těchto pouček a předpokladů tak, jak ho ve své práci představují Peter Fonagy a Mary Target (2005, in Chatrná, 2006):

1) Důraz na psychickou příčinnost psychiatrických problémů. Patologie je chápána jako smysluplně vysvětlitelná na základě duševních stavů člověka a rovněž na základě jeho historie, jako důsledek dětských zážitků. Tento předpoklad přitom nevyklučuje působení jiných vlivů, jako jsou například biologické či sociální faktory. Zdůrazňuje však význam minulé zkušenosti a především pak její interpretace.

2) Působení nevědomých psychických procesů na vědomé chování a myšlení člověka. S tímto principem je úzce spojen proces vytváření struktur mentálních reprezentací prostřednictvím internalizace minulých i současných zkušeností. Tyto

---

<sup>1</sup> Termín **attachment** znamená silný pocit náklonnosti k někomu nebo něčemu. Tento pojem bývá překládán a nahrazován slovy jako připoutání, přimknutí či citová vazba, citové pouto nebo přílnutí. V této práci jsem se rozhodla používat termín citová vazba – s ohledem na použité prameny.

reprezentace sebe, druhých a vzájemných vztahů pak ovlivňují naše očekávání i naše chování.

3) Principy slasti a nelibosti označují snahu každého člověka o maximalizaci pocitů slasti a bezpečí a minimalizaci pocitů nelibosti a bolesti. Jedním ze zdrojů nelibosti a ohrožení pocitu bezpečí je i psychický konflikt, jehož možným rozřešením je zapojení obran v podobě konkrétních obranných mechanismů.

4) Psychologické fungování a adaptace jedince jsou určovány biologickou povahou organismu. Neznamená to nutně podceňování jiných než biologických vlivů.

5) Zcela zásadní význam pro psychoanalýzu má pak tzv. genetické nebo také vývojové hledisko. Vychází z Freudovy teorie psychosexuálního vývoje a předpokládá spojitost mezi ranými dětskými zkušenostmi a dospělou psychopatologií.

Teorie citové vazby je spojována se jménem britského psychiatra a psychoanalytika Johna Bowlbyho, který teorii citové vazby zveřejnil poprvé v roce 1973 a uvedl zde, že citový vztah dítěte k primární osobě se zakládá nikoliv na tom, že mu působí nějakou příjemnost, ale že mu zajišťují pocit bezpečí a jistoty (Kulísek, 2000).

Základní pojem – teorii citové vazby – Bowlby (in Kulísek, 2000) definuje jako „trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách stresu“. Osoba je obvykle brána jako moudřejší a silnější a nedá se nahradit. Citová vazba se navenek projevuje vazbovým chováním, které se aktivuje v zátěžových situacích, jako jsou například strach, nemoc, starosti, vyčerpání, nejistota aj. Smyslem aktivace tohoto chování je zabezpečení

blízkosti spolehlivé osoby, a to buď tělesně či psychicky. Primární osobou bývá většinou matka, ale není výjimkou i jiná osoba, která se o dítě stará dlouhodobě a neustále. Vazbové chování dítěte signalizuje jeho potřeby primární osobě, která vhodně zareaguje a dítě tím opět získá pocit bezpečí. Proto významnou úlohu při utváření citové vazby hraje citlivost primární osoby k potřebám dítěte. Zkušenosti s uspokojením a útěchou od primární osoby, či s odmítnutím a nevšímavou reakcí, si dítě zvnitřňuje a vytváří specifické představy a očekávání o podpoře primární osoby. Ty se integrují do systému citové vazby, tzv. vnitřních modelů fungování citové vazby. Vnitřní modely fungování citové vazby (Bowlby, Main, Kaplan, Cassidy, Bretherton, Munholland in Štefánková, 2005) jsou zautomatizované a nevědomé a řídí zpracovávání informací, regulaci emocí a chování, zahrnují pocity, názory, očekávání, strategie chování a způsoby interpretace informací, které jsou vázány na zkušenosti ze vztahu s citově důležitou osobou. Formují se v prvních rocích života, ale na základě aktuálních vztahových zkušeností se mohou vyvíjet neustále.

Vnitřní model fungování citové vazby má dvě úrovně (Štefánková, 2005). Implicitně-procedurální rovina, která zahrnuje strategie chování dítěte v zátěžových situacích, jež jsou automatické a neuvědomované a dítě o nich není schopno vypovídat. Dále evaluačně-deklarativní úroveň, na níž se zvnitřněním vztahových zkušeností vytvářejí mentální reprezentace (očekávání). Jsou to reprezentace podpory primární osoby (očekávání její emocionální přístupnosti a pohotovosti) a reprezentace sebe (sebeobraz dítěte a očekávání vlastní efektivity a úspěšnosti ve vztazích) (Kochová, 2007). Obě tyto roviny jsou měřitelné pomocí metody *Das Bindungsinterview für die späte Kindheit* (BISK) čili Rozhovor o citové vazbě v pozdním dětství, na níž jsou založeny rozhovory, se kterými se pracuje v praktické části této práce.

## **1.2 Typy citové vazby**

Citová vazba byla rozdělena na jistou a nejistou podle výzkumu Strange Situation Test, který byl proveden a popsán Mary Ainsworthovou a Barbarou Wittigovou. Podstata tohoto testu spočívala v separaci jednoročních dětí od matky v laboratorních podmínkách a zároveň v konfrontaci těchto dětí s neznámou osobou.

### **Jistá citová vazba**

Dítě s jistou citovou vazbou hledá při negativních pocitech primární osobu a nachází tam přiměřené uspokojení. Podle Mary Ainsworthové (in Kulísek, 2000) si je dítě jisté, že i když se od primární osoby vzdálí, po návratu bude utěšeno, proto dokáže být samostatné a sebevědoměji prozkoumává své okolí. Děti s jistou citovou vazbou bývají vytrvalejší v hledání řešení, lépe regulují emoce, snáze se obracejí o pomoc, jsou aktivnější v činnostech, vyhledávají sociální kontakty a bývají oblíbenější (Stuchlíková, 2005 in Kochová, 2007). Vztahy mezi rodiči a dětmi s touto vazbou jsou daleko méně problematické.

### **Nejistá citová vazba**

Nejistá citová vazba se dále dělí na nejistou vyhýbavou citovou vazbu, nejistou ambivalentní citovou vazbu a dezorganizovanou citovou vazbu.

- **Děti s nejistou vyhýbavou citovou vazbou** se projevují slabým úsilím o kontakt, či tendencí se kontaktu vyhýbat. Tyto děti jsou lhostejné k separaci od matky, jelikož si k ní nevytvořily jistý a spolehlivý vztah, během separace jsou

zdánlivě bez emocí a bez stresu, ale uvnitř stres prožívají. Po návratu matky je jejich chování poznamenáno silnou nedůvěrou či vyhýbání se kontaktu s ní. Důsledkem této strategie je nehledání pomoci u rodičů a příliš brzké přeorientování se na vlastní regulační strategie, které nemusí být vždy úspěšné.

- **Děti s nejistou ambivalentní citovou vazbou** se na jedné straně projevují lpěním na matce, ale na druhé straně vzdorem, zlostí a odmítáním matky, které se jeví jako reakce na nedostatečný projev lásky z matčiny strany. V průběhu separace se projevují výrazné známky stresu a tyto děti jsou obtížně utěšitelné, po návratu matky se chovají zlostně a odmítavě, ale zároveň projevují potřebu blízkosti matky.
- **Děti s dezorganizovanou citovou vazbou** se chovají současně vyhýbavě i odmítavě, jsou u nich rozpoznatelné protichůdné a zdánlivě zmatené prvky v chování, pohyby jsou často nepřiměřené a velmi rychle se střídají vstřícné a vyhýbavé projevy ve vztahu k matce. Děti s tímto typem citové vazby také často používají jako obranu obrácení rolí, kde se péčí o rodiče snaží získat pocit kontroly nad jejich chováním. Děti v této kategorii bývají často (až 80%) oběťmi zneužívání, dalším faktorem vzniku tohoto druhu citové vazby může být alkoholismus nebo deprese u matek, nebo zanedbání péče o dítě (Langmeier a Matějček, 1963). V tomto případě se mnohdy jedná o dítě umístěné v raném věku do nejrůznějších institucí, kde nemělo možnost navázat citový vztah. Tato citová vazba úzce souvisí s poruchou citového pouta, kdy první reakcí je zdánlivá lhostejnost či bezstarostnost dítěte a náhodná náklonnost k cizím osobám (někdy se tyto děti i sebepoškozují, aby na sebe upozornily), druhou reakcí je útlum exploračního chování (děti se bojí zkoumání nových věcí) a třetí reakcí je tzv. předčasná vyspělost, při níž dochází k obrácení rolí a dítě přejímá

některé prvky rodičovského chování. Většina dětí s poruchou citového pouta má problémy zařadit se do společnosti, a také má problémy v mezilidských vztazích (Kochová, 2007).

Nejistou nebo porušenou citovou vazbou vzniká citová deprivace, čili subdeprivace. Kompenzací nedostatku citového uspokojení se dítě snaží dosáhnout nejrůznějším způsobem. Například deprivované dítě se snaží jakýmkoliv způsobem získat pozornost kteréhokoliv člověka, uspokojení lze dosáhnout i substitucí, kdy se takové dítě zaměřuje na hromadění věcí, jídlo či jiné tělesné potřeby. Krajním obranným mechanismem může být i rezignace, kde dítě již nemá o bližší vztah zájem (Vágnerová, 1997).

## **2. STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK A RANÁ ADOLESCENCE**

Každé období života se vyznačuje určitými vývojovými charakteristikami, do nichž lze zahrnout tělesný vývoj, znalosti, dovednosti či duševní vývoj. Toto vše ovlivňuje jedincovo pojetí světa. V této práci se zaměřuji na zvládání zátěže u dětí v rozmezí 10-13 let. Jelikož je toto rozmezí poměrně nestabilní, ráda bych zde vymezila pojmy střední školní věk, kam můžeme zařadit děti ve věku kolem 10 let, a raná adolescence (pubescence), do níž patří děti kolem 13. roku života. Tato dvě období se prolínají a u každého jedince je to individuální.

## **2.1 Střední školní věk**

Tato vývojová fáze je časově lokalizovaná mezi osmý a jedenáctý rok života, z hlediska školy jde o úsek mezi třetí a pátou třídou. V tomto období není žádný významný mezník, biologický ani sociální. Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se zde vytvářet základy budoucích proměn. Výkonnost dítěte tohoto věku je obdivuhodná. Na jedné straně ještě špatně hospodaří se silami a snadno se vyčerpá, ale neobyčejně rychle dokáže nabrat síly nové (Matějček, 1994 in Kochová, 2007). Podle sociometrických studií se ukázalo, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení školáka ve skupině a velkou měrou rozhodují o obdivu a oblíbenosti. Malí, slabí a neobratní jedinci se rychle dostávají do role outsiderů a to se projeví také na jejich povahovém vývoji (Říčan, 1990).

Vztahy dítěte předpubertálního věku k rodičům jsou stále velmi silné, a přestože mívají mnohé proměny a dítě se stále více osamostatňuje, potřebuje i v této době rodiče jako jistotu v nouzi a utěšitele v těžkých chvílích. Rodiče také představují určitý model pro budoucnost – vzor dospělého chování a dítě začíná chápat některé jejich motivace a chování.

Rodina jako celek je útočištěm a podporou osobní prestiže. Dítě příslušnost k rodině považuje za samozřejmost, jak popisuje Vágnerová (2000 in Kochová, 2007), rodina je pro něj důležitá, protože zatím uspokojuje většinu jeho potřeb.

Významnými osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou již jen rodiče, ale větší vliv získávají i učitelé a spolužáci. Tyto děti jsou zaměřeny na přátelství, kde jsou preferováni stejně staří jedinci, kteří dosahují obdobné vývojové úrovně, přičemž je potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví. Dívčí a chlapecké skupiny jsou nejvíce oddáleny a kontaktů mezi nimi je méně než

předtím a potom. Tyto skupiny se postupně stávají důležitějšími, v budoucnu nakonec nahrazují rodinu, která je nyní spolehlivou jistotou. Potřeba seberealizace může být uspokojována lépe ve vrstevnické skupině než v asymetrických vztazích s dospělými. Vztahy ve vrstevnické skupině jsou symetrické, všichni mají podobné role a očekává se od nich stejné chování. Splnění tohoto požadavku přináší výhodu jednoznačnosti a srozumitelnosti, tím i potvrzení jistoty. Dítě se zde učí komunikovat, spolupracovat i soupeřit, pomáhat slabším, získávat různé role a dosáhnout přijatelné pozice s dostatečnou prestiží. Děti kladou důraz na společně sdílené aktivity, ale i na schopnost vzájemné solidarity a pomoci (Langmeier a Krejčířová, 1998, Vágnerová, 2000 in Kochová, 2007).

## **2.2 Raná adolescence (pubescence)**

Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Začíná přibližně v jedenácti letech a končí dosažením dospělosti ve dvaceti letech. První fáze – pubescence – je časově lokalizována mezi jedenáctý a patnáctý rok. V tomto období již člověk není dítětem a ještě není dospělým. Je to dáno především mnohými změnami, které v dospívajícím probíhají nezávisle na jeho vůli. Tělesné dospívání, pohlavní dozrávání, to vše se stává podnětem ke změně sebepojetí. V této době také dochází k novému hledání a přetváření našich vztahů k našim nejbližším lidem, především k rodičům. Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, značný význam pro něho mají vrstevníci, s nimiž se ve větší míře ztotožňuje (Vágnerová, 2000 in Kochová, 2007). V době dospívání dochází k mnoha změnám, jež zvyšují pocit nejistoty dospívajícího a zpochybňují představu, že svět je dobrý a bezpečný a že je v něm pubescent vítán a oceňován.



Děti si v tomto období hledají svůj zvláštní způsob, jak dosáhnout potřebné samostatnosti. Emancipace od rodiny nevede ke zrušení citové vazby k rodičům, ale k její proměně. Dětská závislost by měla být nahrazena zralejším a vyrovnanějším citovým vztahem. Adolescent se začíná emancipovat od rodiny tím, že odmítá podřízenou roli, snaží se o zrovnoprávnění vlastní pozice a odmítá formální nadřazenost rodičů. Je k nim kritický a je ochoten jim přiznat autoritativní pozici jen tehdy, když je přesvědčen, že si ji zaslouží. Jejich názory a rozhodnutí neakceptuje bezvýhradně, ale přemýšlí a diskutuje o nich a hledá jiné možnosti. Pubescent neútočí na autoritu, aby ji zlikvidoval, ale aby se jí stal on sám. Tím, že dokáže dospělým úspěšně oponovat, dosahuje potřebného pocitu jistoty, že se jim dokáže vyrovnat. Po určité přechodné době se vztahy mezi rodiči a adolescentem zase zlepšují. Čím bude dospívající jistější a vyrovnanější, tím méně křečovitosti a netolerance bude projevovat.

Specifickou oblastí vztahů je v období dospívání vztah matky a dcery, který může být ohrožen vzájemnou rivalitou, vyplývající z potřeby dívky zdůraznit svou vlastní ženskou roli a z potřeby matky tuto tendenci potlačit. Vztah otce a syna bývá více vyhraněný a je pro něj typické zdůraznění mužské role. Synovi stačí pouhé vědomí, že se na otce může spolehnout, když to bude potřebovat. Ve vztahu k dcerám funguje otec také jako model mužské role (Vágnerová, 2000 in Kochová, 2007).

Dospělý mladistvému nejvíce pomohou, když s ním budou zacházet jako s dospělým, aniž by ho však ponechali zcela sobě samému, napospas jeho případným nejistotám a úzkostem. Současně by měli podporovat jeho postupné osamostatňování se a napomáhat tomu, aby sebevýchova zaujala místo výchovy. Jestliže je rodina příliš autoritativní, dítě se může rozvinout jako pasivní jedinec, může lásku k rodičům obrátit v nepochopitelnou nenávist, nebo se naopak vrátí na dřívější stupeň infantilní závislosti,

či se uzavře do světa svého vlastního nitra, kde si libuje v pocitech ublížení a utrpení (Langmeier a Krejčířová, 1998 in Kochová, 2007).

Tělesné a psychické dospívání neprobíhá ve stejném tempu. Podle P. Říčana (in Vágnerová, 2000 in Kochová, 2007) nebývá ranější dospívání chlapců tak zatěžující jako u dívek. Časně dospívající dívky mají dle výzkumů nižší sebehodnocení, více problémů ve škole, jsou náchylnější k rizikovému chování a méně si rozumí s rodiči. U chlapců naopak např. vyšší postava, či změna statusu z dítěte na adolescenta přináší často více výhod než omezení. Pokud někdo předbíhá v těchto parametrech své vrstevníky, hodnotí tuto změnu pozitivně a bývá snáze přijímán i vrstevnickou skupinou. Na druhé straně opožděný růst zakládá u chlapců často negativní pocity nebo snahu o jiný způsob seberealizace (Macek, 1999).

Dospívající získávají v tomto období dovednosti vyžadující značnou sílu, hbitost, jemnou pohybovou koordinaci i smysl pro rovnováhu. Jedinec je schopen účinněji se učit na základě logických souvislostí a méně roste schopnost osvojit si materiál, který musí pouze memorovat (Langmeier a Krejčířová, 1998 in Kochová, 2007). Také nový způsob myšlení dovoluje adolescentovi pohlížet na sebe, svůj život, pocity a myšlenky jakoby zvnějšku, analyzovat je a kriticky posuzovat. Tato změna pohledu na svět vede k posílení určitého egocentrismu a pubescent může mít pocit, že je všechno jednodušší a předpokládá, že všechny problémy lze takto vyřešit. Adolescent rád srovnává realitu s ideály a to má významné následky pro jeho postoj k celému světu a zejména k lidem. Odtud jeho častá kritičnost a nespokojenost, zklamání, pesimismus a sklon polemizovat. Chápe a akceptuje řady lidské společnosti, ale vyžaduje jejich bezpodmínečné plnění. Ještě není totiž tak zralý, aby uměl tolerovat určitou míru nejistoty jako trvalý a nezměnitelný stav (Vágnerová, 2000 in Kochová, 2007).

Jak se dospívající emancipuje od rodiny a částečně tím ztrácí jistotu, navazuje zpravidla nové vztahy k vrstevníkům, které ho připravují pro trvalé emoční vztahy v dospělosti. Dospívající si totiž může dovolit opouštět pevné rodinné vazby, jestliže má zázemí jinde. Dvě základní přátelská uskupení jsou důvěrné přátelství mezi dvěma adolescenty (obvykle stejného pohlaví) a vrstevnická skupina = „parta“. Nezařadí-li se dospívající ani do jedné z nich, pociťuje to jako sociální stigma (Macek, 1999). Potřeba kamarádství mezi dvěma adolescenty je v tomto období velmi silná. Přátelský vztah poskytuje určitý druh jistoty a bezpečí, jde o emoční vazbu, která dovoluje si vyměňovat vlastní pocity a osobní zkušenosti, svěřovat se a sdílet nejsoukromější pocity druhého. Pubescenti, kteří měli blízkého přítele, se lépe hodnotili, měli vyšší sebeúctu, považovali se za dostatečně kompetentní a byli sami se sebou spokojenější (Berndt, Perry, in Papalia, Olds in Vágnerová, 2000 in Kochová, 2007). Tito dospívající byli pro vrstevníky atraktivnější a dovedli si získat další přátele. V období dospívání mají velký význam normy stanovené vrstevníky, většinou mají přednost před normami rodiny, školy či společnosti. Tyto normy bývají nekompromisní, radikální, se sklonem k extrémnímu hodnocení a řešení situace. Tlak na dodržování pravidel je velký a jejich překročení je trestáno (nejhorší variantou je izolace). Ve vrstevnické skupině se navzájem poskytují názory, pocity a vzorce chování a sdílejí se stejné zkušenosti, stejné životní pozice, stejné problémy, nejistoty a nejasnosti. Tímto způsobem dospívající testuje sám sebe, zvyšuje si osobní hodnotu, učí se respektovat hodnotu druhých a také poznávat hodnotu partnerských vztahů. Vrstevnická skupina slouží jako základ pro sociální učení, pro porovnání zkušeností, může také porovnávat vlastní chování, postoje a pocity s pocity vrstevníků, a také může srovnávat vymezení vlastní role v rodině. Oblíbenost ve skupině je vázána na kamarádké chování, smysl pro humor, toleranci, pozitivní emoční naladění, otevřenost a ochotu pomáhat. Oblíbený je ten, kdo ostatním

potvrzuje jejich pozitivní hodnotu, přijímá je a lze se s ním snadno dorozumět. Jde tedy o jedince, který nevyvolává nejistotu v rozumové ani citové oblasti (Smékal a Macek, 2002).

Co se týče vztahu adolescenta ke škole, na jednu stranu ztrácí školní prospěch svůj význam (je chápán jako hodnota dospělých), ale na druhou stranu jsou známky posuzovány ve vztahu k budoucímu uplatnění (Langmeier a Krejčířová, 2000 in Kochová, 2007). Pozměňuje se také role učitele. Za podstatnou složku učitelovy profesní kompetence považují schopnost vysvětlit látku, usnadnit orientaci a snížit nejistotu (Vágnerová, 2000 in Kochová, 2007). Pubescenti oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou nadřazenost, má dobrou náladu, smysl pro humor, pochopení pro žáky a je ochoten vyslechnout jejich názor. Takový učitel posiluje jistotu dospívajících a kladně ovlivňuje i jejich motivaci ke školní práci.

### **3. ZÁTĚŽOVÉ SITUACE A JEJICH ZVLÁDÁNÍ**

V dospívání se lidé setkávají s různými typy zátěží – od běžných denních starostí (zkoušky, problémy ve vztazích, hádky) až po naléhavé silně stresující události (nemoc, rozbití přátelství). Při kumulaci většího počtu a při delším trvání mohou působit chronicky (např. šikanování či život v hmotném nedostatku). Pro vyrovnávání se zátěží, která je v relativně normálních, tj. v dobře zvládnutelných mezích, se užívá termín *adaptace*. Vyšší stupeň adaptace je zvládání, které představuje boj jedince se zátěží (Baumgartner, 2001, in Chatrná, 2006). Způsob zvládnutí stresu či zátěže ovlivňuje budoucí reakce v podobných situacích. Strategie, které se osvědčily, bude mít člověk tendenci použít v podobné situaci i příště a naopak.

#### **3.1 Zdroje zátěže v adolescenci**

Zátěžové situace se vymezují jako náročné životní situace, které působí na lidský organismus a s jejichž působením se musí člověk vyrovnat. Už od raného věku se dítě ocitá v zátěžových situacích. Musí řešit různorodé úkoly a na kvalitě jejich řešení do jisté míry závisí jeho další životní dráha. S nástupem do školy se spektrum zátěžových situací rozšiřuje, přibývá i jejich zdrojů: učitelé, spolužáci, rodiče, požadované činnosti, jejich tempo, kvalita atp. Ne vždy je ovšem dítě schopno požadavkům dostát. Pravděpodobnost komplikací vzrůstá, pokud dítě pochází z méně podnětného prostředí, z odlišujícího se etnika, či je mentálně nebo zdravotně znevýhodněné. Všechna tato znevýhodnění mohou vyústit v poruchy učení a chování<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> [http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4\\_CAPV\\_Stranska.Polednova,Vizdalova,Zobacova.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4_CAPV_Stranska.Polednova,Vizdalova,Zobacova.pdf) ;  
1.dubna 2009

V těchto a dalších případech se dítě setkává také s neúspěchem, selháním, ze strany dospělých s pokáráním, trestem, úvahami o přeřazení do speciálních tříd či dokonce škol. Potíže může mít ale také žák talentovaný, který se ve škole nudí, neboť není vytížen, který mívá konflikty s méně tvořivými vyučujícími. Jako zátěž vystupují i další školní situace. Žák mívá problémy se zvládnutím nejen oficiálního, předepsaného kurikula, ale i toho neoficiálního, skrytého: jak obstát ve třídě mezi spolužáky, jak uspět ve styku se staršími a silnějšími žáky, jak vyjít s různorodými učitelskými osobnostmi, jejich rozdílnými požadavky, svéráznými způsoby motivování a hodnocení žáků aj. (cit. dle Čáp, Mareš, 2001).<sup>3</sup>

Za zmínku stojí také alespoň některé potenciálně zátěžové situace, se kterými se dospívající setkávají. Jedním ze zdrojů zátěže v adolescenci jsou tzv. **normativní životní události**. Jsou to změny, které souvisí s výše popsány událostmi a proměnami v životě adolescentů (Macek, 1999). Změna statusu a s ní spojené nové role a požadavky okolí představují často stresovou situaci, se kterou je nutné se vyrovnat. Typickými příklady těchto událostí jsou přechod na novou školu, první lásky či vyrovnání se se změnou vlastního zevnějšku. V dospívání nezřídka dochází k rozporu mezi statusem a rolí – od dospívajících je očekáváno již dospělé a zodpovědné chování, ale jejich status zůstává relativně nízký (Langmeier a Krejčířová, 1998 in Chatrná, 2006).

Nejčastějšími potížemi v období adolescence jsou obtíže ve škole a při plnění školních povinností. Tento okruh problémů uvádí téměř polovina adolescentů a žádné potíže se školou uvádí pouze 6% adolescentů. Dále má přibližně třetina dospívajících problémy v interpersonálních vztazích. Dalšími problémy jsou problémy se sebou

---

<sup>3</sup> [http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4\\_CAPV\\_Stranska.Polednova,Vizdalova,Zobacova.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4_CAPV_Stranska.Polednova,Vizdalova,Zobacova.pdf) ;  
1.dubna 2009

samým a se zdravím. Možným zdrojem zátěže se stává také vnímání a hodnocení vlastní budoucnosti, které nabývá na významu s vytvářením vlastní identity a se zvýšenou orientací na budoucnost. Dospívající si začínají uvědomovat, že jejich rozhodnutí mohou ovlivnit jejich budoucnost, a to může být spojeno s nejistotou a případnými obavami z budoucnosti (Macek, 1999).

Důležitým úkolem výchovy je připravit člověka k tomu, aby se dovedl vyrovnat s náročnými situacemi. Znamená to především dítě připravit pro budoucí náročné situace a napomoci vytvářet u něho odolnost vůči nim.

### **3.2 Zvládání zátěže**

Co to je zvládání? Zvládání, nebo také anglický termín *coping*, znamená vyrovnávání se zátěžovými a stresovými situacemi. Je to poměrně složitá problematika, neboť existuje mnoho teoretických pojetí zvládání a kromě toho se tato problematika stále vyvíjí (Mareš, 1999 in <sup>2</sup>). Podle Lazaruse a Folkmanové (1986 in Baumgartner, 2000, in Chatrná, 2006) jde o stále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí jedince zvládnout, popřípadě tolerovat nebo redukovat požadavky, které zatěžují či dokonce převyšují psychické zdroje člověka.

Zvládání neznamená, že se adolescent se zátěžovou situací pozitivně vyrovná, ale patří sem i neúspěšné či nevalidní zvládání zátěže. Jedná se například o obviňování jiných osob z vlastního selhání, překrucování skutečnosti, obviňování sebe sama, kouření, přejídání, přehnaná agrese a podobně.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> [http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4\\_CAPV\\_Stranska,Polednova,Vizdalova,Zobacova.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4_CAPV_Stranska,Polednova,Vizdalova,Zobacova.pdf); 1. 4. 09

Spektrum zátěžových situací se s nástupem dítěte do školy rozšiřuje. Přibývá jejich zdrojů – učitelé, spolužáci, rodiče či požadované tempo činnosti. Pravděpodobnost komplikace je tím vyšší, pokud dítě pochází z méně podnětného rodinného prostředí, z jiného etnika než je většina, nebo pokud je zdravotně či mentálně znevýhodněné. Tato znevýhodnění mohou vyústit v poruchy učení a chování.

### **3.3 Strategie zvládnání zátěže**

Strategie zvládnání zátěže znamenají způsoby zvládnání zátěže či vyrovnání se s nimi, obranné techniky a mechanismy. Konkrétní strategie zvládnání zátěžových situací jsou tříděny z různých hledisek. Uvádějí se tři základní strategie, které jsou lidmi používány v zátěžové situaci nejčastěji: 1) instrumentální strategie zaměřená na problém; 2) strategie vyhledávání sociální opory; 3) strategie fyzického a psychologického vyhýbání se.<sup>5</sup>

Strategie zaměřené na problémy, které se aktivně snaží zmírnit stresující okolnosti, jsou efektivní v situacích, které jedinci považují za kontrolovatelné, zatímco emočně zaměřené strategie zahrnují úsilí regulovat emoční důsledky stresových nebo potenciálně stresových situací a jsou efektivní v situaci, kdy řešení není možné. Průzkumy ukázaly, že lidé používají při zvládnání stresu oba tyto typy strategií. Převaha jednoho typu nad druhým je částečně určena osobním stylem (např. někteří lidé zvládají stres lépe než jiní), a také typem stresující události. V mnoha knihách zabývajících se zvládnáním zátěže jsou rozlišeny aktivní a vyhýbavé strategie.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> [http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4\\_CAPV\\_Stranska.Polednova.Vizdalova.Zobacova.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4_CAPV_Stranska.Polednova.Vizdalova.Zobacova.pdf) ; 1.dubna 2009

<sup>6</sup> <http://www.macses.ucsf.edu/Research/Psychosocial/notebook/coping.html>; 25.březen09



V literatuře se popisuje také aktivní versus pasivní zvládání, přičemž aktivita či pasivita představuje intenzitu úsilí, s níž se jedinec snaží situaci zvládnout. Aktivní zvládání může být charakterizováno jako komunikace o problému a aktivní řešení s využitím sociální opory. Při pasivním zvládání se člověk o svoje problémy moc nestará, nedělá si s nimi starosti nebo je dokonce popírá a dělá, jakoby neexistovaly. Neuvažuje o nich předem, pokládá problémy za normu a nevzrušuje se tím, že přicházejí. Člověk užívající bezradnost či vzdání se dobře ví, že problémy tu jsou, nechává se jimi pohltit a nevěří, že je může vyřešit. Pasivně situaci přijímá, je pesimista, řešení problému vzdává a vyrovnává se jen se svým stavem a emoční bilancí (Hanzlová, Macek, 2009).

Podle výsledků Euronet Pilot Study (Macek, 1998b in Hanzlová, Macek, 2009) patřily u dospívajících mezi nejčastější strategie zvládání náročných situací tyto: aktivní snaha uklidnit se, racionální rozebírání situace a hledání nového řešení problému, opětovné zkoušení a snaha zapomenout na obtíže změnou činnosti. Některé z dalších výsledků naznačují, že emocionální reagování pozitivně souvisí s negativním sebehodnocením, s akceptací reality a se všemi typy problémů. Únik od řešení problémů souvisí s častějšími problémy se školou, s rodiči, s vlastním soukromím a se zdravím a kondicí. K sebehodnocení přispívá jak to, zda se člověk považuje za schopného zvládat obtížné životní situace – tedy jeho vědomí vlastní účinnosti, tak i konkrétní způsob, jakým tyto situace zvládá. S vysokým sebehodnocením a také se životní spokojeností souvisejí na problém orientované strategie (Blatný, Osecká, 1998 in Hanzlová a Macek, 2009).

Dle uvedeného pramene<sup>7</sup> existují také **adaptivní a vědomé copingové strategie**:

1) Schopnost sdělovat a sdílet s druhými lidmi to, co prožíváme – překonat stud, dát najevo slabost, odkrýt něco ze sebe, být autentický, riskovat sebeodhalení aj.

2) Schopnost kontaktu s vlastními emocemi – pocity nepatříčnosti při silných emocích, tabuizace některých emocí.

3) Schopnost kontaktu se svým tělem, tělovými pocity – tělová reakce je důležitý indikátor psychických procesů.

4) Schopnost kontaktu s vlastními potřebami – problém uvědomění si neuspokojených potřeb, př. separační problém u adolescentů.

5) Orientace v situaci – je podstatné uspořádat si vlastní informace a uvědomit si, co je ještě potřeba zjistit, předejít panice atd.

6) Schopnost využít sebezkušenosti (včetně zkušenosti blízkých lidí či vzorců kolektivního chování)

7) Schopnost a ochota nechat se inspirovat uměním – schopnost učit se prostřednictvím kulturních výtvorů, např. narativní přístup.

8) Kreativita a schopnost využít tvořivé řešení

9) Naděje a víra

10) Schopnost uvědomění si smyslu utrpení

---

<sup>7</sup> [http://www.is.muni.cz/el/1441/jaro2007/SZ7BP\\_ZVZ2](http://www.is.muni.cz/el/1441/jaro2007/SZ7BP_ZVZ2); 1. dubna 2009

## **4. PORUCHY CHOVÁNÍ**

Pro každé období školního věku jsou typické určité problémy v chování, které signalizují dosažení nějaké vývojové fáze. V raném školním věku jde především o projevy nezralosti nebo nepřipravenosti. Některé děti bývají natolik infantilní, že nedovedou přijmout omezení daná rolí školáka – to se obvykle projevuje neustálým vyrušováním, vybíháním z lavice, hraním si, mluvením a tak dále. Takové děti nejsou schopné ovládat svoje aktuální impulsy a dokonce si ani neuvědomují, že se něco podobného ve škole nesmí. Většina dětí se po určité době ve škole zadaptuje a začne se chovat přiměřenějším způsobem. V tomto věku ještě většinou nejde o poruchy, ale spíše o drobnější problémy nezralého a dosud nedostatečně socializovaného chování. O poruchách chování mluvíme obvykle až ve středním školním věku, to je v prepubertě (Vágnerová, 2001).

Snad nejčastější poruchou v dětství a adolescenci jsou poruchy chování. Uvádí se v procentech od 6-16% pro hochy a 2-9% pro dívky. Dalo by se říct, že je vyšší ve městech než na venkově a stále vzrůstá<sup>8</sup>.

Zatímco v dospělosti jsou poruchy chování vzácně používanou diferenciativně diagnostickou kategorií, v dětství a adolescenci se používá jako typická deskriptivní diagnóza, která umožňuje vyhnout se předčasné etiologické klasifikaci – tedy všeho chut' diagnóz, kam se vejdou všichni, kdo trvale vybočují. V protikladu této zdánlivě ledabylé diagnostické praxi stojí vážná prognóza dětí a adolescentů s touto diagnózou – více jak polovina z nich vykazuje v dospělosti závažné psychické poruchy, až po psychózy (Vágnerová, 2001).

---

<sup>8</sup> <http://www.aktip.cz/cs/produkty-sluzby/psychoterapie/psychologiccka-prace-s-mladezi.html>; 1.dubna 2009

Dle Ptáčka (2006) jde o opakující se a trvalý vzorec chování, který porušuje základní občanská práva a společenské normy a pravidla přiměřené věku. Konkrétně se může jednat o:

- agresivní chování k lidem nebo zvířatům (šikanování, zastrašování druhých; vyvolávání pranic; fyzická agrese a hrubost; používá předměty, které mohou zranit druhé, jako zbraň a podobně)
- závažné ničení majetku, zakládání ohně aj.
- podvádění a krádeže (vloupávání se někam; lhaní pro osobní prospěch a výhody; krádeže bez konfrontace s obětí)
- závažné porušování pravidel (přes zákaz zůstává do noci venku; utíká z domova či se dlouho nevrací; časté záškoláctví – to vše před třináctým rokem)

Podstatný je také vztah k sociálním normám. Orientace dospívajícího na vrstevnické skupiny, případně na určitou subkulturu napomáhá sociálnímu vývoji. Mladiství s poruchami chování vykazují velmi nízkou orientaci na tyto normy oproti průměrné populaci.

Dle Vágnerové (2001) se v průběhu svého vývoje dítě učí diferencovat žádoucí a nežádoucí chování i jeho vhodnost ve vztahu k určité situaci. Schopnost dodržovat normy je spojena s rozvojem různých psychických kompetencí. Dítě musí být natolik rozumově vyspělé, aby bylo schopné chápat význam a podstatu různých norem chování, ale i dosáhnout určité úrovně autoregulace. Dítě by mělo umět odložit aktuální uspokojení, případně se ho zcela vzdát, když je to vzhledem k situaci nevhodné nebo

zakázané. Děti raného školního věku by měly znát a uznávat základní normy jako pravidla lidského jednání, což je jedna z podmínek školní zralosti a připravenosti.

V případě, že je porucha omezena pouze na rodinu, existují konstelace, které se podobají sadomasochistickému utváření vztahu. Většinou velmi intenzivní vztahy uvnitř rodiny s přehmaty v jednání – i ze strany dítěte – souvisí se vztahy mimo rodinu. „Domácí tyranie“ se mimo rodinu většinou projevují jako úzkostní, sociálně inkompetentní jedinci. Sociálně narušení adolescenti, kteří prožívají svou poruchu více samotářsky, se podstatně odlišují od těch, kteří ve vrstevnické skupině bývají nápadní. Porucha u dospívajících, kteří nejsou vázáni ke skupině, je vzhledem k vývoji jejich osobnosti považována za závažnější. Skupinová delikventi prokazují obvykle větší schopnost se vázat než samotáři a jsou tedy také lépe přístupní korigujícím vlivům. Za poruchou opozičního vzdoru se většinou skrývá vadná pubertální rebelie. V ní se projevuje fixace na chování dospělých a nedostatečná diferenciaci sebe sama.

Subjektivní prožitek, který dospělí vnímají jako narušený nebo nepřizpůsobivý, může být velmi variabilní. Adolescent často cítí, že je v právu, že jeho chování má smysl, ačkoliv se z pohledu dospělých jeví jako nesmyslné (Vágnerová, 2001).

Při detailnějším přiblížení lze nalézt emoční poruchy skoro u každého dospívajícího. Jedná se především o depresivní nebo úzkostnou symptomatiku a narcistickou problematiku.

Při posuzování, zda je přítomna porucha chování, by se měl brát v úvahu vývojový stupeň dítěte. Například výbuchy zlosti jsou normální součástí vývoje tříletého dítěte a pouhá jejich přítomnost by neměla být důvodem pro diagnózu. Příklady chování, jak popisuje Vágnerová (2001), na nichž je diagnóza založena, zahrnují nadměrné rvačky nebo tyranizování slabších, krutost k jiným lidem nebo

zvířatům, závažné ničení majetku, zakládání ohně, krádeže, opakované lhaní, chození za školu a útoky z domova, mimořádné časté a intenzivní výbuchy zlosti, vzdorovité provokativní chování a trvalou silnou neposlušnost.

Mezi faktory, které ovlivňují chování dítěte, patří potřeby jako základní motivy lidské činnosti. Při jejich dlouhodobém neuspokojování to může vést k nežádoucímu chování, z čehož se později mohou stát poruchy chování. Nejčastěji se projevují špatné návyky, záškoláctví, agresivita a další poruchy. Občas se také tyto děti projevují upozorňováním na sebe, šaškováním, časté jsou také neurotické projevy, strach či napětí. Obvyklou obranou bývá reakce typu „Mně to nevadí.“. Často také bývají poruchy chování spojeny se specifickými poruchami učení (Zelinková, 1994).

#### **4.1 Základní charakteristika poruchového chování**

Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku. Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě (alespoň 6 měsíců) narušovány sociální normy. Jedná se o odchylky v osobnostním vývoji, které jsou dány interakcí základních etiologických faktorů:

1. **Vliv sociálního prostředí**, především rodiny. Jestliže rodinný model chování působí nedostatečně nebo nevhodně, zvyšuje se riziko rozvoje nežádoucích osobních charakteristik, které k poruchám chování vedou. V tomto případě jsou rizikové rodiny asociálních jedinců, psychopatických osobností, osob s tendencí k nevhodným návykům, které vedou ke změně osobnosti (např. alkoholismus), dále emočně chladných jedinců bez zájmu o děti a tomu odpovídající strukturou hodnot a norem.

2. **Genetická dispozice k disharmonickému vývoji** (eventuálně až psychopatickému), s typickou odchylkou v rozvoji emočních a volních charakteristik. Frekvence takové odchylky v populaci činí pouhých 1-3% (Zvolský, 1977 in Vágnerová, 2001).

3. **Oslabení nebo porucha CNS**, převážně na bázi prenatálního či perinatálního poškození. To představuje jistou dispozici pro vznik poruch chování. Jejím základem je jednak kolísavost emočního ladění, ale hlavně impulzivita a nižší schopnost sebeovládání, která vede k různým, často problematickým reakcím. Do této kategorie by patřili např. jedinci s LMD a epilepsií. Tyto projevy bývají typické i pro počáteční fázi demence – u dětí v postkontuzních stavech a po zánětlivých onemocněních mozku (Vágnerová, 2001).

#### **4.1.1 Vymezení a diagnostika poruch chování**

Jako základní vodítko se v současné době používají diagnostická kritéria podle MKN-10 (v Evropě) a DMS IV-R (v USA).

##### **1. Chování nerespektuje sociální normy, platné v dané společnosti.**

Poruchy chování jsou narušením socializace, protože je nežádoucím způsobem změněn vztah k určitým společenským normám. Abychom mohli hodnotit nějaké jednání jako poruchové, musí být splněny dvě podmínky:

a) Jedinec je intelektuálně schopen pochopit význam norem.

b) Jedinec tyto normy neakceptuje (protože má jinou hodnotovou hierarchii a jiné prioritní motivy), nebo se jimi nedokáže řídit, protože není schopen ovládat své chování (buď primárně např. v rámci organického poškození CNS, nebo následkem požití alkoholu či drog).

2. **Nápadnosti v oblasti sociálních vztahů**, které se projevují nedostatkem empatie, citovou chladností a egoismem. Nadměrná koncentrace na sebe a uspokojování vlastních potřeb. Pocity viny ve vztahu k důsledkům vlastního jednání chybí. Takoví jedinci bývají častěji odmítáni a mívají i více konfliktů. Vinu nepřičítají svým vlastním nedostatkům, ale vždy jiným osobám. Často se také objevuje nedůvěra k jiným lidem, někdy i pocit ohrožení až paranoidní tendence bez příčiny. Vztahy takových lidí k druhým lidem jsou povrchní, nediferencované a snadno zaměnitelné s jakýmkoliv jinými. Takový jedinec se nikdy neangažuje ve prospěch někoho jiného, pokud z toho nezíská nějakou výhodu. Za typické diagnostické kritérium se považuje chybění trvalejšího přátelského vztahu po dobu alespoň 6 měsíců. Tito jedinci dále nezvládají přiměřeně ani mnohé sociální role, zejména tehdy, pokud by představovaly sebemenší frustraci a vyžadovaly nějaké sebeovládání. S tím souvisí i potíže autoregulace vlastního chování, které bývá ovlivňováno egoismem a potřebou preferenčního uspokojování vlastních potřeb. Dále s tím souvisí i nižší frustrační tolerance a neschopnost oddálit vlastní uspokojení nebo se ho dokonce vzdát.

3. **Agresivita jako rys osobnosti nebo chování**, při kterém jsou porušována základní práva ostatních. Emocionální prožitek takového jednání je neutrální (Vágnerová, 2001).



Odborná a precizní diagnostika poruch chování hraje velice důležitou roli. Mnohem důležitější je ovšem odborný a systematický přístup všech zúčastněných stran k dítěti. Tato diagnostika představuje poměrně významnou obtíž.

Jak již bylo výše popsáno, v současné době se rozlišují čtyři základní projevy poruch chování:

- Agresivita nebo závažné náznaky ohrožení lidí nebo zvířat.
- Úmyslné poškozování věcí a majetku (např. vandalismus).
- Opakovaná porušení domácích nebo školních pravidel, právní delikty.
- Stálé lhaní, vyhýbání se důsledkům svého chování nebo snaha získat výhody či věci hmotného charakteru nepoctivou cestou.

Odborné publikace poukazují na to, že o poruchu chování se jedná pouze v případech, kdy se vyskytnou zároveň alespoň tři z výše uvedených základních projevů a to minimálně po dobu 6 měsíců (Ptáček, 2006).

Poruchy chování můžeme rozdělit do dvou kategorií:

- 1) **Neagresivní** – sice dochází k porušování sociálních norem, ale nejsou spojeny s agresivitou. Patří sem např. lži, záškoláctví, útek a toulání.
- 2) **Agresivní** – navíc je zde podstatné násilné porušování a omezování práv ostatních, proto je lze považovat za závažnější. Patří sem např. násilné chování, týrání a vandalismus.

Mezi oběma typy není přesná hranice, mohou se různým způsobem kombinovat.

Při hodnocení těchto projevů mají význam **další charakteristické znaky:**

- a) Četnost takových projevů.
- b) Jejich variabilita.
- c) Doba, kdy se poprvé objevily – čím dříve ke vzniku poruchy dojde, tím je prognóza horší.
- d) Intenzita a závažnost projevu.
- e) Vztah k okolnostem – eventuelní příprava a promyšlenost činu.
- f) Sociální charakter – chování ve skupině, jeho organizovanost.

#### **4.2 Konkrétní projevy problémového a poruchového chování**

**Lhaní** nebývá považováno za zvláště závažný přestupek, přesto mohou některé lži signalizovat poruchu chování či závažnější odchylku osobnostního vývoje. Již malé dítě ví, že lhát se nemá a současně si uvědomuje, kdy se jedná o lež. Ve chvíli, kdy dítě ví, že nemluví pravdu a využívá lži k dosažení nějakého cíle či výhody, nebo k vyhnutí se nepříjemnostem, jedná se o tzv. pravou lež. Diagnosticky významná je pak frekvence těchto lží, výběr situací, ve kterých dítě lže, a především účel takového jednání (Vágnerová, 2004). Samotné lhaní se spojuje s dalšími projevy a přestupky.

Další poruchou jsou **útěky z domova**. Ty obvykle signalizují vážnější dysfunkci rodiny a její selhávání, jelikož neposkytuje pocit bezpečí a jistoty. Útěk pro dítě představuje jediný způsob, jak danou situaci zvládnout, jelikož nemá k dispozici zralejší způsob reakce. Rozlišovány bývají dvě formy útěků, které mají odlišný průběh i motivaci.

*Impulzivní (reaktivní) útek* obvykle představuje zkratkovitou, impulzivní reakci vyvolanou konkrétním podnětem. Může se jednat o strach před trestem (zejména fyzickým), přičemž samotný strach z trestu je málokdy jediným důvodem. V případě těchto úteků se jedná o náhlé rozhodnutí, útek nebývá dopředu plánován a většinou nemívá ani jasný cíl. Jedinec se často zdržuje v okolí domova a obvykle se chce domů vrátit. Tento typ úteků se vyskytuje převážně u menších dětí a v průběhu dospívání těchto úteků ubývá. Může se jednat o ojedinělý pokus, který se již neopakuje (Vágnerová, 2004).

Opakem jsou tzv. *chronické úteky*, které bývají opakované, dopředu plánované a připravované. Dítě se z nich nechce a neplánuje vrátit domů. Jejich důvodem bývají obvykle dlouhodobější problémy (narušené vztahy v rodině, kdy dítěti chybí pocit bezpečí a jistoty, vyskytuje se i týrání a zneužívání dítěte). Tyto úteky mívají přesný cíl, kterým může být například konkrétní osoba, od které dítě očekává přijetí (Vágnerová, 2004). Vedle rodinných poměrů bývají častými motivy také vzdor a pomsta vůči rodičům a vychovatelům (Matějček, 1991). Opakované, plánované úteky bývají závažnějšího charakteru než úteky impulzivní a v pozdějším věku mohou přecházet v dlouhodobější toulky.

Zvláštní kategorii tvoří *úteky z dětských domovů a diagnostických či výchovných ústavů*, které jsou reakcí na omezení svobody a na vytržení z původního prostředí, případně uspokojují touhu po dobrodružství a nových zážitcích (Vágnerová, 2004).

**Toulání** představuje dlouhodobější opuštění domova. Podle Vágnerové (2004) je toulání výrazem nedostatečné citové vazby k lidem a k zázemí, jež bývá natolik dysfunkční, že na něm dítěti nezáleží, nebo je dokonce odmítá. Toulání je spojeno s dalším problémovým chováním, které vyplývá z potřeby si zajistit obživu.

**Záškoláctví** je dalším obranným chováním, jehož cílem je vyhnout se nepříjemnostem. Podobně jako u ostatních projevů poruchového chování, i zde je na místě zjistit příčinu takového chování. Důvodem může být strach ze zkoušení či učitele, neuspokojivé vztahy se spolužáky, případně přijetí záškoláctví jako normy v rámci dané vrstevnické skupiny. Typický bývá negativní postoj ke škole, včetně neuznávání hodnoty vzdělávání a problematického postoje k autoritám a povinnostem. Záškoláctví se může spojovat s dalšími nežádoucími způsoby chování, jako jsou toulání, krádeže či jiné delikventní činnosti. Čím mladší dítě se záškoláctví dopouští, tím závažnější poruchu osobnosti, nebo patologii rodiny signalizuje (Matějček, 1991; Vágnerová, 2001).

**Krádeže** jsou dalším přestupkem dospívajících dětí. O krádeži můžeme hovořit až při určité úrovni rozumové vyspělosti, kdy je dítě schopno chápat význam pojmu vlastnictví a přijmout odpovídající společenské normy. Pro krádeže je charakteristická záměrnost jednání a můžeme rozlišovat několik forem. Menší význam mají neplánované, příležitostné krádeže – zejména mladších dětí. Krádež je v tomto případě impulzivní reakce, nezvládnuté aktuální potřeby přivlastnit si nějakou věc, která se jim líbí, aniž by o takovém činu předem nějak uvažovaly. Takové chování bývá důsledkem nezralosti, nedostatečného výchovného vedení nebo drobného poškození mozku (lehké mozkové dysfunkce). Závažnějším signálem jsou plánované a předem promyšlené krádeže, které se vyskytují spíše ve starším školním věku. Opět zde platí, že čím dříve se objeví, tím je prognóza nepříznivější. Často je také tento typ krádeže spojen s dalšími variantami poruchového chování. Nejzávažnější jsou krádeže prováděné opakovaně a v partě. Cíl krádeže a motivace, která k takovému jednání vedla, může být velmi variabilní a signalizovat, jaké problémy dítě má:

a) Dítě krade pro druhé. Příčinou těchto krádeží bývá neuspokojená potřeba dosáhnout vyšší prestiže mezi vrstevníky a tímto způsobem dítě získává kamarády. Bývá typické, že tyto děti kradou jinde, mimo teritorium skupiny.

b) Dítě krade pro sebe. Zde je základem potřeba získat něco, čeho nelze dosáhnout jiným, sociálně přijatelnějším způsobem. Ve vzácných případech, kdy selhává rodina, může jít i o nouzové uspokojení základních potřeb, jako je jídlo, ošacení atp. Matějček (1991) uvádí i případ, kdy jsou krádeže projevem náhradního uspokojování v situaci citového strádání – citově deprivované děti mohou mít zvýšenou potřebu hromadění věcí nebo jídla, které slouží jako náhražka za chybějící citové zázemí.

c) Dítě krade pro partu. V tomto případě mohou být krádeže buď výrazem snahy udržet si svou pozici v partě, nebo souvisí se sociálními normami party, kde je krádež hodnocena jako žádoucí nebo povinná aktivita. Odmítnutí účasti na krádeži by bylo hodnoceno jako přestupek a potrestáno. V této situaci nejde jen o porušení běžných norem, ale jejich úplné odmítnutí a nahrazení jinými, obecně nepřijatými. Tato varianta je nejzávažnější, protože se asociální chování fixuje jako norma.

#### **4.2.1 Poruchy chování v době dospívání**

Typickým rysem některých dospívajících – zejména adolescentů – je tendence dosáhnout uspokojení svých potřeb bezodkladně a pokud možno bez vynaložení vlastního úsilí. Mezi nejčastější poruchy patří **závislost na hracích automatech** či **drogová závislost**. Primární impuls pro užívání drog nebo gamblerství může vycházet z nudy, zvědavosti, touhy po něčem neobyčejném, vzrušujícím a pokud možno tabuizovaném. Příčinou může být i potřeba uniknout od problémů, které adolescent

neumí nebo nechce řešit. Drogy vyvolávají v člověku příjemný pocit uvolnění, štěstí či sebejistoty, zbavují jej úzkosti, strachu a nejistoty. Riziko drog je v době dospívání zvýšeno z mnoha důvodů. Významná je i tendence riskovat. K prvním zkušenostem s drogou dochází nejčastěji ve společnosti vrstevníků a je záležitostí osobní prestiže neodmítnout. Drogová závislost také vede k dalším změnám v chování. Co se týče závislosti na automatech, pro jedince, u nichž se tato závislost stává dominantním motivem, je to rychle uspokojena potřeba rychlého zbohatnutí, bez vynaložení vlastního úsilí. Tento druh závislosti snižuje motivaci dospívajících k jiné činnosti a omezuje možnost získat potřebné sociální zkušenosti či naučit se komunikovat s ostatními lidmi (Vágnerová, 2001).

### **4.3. Osobnost dítěte s poruchami chování**

Určitým základem, který může představovat zvýšené riziko vzniku odchylek v chování je temperament. Impulzivita a silná emoční vzrušivost se sklonem k afektivním výbuchům může jedince predisponovat ke zkratkovému chování. Takoví jedinci (s poruchou chování) mívají i nízkou frustrační toleranci. Chybí jim také dostatečná sebekontrola a sebeovládání. Poruchy chování mají v takových případech podobu náhlých výbuchů, zdánlivě bezdůvodných a nepřiměřených. Jejich činy nebývají plánované, ale mohou se opakovat a mít podobný charakter (Vágnerová, 2004).

Specifickou skupinu tvoří děti s poruchami citového vývoje. Hlavním znakem jejich osobnosti je citová plochost, chladnost, nedostatek empatie, egoismus a často

mrzutá, podrážděná nálada. Mívají naprostý nedostatek ohledu k ostatním lidem a jejich potřebám, a také bývají agresivní.

Autoregulace jedinců s poruchami chování bývá nezralá, převážně emocionální a směřuje především k uspokojování vlastních aktuálních potřeb, bez ohledu na okolnosti. Bývá s tím spojeno snížené sebeovládání, impulzivita, nízká frustrační tolerance a neschopnost oddálit uspokojení.

Dle Vágnerové (2004) děti s poruchami chování mívají nedostatky ve schopnostech respektovat normy chování, kterými by se měly řídit, ale také ve schopnostech volit a realizovat nějaký obecně významný cíl a přitom odolávat aktuálním potřebám. Buď normy a omezení vůbec neakceptují, nebo nejsou schopny omezení, která z nich vyplývají, delší dobu snášet. Často jim chybí pocity viny nebo zahanbení. Sebehodnocení těchto dětí bývá typické sklonem k přeceňování vlastních schopností a možností, v rámci často generalizovaného egocentrismu, s pocity vlastní výjimečnosti a významu.

## **5. ZÁKLADY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU**

Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů. Některé z údajů mohou být kvantifikovány, analýza samotná je kvalitativní. Pro každého může termín kvalitativní výzkum znamenat něco jiného. Obvyklé metody tohoto výzkumu jsou pozorování a rozhovor. Právě na metodě rozhovoru je založena tato práce. Dále tyto metody

klasifikují své údaje způsobem, který umožňuje jejich statistickou analýzu – tím kvantifikují kvalitativní data. Jak bylo již popsáno, základními metodami jsou pozorování a rozhovor, ale je možné použít i dokumenty, knihy, videokazety či údaje, které již byly kvantifikovány pro jiné účely, např. údaje ze sčítání lidu.

Pro provozování kvalitativního výzkumu je potřebná dovednost odstoupit a kriticky analyzovat situaci, rozeznat a vyhnout se zkreslení, získat platné a spolehlivé údaje a schopnost abstraktního myšlení. Badatel by měl být všímavý pozorovatel a musí mít dobré komunikační schopnosti.

Ve výzkumném projektu je možno kombinovat kvalitativní a kvantitativní metody, ale většina badatelů klade důraz na jeden z těchto dvou přístupů – často kvůli svým zkušenostem nebo podstatě zkoumaného problému.

Jedním z důvodů, proč dělat kvalitativní výzkum je přesvědčení badatele založené na jeho zkušenosti s výzkumy. Mnozí z nich pocházejí z různých vědeckých oborů nebo jsou zastánci filozofických orientací, které hlásají používání kvalitativních metod pro shromažďování a analýzu údajů. Dalším důvodem je podstata zkoumaného problému. Některé zkoumané oblasti se hodí spíše pro kvalitativní typy výzkumu. Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o kterých se toho ještě moc neví. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž se již něco ví. V neposlední řadě mohou tyto metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují. Při kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod je kvalitativní stránka obvykle součástí většího výzkumného projektu a realizují ji jednotlivci nebo malé týmy specialistů (Strauss, Corbin, 1999).



## **Hlavní složky kvalitativního výzkumu**

- 1) Údaje – mohou pocházet z mnoha zdrojů. Nejobvyklejšími jsou rozhovory a pozorování.
- 2) Analytické nebo interpretační postupy – s jejich pomocí docházíme k závěrům, či teoriím. Součástí analýzy jsou i jiné postupy, jako nestatistické pořizování výběrů, psaní protokolů a vytváření schémat vztahů mezi pojmy.
- 3) Písemné a ústní výzkumné zprávy – mohou být publikovány ve vědeckých časopisech nebo na konferencích a mohou mít různou formu. Ta závisí na posluchačích a na vlastnostech prezentovaných závěrů nebo teorií. Osoba provádějící výzkum může vyložit buď souhrnné závěry, nebo naopak detailní rozbor jednotlivých částí.

Kvalitativní výzkum může mít několik typů a těmi jsou zakotvená teorie, etnografie, fenomenologické pojetí, životní historie a analýza rozhovoru. Jednotlivé typy jsou užívány badateli v různých disciplínách.

Cíle výzkumu se mezi jednotlivými badateli významně neliší. Výsledky mohou sloužit např. k vyjasnění a ilustraci kvantitativních výzkumů, ke tvorbě výzkumných nástrojů, k hodnocení projektů atd.

Co se týče pojetí analýzy, někteří badatelé se domnívají, že údaje samy o sobě by se neměly analyzovat vůbec, že úkolem badatele je spíše údaje shromažďovat. Jiným badatelům jde o přesný popis. Protože není možné, aby badatel prezentoval úplně všechny nashromážděné údaje, je nutné tyto údaje redukovat. Další skupina badatelů se zajímá o tvorbu teorie. Věří, že vytváření teoreticky podložených interpretací je

nejmocnější cestou pochopení reality (Blumer, 1969; Glasser, 1978 in Strauss a Corbin, 1999). Tvorba teorie implikuje interpretaci údajů, protože údaje musí být převedeny do pojmů a mezi těmito pojmy je třeba vytvořit vztahy tak, abychom vytvořili teoretické spodobnění reality.

Kvalitativní pojetí výzkumu je například zakotvená teorie, kterou společně vyvinuli Glasser a Strauss. Její systematické techniky a postupy analýzy umožňují badateli vytvářet teorie vycházející z empirického základu, které splňují všechny požadavky kladené na „dobrou“ vědu. Jde o validitu, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost. Postupy zakotvené teorie nezapomínají ani na důležitost tvořivosti. Tvořivost umožňuje badatelům klást otázky vycházející z údajů a činit porovnání, která ve spojení s údaji umožní další pochopení jevu a nové teoretické výroky (Strauss, Corbin, 1999).

# Praktická část

Cílem této práce je porovnat, jak zvládají zátěž děti s poruchou a děti bez poruchy chování – jedná se o kvalitativní analýzu. V praktické části práce jsem vycházela z poskytnutých rozhovorů pořizovaných metodou BISK. Výzkumný vzorek tvořilo 16 dětí ve věku 10-13 let, přičemž polovina z těchto dětí trpí poruchou chování. Tato práce je součástí většího projektu, jehož cílem je vyzkoušení metodiky BISK na zjišťování organizace citové vazby v českých podmínkách.

## **1. VÝZKUMNÁ OTÁZKA A HYPOTÉZA**

**Výzkumná otázka zní:** Jaké jsou rozdíly ve strategiích zvládnání zátěže mezi adolescenty s poruchami chování a adolescenty bez poruch chování.

Tato kvalitativní analýza vychází z předpokladů teorie citové vazby a metody BISK, která je popsána níže. Na základě teorie a analýzy rozhovorů pořizovaných právě metodou BISK byla formulována následující **hypotéza:**

Adolescenti s poruchou chování používají více vyhybavé a pasivní strategie zvládnání zátěže a méně se obracejí na rodiče, než adolescenti bez poruchy chování.

## **2. POUŽITÉ METODY**

### **2.1 Kvalitativní analýza**

Hlavní metodou této práce je kvalitativní analýza. Obvyklými metodami používanými při tvorbě takové analýzy jsou pozorování a rozhovor – právě na metodě

rozhovoru je založena tato práce. Kvalitativní výzkum má popsat způsob, jakým se děti vyrovnávají se zátěží a jaké strategie používají.

Při kvalitativní analýze jsem se snažila vybrat z každého rozhovoru zátěžové situace, které popisují níže, a které byly pro práci nejdůležitější a nejpřínosnější. Nejprve jsem provedla analýzu jednotlivých rozhovorů u jedné skupiny dětí, které jsem dále porovnávala mezi sebou, a poté jsem vytvořila předběžné shrnutí. Jako první jsem analyzovala skupinu adolescentů, kteří mají poruchu chování, následně jsem se zaměřila na skupinu adolescentů bez poruchy chování. Poté jsem porovnávala obě skupiny mezi sebou a došla ke konečnému výsledku.

## **2.2 Metoda BISK**

Rozhovory, které jsem měla k dispozici, byly pořízeny metodou BISK, což je zkratka pro německý výraz Das Bindungsinterview für Späte Kindheit – Interview o citové vazbě v pozdním dětství. Jedná se o polostrukturované interview, které vychází z Bowlbyho teorie attachmentu a metody Adult Attachment Interview (AAI). Autory jsou Peter Zimmermann a Herman Scheuerer-Englisch, kteří jej vyvinuli v rámci longitudinálního výzkumu desetiletých dětí a spolu s dalšími i dále validizovali (Zimmermann, P., Scheuerer-Englisch, H., 2003; český překlad Štefánková, 2004). Tato metoda zjišťuje aspekty modelů citové vazby na deklarativní a proceduální úrovni. Je určena pro děti od 8 do 13 let, ale v adaptacích se dá použít i v adolescenci. Interview je snímáno videokamerou a analýzy probíhají na videozáznamech. Tematické okruhy rozhovoru mapují různé oblasti významné pro děti tohoto věku např. škola, kamarádi, zájmy, vztahy v rodině, hádky, zákazy, pravidla, subjektivní zátěž atd. (Štefánková, 2007). Okruhy otázek jsou pevně stanovené a jsou kladeny zpravidla ve stejném pořadí.

Je i možné flexibilní přizpůsobení otázek dítěti, což může přispět k lepší atmosféře a zvýšit otevřenost dítěte. Rozhovor probíhá bez přítomnosti rodiče.

Tato metoda se snaží postihnout komplikované vnitřní citové děje, čemuž také odpovídá její časová i odborná náročnost. Délka rozhovoru trvá 60-90 minut a jeho analýza zhruba trojnásobek. Cílem rozhovoru je zjistit regulaci negativních emocí dětí ve vztazích s primárními osobami. Nejprve se zjišťuje kvalita a intenzita prožívaných emocí v daných situacích a strategie chování dítěte, dále se zjišťuje, jak rodič vnímá emoce dítěte a jaká je jeho reakce vzhledem k dítěti a nakonec se zjišťuje, jestli reakce dítěte a rodiče přispívají k efektivní emoční regulaci dítěte (Zimmermann, Scheuerer-Englisch, 2003 in Štefánková, 2007). V průběhu rozhovoru stoupá intenzita emočního obsahu a předpokládá se, že je aktivován vnitřní model citové vazby, což se odráží ve verbálních i neverbálních projevech dítěte. Na předpokladech je vybudován komplexní systém hodnocení organizace citové vazby, který klade na posuzovatele vysoké nároky – je nutné znát teoretická východiska a absolvovat specializovaný trénink ve vyhodnocování dílčích škál.

Hodnocení chování dítěte v zátěžových situacích probíhá ve 2 rovinách. V prvním kroku se hodnotí strategie ve specifických situacích na 3bodové škále, čímž se získává vzorec chování dítěte zvláště pro každou specifickou situaci. Ve druhém kroku se zohledňují všechny situace a hodnotí se obecná strategie vztahově-orientovaného chování na 5bodové škále. Ve všech případech se posuzují strategie na kontinuu mezi „orientací na vztahy“ a „vyhýbání se vztahům“ (Štefánková, 2007).

Oba póly chování jsou podle Štefánkové (2007) definovány takto:

**1) Orientace na vztahy:** Dítě otevřeně vyjadřuje pocity strachu, bolesti, bezmoci před primárními osobami, nebo vyhledává v zátěžových situacích jejich přítomnost, aby znovu získalo jistotu a útěchu, když jeho zdroje nestačí na to, aby samo situaci zvládlo.

**2) Odmítání nebo vyhýbání se vztahům:** Dítě takto reaguje, když v zátěžových situacích neukazuje svým primárním osobám žádné city, předstírá jiné falešné city, nebo když se pokouší situaci zvládnout samo a straní se vztahům.

Jak již bylo popsáno, *specifické strategie chování* se hodnotí na 3bodové škále:

**3 = orientovaná na vztahy; 2 = ambivalentní; 1 = vyhýbavá strategie<sup>9</sup>**

Tato škála platí pro následující situace:

- *situace strachu* (dítě je večer samo; má špatné sny; strach např. před lupiči; návštěva lékaře či pobyt v nemocnici)
- *situace trápení, bolesti nebo smutku* (např. odmítnutí kamarády, špatné známky, odloučení od rodičů atp.)
- *situace hněvu, vzteku* (hádky s kamarády, se sourozenci, prohry ve hře)
- *pláč* (zda někdy dítě pláče a zda to smí někdo vidět)
- *napětí po hádkách s rodiči*

Relevantními tématy jsou v této souvislosti také:

- *špatná známka*

---

<sup>9</sup> Podrobně popsána škála viz. Příloha 1

- *situace, kdy se dítě zraní nebo si nějak ublíží*
- *zda je možný tělesný kontakt s rodičem a zda ho má dítě rádo*

*Všeobecná vazbová strategie* je jakýsi celkový dojem z chování dítěte v jednotlivých popisovaných situacích. Hodnotící škála je v tomto případě 5bodová:

**5 = neustále orientovaná na vztah; 4 = převážně orientovaná na vztah; 3 = ambivalentní; 2 = spíše vyhýbavá; 1 = neustále vyhýbavá<sup>10</sup>**

Všeobecná strategie se nespecifikuje pro každou primární osobu zvlášť, protože děti obvykle líčí v rozhovoru rodiče málo diferencovaně. Podobně jako při hodnocení reprezentace rodiče je kvůli eliminování idealizací důležité soustředit se na obecné výpovědi dětí, ale i konkrétní příklady, které potvrzují výpovědi. Rozlišit je třeba i situace, kdy děti vykazují samostatné emočně-regulační strategie – to znamená, že děti vypráví, že při emoční zátěži nevyhledávají pomoc u rodiče, přitom ale potvrzují, že tato situace je pro ně zvládnutelná, a proto už pro ně nepředstavuje vazbově-relevantní situaci (Štefánková, 2007).

### **3. POPIS VZORKU A PRŮBĚHU VÝZKUMU**

Jak již bylo výše popsáno, tato práce je založena na 16 rozhovorech<sup>11</sup> s dětmi ve věku 10-13 let, což je období rané adolescence, která je podrobněji popsána v teoretické části. Polovina z těchto adolescentů trpí diagnostikovanou poruchou chování, jedná se o

<sup>10</sup> Podrobný popis škály viz. Příloha 2

<sup>11</sup> Kompletní rozhovory jsou k dispozici na vyžádání u Mgr. Zuzany Štefánkové. Zde jsou uváděny jen jednotlivé úseky a pasáže z nich.



klienty výchovné péče. Druhá polovina je bez poruchy chování. V obou skupinách jsou hoši i dívky, přibližně ve stejném složení. Mým úkolem bude nejprve analyzovat každou skupinu zvlášť a následně porovnat reakce dětí s poruchou chování a bez poruchy chování na jednotlivé zátěžové situace.

Zde uvádím jednotlivé zátěžové situace, s nimiž jsem pracovala, a které jsou uvedeny v překladu metody BISK (Štefánková, 2004):

- 1. strach**
- 2. hněv/vztek**
- 3. smutek**
- 4. pláč**
- 5. trápení**
- 6. tělesný kontakt**
- 7. zranění**
- 8. špatná známka**

Z rozhovoru jsem vybrala následující zátěžové situace, při nichž je dítě zatěžováno, kdy cítí strach, smutek, hněv, trápí se, pláče, v jaké situaci vyhledává či nevyhledává tělesný kontakt, co dělá, když se zraní, a když dostane špatnou známku<sup>12</sup>.

### **Zátěžové situace vybrané z rozhovoru**

- konflikty s rodiči (kvůli kamarádům, známce, zákazům, trestům...)
- špatná známka, problémy ve škole, strach před testy, písemkami, zkoušením

---

<sup>12</sup> Rozbor jednoho rozhovoru, jak jsem s ním pracovala, uvádím v příloze č. 3 – jako ukázkou

- rozvod rodičů (pokud jsou rozvedeni; pocity z negativních emocí rodičů (ti se trápí, mají strach...))
- dítě je samo doma
- reakce na hádky v rodině
- hádka dětí s rodiči
- hádka s kamarády, sourozenci
- návštěva lékaře, pobyt v nemocnici
- ublížení si, zranění
- pocit osobního selhání

## **4. ANALÝZA VÝSLEDKŮ**

### **4.1 První skupina – adolescenti s poruchou chování:**

Jedná se o rozhovory číslo 1-8. Skupina je celkově složena z 8 dětí – z toho je 5 chlapců a 3 dívky. Průměrný věk v této skupině je 11,38 let. Z této skupiny zde uvádím pouze tři ukázky – kvůli rozsahu práce.

**Rozhovor č. 1** – zkoumaným dítětem v tomto rozhovoru je 12letý chlapec:

**Strach** popisuje před prověrkami, ale nedává to na sobě před rodiči znát a snaží se připravovat, aby to dopadlo co nejlépe. Další situací, které se bojí, je návštěva zubaře. Popisuje, že o tom jeho matka ví, že se bojí, ale že ho nijak neutěšuje. Další situace, kdy se bojí, je, když si myslí, že ho chce zmlátit nějaká parta. Pokud má tento chlapec strach, moc si to nepřipouští, nesvěřuje se ostatním ani rodině, snaží se na to nemyslet a nechává to být.

Když má na někoho **vztek**, řeší to fyzickým soubojem, tím se mu uleví. Že je nazlobený, si všimnou pouze jeho kamarádi. Opět se nikomu nesvěřuje. Někdy popisuje, že si toho raději nevšímá. Vztek má také, pokud prohraje při sportovní hře a cítí se špatně. Naštvaný se cítí také v případě, že se pohádá se sestrou, ale nevydrží mu to dlouho, po chvílce zas komunikuje.

**Pláč** si také nepřipouští, uvádí, že pláče pouze tehdy, když má vztek, když se něčím trápí nebo když mu někdo hodně ublíží. Ovšem nikdo ho u toho nesmí vidět.

Při pocitech **smutku** (např. milostné trápení) si toho všimnou hlavně kamarádi, a pokud je dobře naladěný, řekne to i rodině, ale nepopisuje žádné utěšování a podobně. Jemu

samotnému pomůže už jen to, že se s tím svěří. Smutný se cítil také v případě, když mu zemřel dědeček, ale nedokáže to říct určitě.

**Tělesný kontakt** nevyhledává, dokonce popisuje, že nemá mazlení či fyzický kontakt s druhými osobami rád. Na druhou stranu ale říká, že když ho matka pohladí, až tak mu to nevadí – musí mít ovšem náladu.

Když dostane **špatnou známku**, trápí se, protože mu záleží na tom, aby měl dobré známky.

Když si nějak **ublíží** nebo se **poraní**, nikomu to neříká a nechá to být.

Celkově bych u tohoto adolescenta shrnula, že v zátěžových situacích nedává své pocity najevo, snaží se nedat na sobě nic znát, a obvykle ani nevyhledává podporu primárních osob. Ovšem, když se cítí opravdu špatně, podpoře se nebrání, je za ni i rád, ale sám si o ni neřekne. Jeho strategií v takových situacích je působit navenek normálně a nedávat své emoce najevo.

**Rozhovor č. 2** – zkoumaným adolescentem v tomto rozhovoru je 13letý chlapec:

**Strach** si tento chlapec moc nepřipouští. Strach, který je ochoten přiznat, je ze zubaře. V této situaci je rád za podporu, kterou mu poskytuje jeho matka tím, že tam s ním je a utěšuje ho. Další situace, v nichž popisuje strach, se týkají překonání nějaké překážky (např. z pout'ové atrakce). S tímto strachem se ale popere a překoná ho.

**Vztek** pociťuje v případech, když mu někdo nadává a řeší to fyzickým soubojem. Poté se ale cítí špatně, protože si uvědomuje, že z toho bude mít problémy.

**Pláče** v situacích, kdy něco provede a jeho matce je to velmi líto. Uvádí, že i když ho u toho někdo vidí, nevadí mu to.

**Smutek** pociťuje, když je na delší dobu od matky, dále v případech, kdy matce není dobře – např. bolí ji břicho, nebo když chlapec něco provede. Popisuje, že sám sebe uklidňuje tím, že si jde zapnout počítač.

**Tělesný kontakt** s druhými osobami vyloženě nevyhledává, ale nebrání se mu a není mu to nepříjemné, naopak je za něj rád.

Situace, kdy by se něčím **trápil**, nepociťuje – na vše má obrannou reakci typu „Mně to nevadí“. Špatně se cítí v situacích, kdy se s ním rodiče zlobí, nebo dostane výprask, to pak odchází pryč a dělá si něco sám v pokoji. Napětí pociťuje v situacích, kdy se mu něco nepodaří – nejčastěji jsou to počítačové hry, či manuální činnost. Obvykle to řeší tím, že se té činnosti přestane věnovat a jde dělat něco jiného (to mu radí i jeho matka).

Když dostane **špatnou známku**, cítí se špatně, a snaží se to napravit tím, že se učí a opraví si to.

Když **se zraní** nebo si ublíží, nikomu se nesvěřuje, pokud to není nic vážného. V případě, že to je vážnější, jde za rodiči.

V situacích, kdy se necítí dobře, nevyhledává kontakt s ostatními, spíše se to snaží překonat vnitřně. Jde si třeba lehnout, ale nejčastěji se uklidňuje hraním počítačových her. Navenek své emoce moc neprojevuje a problémy řeší útekem do virtuálního světa.

**Rozhovor č. 5** – zkoumaným adolescentem je desetiletá dívka:

**Strach** pociťuje v situacích souvisejících se školou – písemky, zkoušky aj. V těchto případech to řeší tím, že se pilně připravuje. Nikomu se nesvěřuje, ale pokud to rodiče poznají a utěšují ji, je ráda. Strach má také, pokud má být večer doma sama. To si potom vleze do postele, poslouchá hudbu a snaží se uklidnit. Bojí se zubaře a lékaře, ale se svými pocity se nesvěřuje. Je ovšem ráda, že tam s ní jsou rodiče – to ji uklidňuje.

Je **rozzlobená**, nebo pociťuje vztek, když např. prohraje ve hře. V tomto případě se cítí naštvaná a uražená a dotyčného nechce ani vidět. Občas bývá uražená na rodiče, když jí něco zakážou. Poté se s nimi potom nebaví a odejde do pokoje, kde si pustí rádio atd. Nazlobená se cítí také v případě, kdy se jí něco nepovede. Uražená také bývá po hádkách s kamarádkami, to se potom vydrží s nimi nebavit měsíc. Nakonec ale za nimi jde a usmíří se.

**Trápí se** v situacích, kdy se jí něco nepovede a mrzí ji to. Trápí ji také to, když jí někdo nemá ve škole rád – nemluví s nimi a jde pryč. Trápí ji také, když se její matka zlobí, trápí se, anebo je smutná. V takové situaci potom za ní jde a snaží se jí rozveselit a mazlit se s ní. Trápení prožívá také, když se pohádá s rodiči. Potom přijde za nimi a snaží se udobřit.

Popisuje, že **pláče**, když se jí stane nějaký úraz nebo se poraní, ale není ráda, když ji při tom někdo vidí.

**Smutná** se cítí, když dostane špatnou známku a podobně. Řeší to tím, že jde ven, kde se na to snaží zapomenout. Opět nevyhledává ničí pomoc ani útěchu, ale když si toho někdo všimne a uklidňuje ji, je ráda.

**Tělesný kontakt** s rodiči má ráda a vyhledává ho, např. i v situacích, kdy se cítí špatně a potřebuje utěšit, nebo když je nemocná a rodiče se o ní starají, popisuje to jako příjemné.

Když dostane **špatnou známku**, popisuje, že má divný pocit a bojí se to říct rodičům.

Když si **ublíží**, nebo se poraní, jde za rodiči, aby ji ošetřili a zároveň utěšili.

Celkově bych tuto dívku popsala jako citlivou. V situacích, kdy se trápí, necítí se dobře a podobně, vyloženě se se svými pocity nesvěřuje, ale popisuje, že je ráda, když si toho někdo všimne a utěšuje ji. Dalo by se říci, že se chová tak, že jsou na ní její emoce snadno poznat. Problémy řeší tím, že jde ven, kde se na ně snaží zapomenout, vyhledává tělesný kontakt s rodiči, případně jde do svého pokoje, kde si pustí hudbu a tím se uklidňuje.

## **SHRNUTÍ:**

**Špatná známka:** V této situaci se všech 8 adolescentů cítí špatně či divně a vadí jim to. 2 dívky popisují, že jsou smutné a trápí se tím a bojí se to říci doma, bojí se reakce rodičů. 1 hoch je naštvaný. 2 z chlapců uvedli, že jim na známkách záleží, chtějí být dobří a snaží se to napravit.

**Zranění:** 6 adolescentů v takové situaci vyhledá pomoc nebo alespoň blízkost rodičů. Z toho jsou 3 dívky a 3 hoši. 1 dívka popisuje, že jí pomůže tělesný kontakt s rodiči. 2 chlapci se nikomu nesvěřují, pouze v případě, je-li to opravdu vážné. 5 adolescentů pláče, když se poraní – z toho jsou 3 dívky a 2 hoši. Kromě 1 hochy se pláč snaží všichni skrývat.

**Tělesný kontakt:** 2 adolescenti (1 hoch a 1 dívka) popisují, že tělesný kontakt či mazlení s rodiči mají rádi, vyhledávají ho, když je něco trápí, nebo když rodiče dlouho nevidí. 5 z 8 adolescentů (1 dívka a 4 hoši) ho vyloženě nevyhledává, ale popisují, že pokud rodiče v dané chvíli, kdy se děti cítí špatně, za nimi přijdou a chtějí je pohladit a utěšit, tak se nebrání a jsou rádi. Pouze 1 dívka popisuje, že to nemá ráda a je jí to nepříjemné. Když byla malá, měla tělesný kontakt ráda, ale teď již ne.

**Trápení:** 2 hoši a 1 dívka popisují, že se trápí, když se jim nepovede něco, co by chtěli. 1 hoch to zkouší znova, 1 je naštvaný nebo smutný, dívka vyhledá blízkost rodičů. 5 adolescentů trápí negativní emoce rodičů (jsou smutní, trápí se nebo jsou rozzlobení). Z toho 1 chlapec se snaží vše napravit a být hodný, 1 dívka a jeden chlapec jdou do svého pokoje, kde si čtou či něco píšou a tím se uklidní. 2 dívky se snaží s rodiči být a rozveselit je či se s nimi mazlit. 1 hoch uvádí, že se trápí pouze, má-li milostné trápení. V takovém případě mu stačí jen se svěřit rodičům. Pouze 1 chlapec neuvádí téměř žádnou situaci, kdy by se trápil – „jemu nic nevadí“.

**Smutek:** 2 dívky a 1 hoch popisují, že jsou smutní ze špatné známky. Hoch se to snaží opravit a 1 z dívek to řeší tím, že jde ven, kde na to zapomene. 1 chlapec je smutný, když se mu něco nepovede – to jde do pokoje, kde si čte. 1 hoch a 1 dívka jsou smutní, když se rodiče hádají. 1 dívka je smutná, když se pohádá s kamarády. 1 chlapec se cítí smutný, když je delší dobu odloučen od rodičů, nebo když jim není dobře. 1 hoch uvádí smutek v případě, že se mu stýská po sourozencích. Pouze 1 chlapec neuvádí konkrétní situace smutku, ale popisuje, že když má dobrou náladu, svěří se rodičům, ale útěchu nečeká. 1 dívka a 1 hoch uvádí, že za rodiči sami nejdou, ale když si toho rodiče všimnou a utěšují je, jsou rádi.



**Pláč:** 2 hoši popisují, že pláčou, když jsou smutní a trápí se – z toho 1 popisuje, že mu nevadí, když to vidí rodiče, u druhého to nesmí vidět nikdo. 2 chlapci a 3 dívky pláčou, když je něco bolí nebo se jim stane úraz. V tomto případě se to všechny dívky a 1 z chlapců snaží skrýt, nejsou rádi, když to někdo vidí a 1 chlapci nevadí, když ho u toho vidí rodiče, ale nikdo jiný. 1 hoch uvádí, že pláče, když se mu něco nepovede, a v takovém případě mu nevadí, když ho u toho někdo vidí. 1 chlapec také pláče, když dostane hodně poznámek – smí to vidět pouze rodiče. 1 dívka uvádí, že pláče, když prohraje ve hře – ale skrývá to.

**Hněv, vztek:** 1 hoch a 1 dívka mají vztek, když se jim něco nepovede. 1 hoch je rozzlobený, když ho rodiče nutí dělat něco, co on nechce, ale snaží se to překonat a uklidnit se. 1 hoch má vztek, když má pocit ukřivdění – to potom s nikým nemluví a jde do svého pokoje, kde se uklidňuje. 2 dívky jsou rozzlobené po hádce s kamarády a 1 chlapec po hádce se sourozencem, ale brzy se všichni usmíří. 2 chlapci řeší vztek na ostatní pěstním soubojem nebo nevšímáním si dotyčného – 1 z chlapců z toho má ale výčitky. 1 chlapec a 2 dívky mají vztek, když prohrají v nějaké hře. Pouze 1 dívka uvádí, že vztek pociťuje, ale neřekla v jaké situaci.

**Strach:** 3 hoši a 2 dívky se bojí zubaře (nebo jiného lékaře, nejčastěji injekcí) – ve všech případech je podporují a uklidňují rodiče. 2 dívky a 1 hoch popisují strach před prověrkami ve škole – všichni se pilně připravují a 1 dívce dodávají odvahu její rodiče. 1 chlapec a 1 dívka se bojí, když jsou večer sami doma – chlapce uklidňují rodiče a dívka si vleze do postele, poslouchá hudbu a snaží se uklidnit. 1 hoch uvádí, že se bojí, aby ho nenapadla parta silnějších chlapců – snaží se na to nemyslet a nikomu se nesvěřuje. 1 dívka popírá, že by měla strach, ale zároveň uvádí, že ji rodiče dodávají odvahu. 3 chlapci si strach nepřipouští. 1 chlapec má strach z pavouků a 1 z různých

pouťových atrakcí – v obou případech s tímto strachem bojují, a také mají podporu rodičů.

Po shrnutí výsledků analýzy pro tuto skupinu adolescentů jsem došla k závěru, že v případě zátěže pouze 1 hoch projevuje své emoce navenek tak, aby bylo poznat, jak mu je. Ostatní se své emoce snaží skrývat. Pouze 2 dívky a 1 hoch vyhledávají v zátěžových situacích podporu rodičů, ostatní (4 hoši a 1 dívka) podporu rodičů vyloženě nevyhledávají, ale popisují, že když si toho rodiče sami všimnou a začnou je utěšovat, nebrání se a jsou za to rádi. Pouze 1 chlapec uvádí, že se sám s trápením nevyrovnává – vyhledává kontakt s ostatními lidmi, hl. rodiči. Ostatních 7 adolescentů v této skupině se s problémy snaží vyrovnávat samo, nejčastěji tím, že jdou ven s kamarády, kde na to zapomenou, poslouchají hudbu, čtou si, malují atd. V této skupině byla nejčastější strategie vyrovnat se s negativními pocity tím, že našli činnost, při níž by na tyto pocity zapomněli. Přestože tito adolescenti se téměř ve všech případech se svými pocity nesvěřují, je pro ně důležitá podpora rodičů, ovšem pokud to rodiče poznají sami.

## **4.2 Druhá skupina – adolescenti bez poruchy chování:**

Jedná se o rozhovory číslo 9-16. Tato skupina se skládá opět z 8 adolescentů, z toho ze 4 dívek a 4 chlapců. Průměrný věk je stejný jako v první skupině, a to 11,38 let. Opět zde uvádím pouze tři ukázky z rozhovorů – kvůli rozsahu a přehlednosti práce.

### **Rozhovor č. 1** – zkoumaným adolescentem je 10letý chlapec:

**Strach** popisuje v situacích, kdy má hrát při sportovním utkání proti silnějším a bojí se, že se zraní, že se mu něco stane. Dále se bojí, že při jízdě automobilem nabourají, nebo když má psát více prověrek najednou. Toho, že má strach, si občas někdo všimne – hlavně rodiče a snaží se ho utěšovat, což mu pomáhá. Další situací, kdy má strach, je návštěva zubaře. V tomto případě se to snaží překonat sám, protože tam chodí se školou. Strach má také, když je sám doma a neví, co má dělat.

**Smutek** popisuje např. v situaci, kdy se měl sejít venku s kamarádem, ten ale nepřišel a on tam byl sám a nevěděl, co má dělat. Vyřešil to tím, že šel domů za rodiči. V jiných případech se snaží najít jinou činnost, např. píše úkoly atd. Smutný se cítí také v případech, kdy jsou smutní jeho rodiče – to se je snaží rozveselit.

**Tělesný kontakt** s rodiči má rád a vyhledává ho, také v situacích, kdy se necítí dobře, ať psychicky, tak fyzicky.

**Pláče**, když ho něco bolí, na jiné situace si nevzpomíná. Nebyl by rád, kdyby ho někdo viděl – s výjimkou rodičů.

**Rozzlobený či navztekaný** se cítí, když mu něco nejde, to s tím potom přestane a jde dělat něco jiného, např. se dívat na televizi, hrát na počítači a celkově být v klidu. Toho,

že se tak cítí, si rodiče obvykle všimnou a snaží se mu vysvětlit, že se má uklidnit a pak to dokáže. Naštvaný se také cítí, když mu rodiče něco zakážou a on má pocit ukřivděnosti. Popisuje, že v tomto případě si jde kreslit a podobně.

Pokud se **zraní** nebo si jinak ublíží, jde za rodiči, aby mu pomohli, a snaží se být v klidu.

Situaci, kdy **se trápil**, nastala, když byl sám v nemocnici. Další situací, v níž se trápí, jsou hádky rodičů. To si potom pouští nahlas rádio či televizi, aby to neslyšel, a sám jim poté řekne, že se cítil špatně, když se oni dva hádali. Cítí se také špatně, když jsou na něj rodiče rozzlobení nebo smutní, to je pak ve svém pokoji a čeká, až se to urovná – buď přijde první on, nebo rodiče. Trápení popisuje také v situaci, kdy se pohádá s bratrem nebo kamarádem a nebaví se spolu. On to ale dlouho nevydrží a přijde se s nimi usmířit jako první.

Když dostane **špatnou známku**, trápí se a má strach, že se bude muset celý týden učit. Rodiče se ho snaží povzbudit, motivovat a pomoci mu, aby se zlepšil.

Tento chlapec se v zátěžových situacích snaží se svými pocity vyrovnat nejprve sám (čte si, maluje, dívá na TV atd.), teprve následně vyhledá pomoc rodičů. Rodiče ho podporují a snaží se mu pomoci. Své emoce projevuje, neskrývá je.

## **Rozhovor č. 2** – zkoumaným dítětem je 10letá dívka:

**Smutek** pociťuje, když se pohádá s kamarády nebo s rodiči. V takovém případě se snaží spor urovnat a usmířit se. Je na ní poznat, že je smutná, neskrývá to.

**Strach** má, když je její otec na ni rozzlobený a ona neví, co bude dál, jestli dostane výprask nebo ne. V takovém případě jde k sobě do pokoje, kde se zavře a přemýšlí. Strach má také v případě, kdy mají psát prověrku, anebo když ví, že na ní bude někdo zlý. Se svým strachem se svěřuje jen kamarádkám, které jí utěší tím, že se jí snaží rozptýlit. V případě, že o jejím strachu ví i rodiče, také ji utěšují a ona to má ráda. Bojí se také, když má jít k zubaři, a to je potom ráda, že s ní jdou rodiče a utěšují ji. Strach má také v případě, že je večer sama doma.

**Tělesný kontakt** s rodiči má ráda a vyhledává ho. Slouží jí zároveň i jako útěcha.

**Pláče**, když dostane od rodičů na zadek, nebo když dostane špatnou známku. To, že ji při tom někdo vidí, jí až tak nevadí.

**Rozzlobená nebo vzteklá** je občas na sourozence, když ji zlobí. V takové situaci si ho nevšímá a dělá něco jiného.

**Trápí se**, když jsou rodiče smutní nebo rozzlobení, to se snaží potom vše rychle napravit. Trápí ji také, když se její rodiče hádají. To se potom snaží dělat něco jiného, aby na to nemyslela.

Když dostane **špatnou známku**, má strach, co na to budou říkat rodiče, a to ji rozpláče. Jindy se na to snaží zapomenout tím, že si hraje s kamarády a nemyslí na to.

Když **se zraní**, jde za matkou, která jí to ošetří.

Tato dívka své emoce neskrývá. Pokud se necítí dobře a trápí, svěřuje se kamarádům, ale hlavně se s tím snaží vyrovnat sama. Když si toho všimnou rodiče a utěšují ji, je ráda.

## **Rozhovor č. 6** – zkoumaným adolescentem je 12letá dívka:

Situace, kdy má **strach**, je např. návštěva u zubaře, kterého se velmi bojí. Útěhou jsou jí v tomto případě rodiče, jejich přítomnost a utěšování. Dále má strach, že nezvládne něco ve škole, případně že neudělá zkoušky aj. Se svými pocity se svěřuje rodičům, kteří jí dodávají odvahu, a to jí pomáhá.

**Smutná** se cítí, když je smutný někdo z jejích blízkých, nebo když se někomu něco stane. V takovém případě jde za rodiči, kteří ji utěšují. Smutek pociťuje také tehdy, když se jí něco nepodaří, v takovém případě jde opět za rodiči, u nichž hledá útěchu a povzbuzení.

**Tělesný kontakt** vyhledává – hlavně, když se necítí nejlépe a je za něj ráda.

**Pláče** v situacích, když má strach, nebo když se nějak zraní. To, že pláče smí vidět rodiče a sestru, kteří jí utěšují.

**Vzteklá**, či rozzlobená se cítí tehdy, když jí něco nejde. Popisuje, že se pak snaží nějak uklidnit.

Když se **trápí** a má špatnou náladu, útěhou je pro ni samota, kdy si maluje, pustí rádio atd. a hlavně koně, což je její velká záliba, u které zapomíná na vše špatné. Trápení prožívá také tehdy, když se pohádá s rodiči. To se potom snaží chovat dobře a usmířit se co nejdříve.

**Špatná známka** pro ni znamená špatný pocit, je jí to nepříjemné. Cítí se provinile, protože ví, že si její rodiče přejí, aby měla dobré známky.

Pokud se **zraní** a není to nic vážného, snaží se to ošetřit sama. Pokud je to něco horšího, vyhledá pomoc rodičů.

## **SHRNUTÍ:**

**Špatná známka:** 1 chlapec a 2 dívky se v takovém případě bojí reakce rodičů, 1 chlapec se bojí toho, že se bude muset dlouho učit. Všech 8 adolescentů se trápí a popisují tuto situaci jako špatný či nepříjemný pocit, zároveň 2 hoši a 2 dívky uvádí, že je rodiče utěšují a podporují. 1 dívka se na to snaží zapomenout tím, že na to nemyslí a dělá něco jiného, 1 dívka se cítí provinile, 1 chlapec se cítí hloupě, ale ví, že si to brzy opraví, tak to hodí za hlavu. 1 dívka se cítí zaskočena, protože špatné známky moc nemívá. Celkem 3 dívky popisují, že pláčou, když dostanou špatnou známku.

**Zranění:** 4 adolescenti (3 dívky a 1 hoch) vyhledají pomoc a útěchu rodičů, když si ublíží. Další 2 hoši si to sami ošetří, ale rodičům se svěří a ti je uklidní. 1 dívka si to ošetří sama a rodičům se svěřuje pouze u vážného poranění. Pouze 1 hoch se rodičům nesvěřuje vůbec – nepovažuje to za důležité – u menších poranění. 4 adolescenti (3 hoši a 1 dívka) popisují, že když se jim něco stane, nebo je něco bolí, pláčou. Všichni uvádí, že jim pomůže, když je rodiče utěšují a uklidňují.

**Tělesný kontakt:** 5 adolescentů (4 dívky a 1 hoch) popisují, že tělesný kontakt mají rádi a vyhledávají ho – nejen v situacích, kdy se trápí a potřebují utěšit, ale i normálně. 1 hoch popisuje, že ho má rád a vyhledává ho, ale jen když mu není dobře, ať už psychicky nebo fyzicky, ale jinak mu to je už hloupé, protože je už velký. 1 hoch ho má rád, ale nevyhledává ho – podle jeho slov to není třeba, protože má s rodiči dobré vztahy. 1 chlapci tělesný kontakt vyloženě nevdá, ale nevyhledává ho.

**Trápení:** 6 adolescentů (3 hoši a 3 dívky) se trápí, když se jejich rodiče hádají. V tomto případě 1 hoch a 1 dívka popisují, že dělají něco jiného, aby na to nemysleli, přičemž hoch pak ještě rodičům řekne, že se cítil špatně, když se hádali. 2 hoši a 2 dívky popisují, že se trápí, když se jim nepovede něco, na čem jim záleží nebo co je pro ně

důležité. Z toho 1 hoch a 1 dívka to zkouší znovu a 2 hoši a 1 dívka popisují, že je v tomto případě uklidní podpora a útěcha od rodičů. 3 chlapci a 2 dívky se trápí, když jsou jejich rodiče smutní, trápí se nebo jsou rozzlobení. V takovém případě se všichni – kromě 1 dívky – snaží rodičům nějak pomoci, rozveselují je, povzbuzují či se snaží chovat co nejlépe. 1 dívka popisuje trápení, když se ona pohádá s rodiči – to se snaží s nimi co nejrychleji usmířit a útěchou je pro ni samota, kdy si maluje, poslouchá rádio a to ji pomůže zapomenout. 1 hoch se trápí, když se pohádá s bratrem či kamarádem – to se potom snaží to urovnat. Trápení prožíval 1 hoch, když byl v nemocnici a 1 hoch, když mu rodiče nepomohli tehdy, když to potřebovat, protože jim to přišlo zbytečné. Uvádí, že v tomto případě se snažil pracovat o to usilovněji, aby jim dokázal, že to smysl má.

**Smutek:** 1 dívka uvádí, že je smutná ze špatné známky – v tomto případě si toho rodiče všimnou a uklidňují ji. 1 hoch a 1 dívka jsou smutní, když se jim něco nepovede – opět i v tomto případě jim pomáhají rodiče. 1 hoch a 1 dívka jsou smutní v případě, že se někomu, koho mají rádi, něco stane – opět je zde pomoc a útěcha od rodičů. 2 chlapci a 1 dívka jsou smutní, když jsou smutní či rozzlobení rodiče, nebo někdo jim blízký – v tomto případě to 1 hoch řeší tak, že si jde lehnout a spát. Druhý hoch se snaží rodiče rozveselit. 1 chlapec popisuje, že je smutný, když je delší dobu oddělen od rodičů. 2 dívky jsou smutné, když mají s někým konflikt (s rodiči, kamarády, sourozenci) – řeší to tak, že se snaží konflikt urovnat. 2 hoši a 1 dívka uvádějí, že když jsou smutní, pláčou. 1 dívka popisuje, že když je smutná, je ráda, když ji rodiče utěšují, ale někdy jí to vadí a je raději, když o tom neví, tak se to snaží před nimi skrývat. Všech 8 adolescentů ale uvádí, že v případě, když jsou smutní, si toho rodiče všimnou a snaží se jim pomoci.



**Pláč:** 2 hoši a 1 dívka uvádí, že pláčou, když jsou smutní. 1 chlapec a 1 dívka pláčou, když mají vztek; 2 dívky pláčou, když mají strach. 3 chlapci a 1 dívka popisují, že pláčou, když se zraní nebo pocít'ují bolest. 2 děvčata pláčou, když dostanou špatnou známku; 1 dívka pláče, když dostane výprask a 1 dívka, když dostane od rodičů vynadáno – to je pak raději o samotě. 1 hoch a 1 dívka uvádí, že jim nevádí, když je někdo vidí při pláči, 2 dívky a 1 chlapec uvádí, že je mohou vidět pouze rodiče a 2 hoši a 1 dívka nejsou rádi, když je při pláči kdokoliv vidí.

**Hněv, vztek:** 2 dívky a 1 hoch uvádí, že mají vztek, když jim něco nejde – v takovém případě tu činnost nechají být a snaží se uklidnit jinou činností (dívají se na televizi, jdou na počítač atd.). 2 chlapci a 1 dívka cítí vztek, když prohrají ve hře – dívku uklidňují rodiče, 1 chlapec začne dělat něco, co ho baví a druhému chlapci se rodiče snaží vysvětlit, proč prohrál, což mu někdy pomůže, ale někdy ne. 2 hoši a 1 dívka se zlobí po hádkách s rodiči; 2 dívky a 2 hoši mají vztek po hádkách se sourozenci nebo kamarády – v těchto případech, po hádkách, se s tím snaží 3 chlapci a 1 dívka vyrovnat tak, že jsou rádi sami, přemýšlí a dělají něco, co je baví. 2 chlapci a 2 dívky se zlobí, když dostanou od rodičů trest či zákaz. 1 dívka a 1 chlapec uvádí, že když mají vztek, pláčou. 3 hoši a 2 dívky uvádí, že když jsou nahněvaní, dokážou je uklidnit a utěšit rodiče.

**Strach:** 1 hoch a 1 dívka mají strach ze špatné známky a hlavně z reakce rodičů. 3 dívky a 2 chlapci se bojí prověrky nebo zkoušení. 1 hoch a 1 dívka se bojí neúspěchu při nějaké činnosti, na níž jim záleží. V těchto případech děti uvádí, že jim pomůže podpora rodičů. 3 chlapci a 1 dívka uvádí, že když mají strach (např. z pavouků, výšek, automobilové nehody), snaží se těm situacím vyhýbat a pomůže jim opět utěšování rodičů. 2 dívky a 2 hoši mají strach z lékaře, nejčastěji zubaře – opět jim pomáhá útěcha

od rodičů. 2 hoši a 1 dívka mají strach, když jsou večer doma sami. 1 dívka a 1 chlapec mají strach z konfliktů s rodiči (výprask, vyhrožování něčím) – v těchto případech se snaží poslouchat a jsou rádi o samotě, kde přemýšlí. 2 děvčata uvádí, že když mají strach, pláčou. Pouze 1 dívka si strach moc nepřipouští. 3 chlapci a 4 dívky uvádí, že když mají strach, rodiče je uklidní a utěšují. Z toho 1 dívka uvádí, že se také svěřuje kamarádkám, které ji rozptýlí. Pouze 1 hoch uvádí, že se strach snaží překonat sám.

Výsledky analýzy skupiny dětí bez poruchy chování byly takové, že 7 adolescentů (4 hoši a 3 dívky) z této skupiny v zátěžových situacích své emoce navenek projevují. Pouze 1 dívka se snaží své emoce skrývat, není jí vždy příjemné, když někdo vidí, jak se cítí. 3 hoši a 1 dívka v takových situacích vyhledají podporu rodičů, 3 dívky a 1 hoch popisují, že se snaží se zátěží nejprve vyrovnat sami, například tím, že si čtou, malují, dívají se na televizi nebo jsou na počítači. Později podporu rodičů ale také vyhledají a jsou rádi, když je rodiče utěšují. Pouze 1 dívka uvádí, že jí někdy je nepříjemné, když si její rodiče všimnou, jak se cítí a snaží ji utěšit – raději se s tím vyrovná sama. Nejčastější strategií bylo vyhledat pomoc a útěchu u primárních osob – ve všech případech to byli rodiče. Další strategie pro vyrovnávání se s nějakou zátěží bylo nalézt nějakou jinou činnost, díky které by na negativní pocity zapomněli.

## **5. DISKUZE A SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ**

Cílem této práce bylo zjistit, jak zvládají zátěž a vyrovnávají se s ní adolescenti s poruchou chování a bez ní – zda je v tom nějaký podstatný rozdíl. Po porovnání obou skupin adolescentů jsem došla k následujícím závěrům.

Co se týče vyjadřování emocí, když je něco trápí, jsou otevřenější adolescenti bez poruchy chování. To, že projevují emoce tak, aby to ostatní poznali, uvedlo 7 adolescentů z 8. V případě skupiny dětí, které mají poruchu chování, byly výsledky naprosto opačné. Pouze 1 hoch uvedl, že své emoce dává najevo, ostatní se je snaží skrývat.

Tabulka č. 1 : Vyjadřování emocí

Vyjadřují emoce	<b>ANO</b>	<b>NE</b>
<b>DÍVKY BEZ PCH</b>	3	1
<b>CHLAPCI BEZ PCH</b>	4	0
<b>DÍVKY S PCH</b>	0	3
<b>CHLAPCI S PCH</b>	1	4

Adolescenti bez poruchy chování v zátěžových situacích spíše uvádí, že vyhledávají podporu rodičů, oproti adolescentům s poruchou, kteří se raději se zátěží vyrovnávají sami.

Tabulka č. 2 : V zátěžových situacích vyhledávají podporu rodičů:

Podpora rodičů	ANO
<b>DÍVKY BEZ PCH</b>	1
<b>CHLAPCI BEZ PCH</b>	4
<b>DÍVKY S PCH</b>	2
<b>CHLAPCI S PCH</b>	1

Tabulka č. 3: V zátěžových situacích se vyrovnávají se zátěží sami:

Vyrovnání se sami se zátěží	ANO
<b>DÍVKY BEZ PCH</b>	3
<b>CHLAPCI BEZ PCH</b>	0
<b>DÍVKY S PCH</b>	1
<b>CHLAPCI S PCH</b>	4

Z údajů uvedených v tabulkách a mého výzkumu vyplývá, že adolescenti bez poruchy chování jsou v zátěžových situacích otevřenější než adolescenti s poruchou, kteří svoje pocity dusí v sobě, a pokud si někdo vyloženě nevšimne, jak se cítí, sami se nesvěřují. Adolescenti bez poruchy také vyhledávají podporu rodičů, či jiných jim blízkých osob, častěji než adolescenti bez poruchy – ovšem v tomto případě nejsou rozdíly tak veliké. Téměř všichni adolescenti, kteří uvedli, že se raději se zátěží nejprve vyrovnávají sami, zároveň uvedli, že později přece jen podporu rodičů vyhledají. Zdá se, že všichni adolescenti ze zkoumaného vzorku i přes to, že nedávají své emoce příliš najevo, podporu v zátěži potřebují.

Na základě tohoto výzkumu tak byla výše odvozená hypotéza potvrzena.

## **6. ZÁVĚR:**

Výsledky této práce potvrzují, že adolescenti s poruchou chování jsou méně otevření než adolescenti bez poruchy. V drtivé většině se snaží své emoce spíše skrývat, takže není jednoduché jim pomoci – i přes veškerou snahu. Zároveň z této práce vyplývá, že většina adolescentů – ať už s poruchou, či bez poruchy – se snaží se zátěžovými situacemi vyrovnat nějakým způsobem nejprve sami, i když uvádí, že podporu rodičů dříve či později vyhledávají. Jediný rozdíl vyplývající z tohoto výzkumu učiněného mezi uvedenými dvěma skupinami, spočívá pouze ve vyjadřování emocí a otevřenosti vůči druhým lidem v zátěži.

Ovšem výzkumný vzorek této práce není dostatečně široký, aby se dalo s jistotou říci, že se tímto způsobem chovají všichni adolescenti – ať už s poruchou chování nebo bez ní.

## **LITERATURA:**

ČÁP, J. (1980): *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN.

HANŽLOVÁ, M., MACEK, P.: *Vztah mezi styly zvládnání, přesvědčením o vlastním vlivu a problémy dospívajících*. E-psychologie (online)

KULÍSEK, P. (2000): *Problémy teorie raného citového přilnutí (attachment)*. Československá psychologie, 44, 404-423.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. (1963): *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum.

MACEK, P. (1999): *Adolescence*. Praha: Portál.

MATĚJČEK, Z. (1991): *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN.

PTÁČEK, R. (2006): *Poruchy chování v dětském věku*. Praha

ŘÍČAN, P. (1990): *Cesta životem*. Praha: Panorama

SMÉKAL, V. MACEK, P.: *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister a Principal, 2002.

STRAUSS, A., CORBIN, J., JEŽEK, S. (1999): *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert.

ŠTEFÁNKOVÁ, Z. (2004): *Interview o citové vazbě v pozdním dětství: překlad metody*. nepublikováno.

ŠTEFÁNKOVÁ, Z. (2005): *Citová vazba v detstve a adolescencii vo vzťahu k emocionálnej regulácii*. Československá Psychologie 5.

ŠTEFÁNKOVÁ, Z. (2007): *Citová vazba v rané adolescenci*. Československá psychologie, 51, 5, 505-521.

VÁGNEROVÁ, M. a kol.(1997): *Vývojová psychologie*. Praha, Karolinum.

VÁGNEROVÁ, M. (2001): *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum.

VÁGNEROVÁ, M. (2004): *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

ZELINKOVÁ, O. (1994): *Poruchy učení*. Praha: Portál.

ZIMMERMANN, P., SCHEUERER – ENGLISH, H. (2003): *Das Bindungsinterview für die späte Kindheit*. In H. Scheurer–Englisch, G.J. Suess, W.P. Pfeifer (Eds), *Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention*, pp. 241-276. Psychosozial-Verlag Gießen.

### **Diplomové práce:**

KOCHOVÁ, K.: *Citová vazba k rodičům (attachment) v rané adolescenci a její souvislosti s osobnostními charakteristikami dětí*. (Diplomová práce), PF JČU, České Budějovice, 2007

CHATRNÁ, M.: *Citová vazba k rodičům u adolescentů s poruchami chování*. (Diplomová práce), FSS MU Brno, 2006.

### **Internetové odkazy:**

<http://www.macses.ucsf.edu/Research/Psychosocial/notebook/coping.html>; 25.březen09

[http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4\\_CAPV\\_Stranska,Polednova,Vizdalova,Zobacova.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4_CAPV_Stranska,Polednova,Vizdalova,Zobacova.pdf) ; 1. duben 2009

[http://www.is.muni.cz/el/1441/jaro2007/SZ7BP\\_ZVZ2](http://www.is.muni.cz/el/1441/jaro2007/SZ7BP_ZVZ2); 1. duben 2009

[http://www.is.muni.cz/el/1441/jaro2007/SZ7BP\\_ZVZ2](http://www.is.muni.cz/el/1441/jaro2007/SZ7BP_ZVZ2); 1. duben 2009

<http://www.aktip.cz/cs/produkty-sluzby/psychoterapie/psychologicka-prace-s-mladezi.html>; 1. duben 2009

[http://e-psycholog.eu/pdf/hanzlova\\_etal.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/hanzlova_etal.pdf); 1. duben 2009

# **PŘÍLOHY:**

## **Příloha 1**

### **Škála specifické emocionální vazbově-orientované strategie**

**(Štefánková, 2004)**

Škálové hodnoty:

#### **3 = orientovaná na vztahy**

Otevřené verbální a neverbální vyjadřování emocí a vazbových potřeb vůči primární osobě a/nebo navázání fyzického kontaktu s primární osobou.

#### **2 = ambivalentní**

Relativizace výpovědí vzhledem k vazbové strategii slovy jako: „někdy, možná, čas od času...“, takže jejich platnost je omezená. Odporující si výpovědi o vazbové strategii v jedné z daných specifických oblastí v průběhu interview, takže nevznikne žádný jasný obraz jedné určité strategie.

#### **1 = vyhýbavá**

Nevyjadřování citů a vazbových potřeb, stáhnutí se ze sociální situace, výraz pozitivních emocí před rodiči navzdory zátěži. Regulační strategie nejsou sociálně orientované.

#### **0 = chybějící**

Situace se v interview nevyskytla, chybí dotaz na chování dítěte, nebo situace nebyla dotazována dostatečně přesně.

#### **Nehodnotitelná**

Dítě odpovídá neurčitě, je málo informací potřebných na hodnocení.



## **Příloha 2**

### **Škála všeobecné vazbové strategie (Štefánková, 2004)**

Škálové hodnoty:

#### **5 = neustále orientovaná na vztah (vztahově-orientovaná)**

Dítě líčí výlučně vztahově orientované strategie chování při emocionální zátěži. Kromě vztahově orientovaných strategií může být referováno v jedné oblasti, že dítě jde při problému jenom někdy k rodiči, tzn. relativizovaná strategie. Děti s touto škálovou hodnotou vykazují také naprosto samostatné emočně-regulační strategie – vypráví, že při emocionální zátěži nevyhledávají pomoc u rodičů. Přitom ale potvrzují, že tato situace je pro zvládnutelná, a proto už pro ně nepředstavuje vazbově-relevantní situaci.

#### **4 = převážně orientovaná na vztah**

Dítě líčí při emocionální zátěži více vztahově orientovaných strategií než vyhýbavých, nejasných nebo omezených.

#### **3 = ambivalentní (nejasná, měnící se)**

*Nejasná strategie* – dítě vyjadřuje u většiny výpovědí o chování při emocionální zátěži omezení jejich platnosti přes slova jako „někdy, čas od času, možná...“. Přitom uvádí max. jednu čistě vazbově-orientovanou nebo vyhýbavou strategii. V jiném případě bude přidělena hodnota 2 nebo 4.

*Střídání strategií v závislosti od situací nebo emocí* – po dobu rozhovoru uvádí dítě zhruba stejný počet vyhýbavých a vazbově-relevantních strategií, takže celkový dojem nehovoří ani pro převážně vazbově-orientovanou strategii ani převážně vyhýbavou. Dítě líčí skoro ve všech odpovědích, že někdy hledá pomoc u primární osoby v zátěžové situaci, ale někdy také ne a neodůvodňuje to vlastní kompetencí situaci zvládnout.

## **2 = spíše vyhýbavá**

Dítě líčí převážně vyhýbavé strategie chování při emocionální zátěži. Avšak uvádí minimálně jednu emoci nebo situaci, při níž alespoň omezeně hledá podporu u rodiče. Může se jednat i o jednu vazbově-orientovanou strategii, která však v celkovém vzorci nepřevládá.

## **1 = neustále vyhýbavá**

Dítě líčí hlavně vyhýbavé strategie chování při emocionální zátěži. Jmenuje maximálně jednu situaci, v níž uvádí, že vyhledalo podporu rodiče. Tato hodnota se dává, i když jsou vazbově-orientované strategie uváděny, ale nejsou hodnověrně doloženy příkladem, nebo je příklad dokonce vyvrací, takže je zachován celkový vzorec vyhýbavé strategie.

### **Příloha 3 – ukázka k rozhovoru č. 1**

**Situace 1** : V případě, kdy dostane od rodičů zákaz, se cítí nahněvaný, nespravedlivě potrestaný, ublížený. Pokud jsou ale rodiče přítomní, zákaz dodržuje (ovšem pokud přítomní nejsou, zákaz občas poruší).

*I: Jaké zakazy dostáváš od rodičů?*

*D: Televizi, playstation, počítač, rádio, ven*

*I: Hm a co pak? No a co ještě?*

*D: To je všechno.*

*I: Hm. Co pak děláš, když to máš zakázáno?*

*D: Kreslim si, mě to baví.*

*I: Hmm, posloucháš teda ten zákaz?*

*D: Hmm. Někdy si ale pustím rádio nebo playstationa, když mamka není doma.*

*I: Hm, vysvětlují ti rodiče, proč ti něco zakazují?*

*D: Ne*

*I: Chtěl by si, aby ti to vysvětlili?*

*D: Ehmm*

*I: Hm, jak se cítíš, když dostaneš takový zákaz?*

*D: No jako blbě. No, že.. nespravedlivě. Že to je nespravedlivý*

Občas dostane pohlavek, pokud provede něco špatného a opět to bere jako nespravedlivé.

*I: Třeba když ti dávali na zadek nebo takhle.*

*D: Pohlavek někdy, někdy facku, ale víc ne.*

*I: Hm, jak často je to asi, když dostaneš takhle facku nebo pohlavek?*

*D: No když třeba něco řeknu špatně nebo tak.*

*I: Co můžeš říct špatně? Řekni nějaký příklad.*

*D: Třeba, řeknu nějaký sprostý slovo, tak dostanu takovýhle pohlavek a ještě se mamka zasměje a takhle.*

Při vyhrožování od rodičů (hrozí mu pobytem v psychiatrické léčebně, kde již pobýval), když bude nadále zlobit, to ale nepocituje jako hrozbu – je si jist, že tato situace nenastane.

*I: Ehm. Některé rodiče říkají, že jim taky, některý děti říkají, že jim rodiče taky vyhrožují, taky se ti to někdy stalo, že by ti vyhrožovali rodiče něčím, čeho se bojíš nebo že by ti to bylo nepříjemné?*

*D: Jo takhle, vyhrožovali mi, ale že bych se toho bál, to ne.*

*I: Ehm, třeba?*

*D: No, že třeba, že půjdu do Bíteše znova. Víte, co to je?*

*I: Bíteš-tak tam je psychiatrická léčebna.*

*D: No, tak mi vyhrožovala, že třeba půjdu do tý Bíteši, že jestli nedám pokoj v tý škole, ale jinak nic.*

*I: Ehm a toho si se nebál třeba?*

*D: Noo, jako..*

*I: Nebo jaký to byl pocit, když ti takhle vyhrožovala?*

*D: No já sem věděl, že tam nepůjdu, takže ne.*

*I: Hm. Jak si se cítil u toho, když ti takhle vyhrožovala mamka?*

*D: No, mně to bylo jedno.*

**Situace 2** : Neúspěchy ve škole a špatné známky ho trápí, kvůli budoucímu povolání.

Bojí se, aby neskončil jako např. popelář.

*I: Ehm, jo. Je pro tebe důležité, abys byl dobrý ve škole?*

*D: Jo, protože nechci být jako nějaký ty cikáni, jako lidi jak dělaj popeláře a tak.*

*I: Ehm, jo, záleží na situaci taky jo. A jaké je to, když dostaneš tu špatnou známku?*

*D: No tak.. se připravuju, co bude doma no.*

*I: Ehm a co bude teda doma?*

*D: No učení.*

*I: Ehm, takže přijdeš ze školy a..*

*D: Ted' už moc ne. Ted' už mi to mamka prostě promine.*

*I: Ehm a co říká? Nebo jak reaguje?*

*D: Řekne, zase pětku? Ježíši Kriste! No a pak je to v pohodě.*

*I: Jo, je kvůli tomu, kvůli té známce nějaký konflikt potom doma?*

*D: Ne*

Pokud dostane špatnou známku, necítí se dostatečně dobrý a je mu to nepříjemné. Je to na něm poznat, jak se cítí.

*I: Ne. A jaké je to pro tebe? Jak se cítíš, když dostaneš tu špatnou známku?*

*D: Blbě no, že už si řeknu, ach jo, asi nebudu dost šikovnej, jako všichni ostatní, když dostanu špatnou známku další.*

*I: Hm, všimne si toho někdo, že ti to vadí, že je ti to nepříjemné takhle?*

*D: Jo, paní učitelka, co mi jí dala.*

*I: Ví o tom mamka, že tě to mrzí?*

*D: ..pauza 5 sek.. Asi jo (potichu)*

*I: Jak se to dozví?*

*D: ..pauza 7 sek.... Nevim, že třeba už jí dlouho nedostanu*

Pokud se bojí písemky a zkoušení, snaží se dostatečně připravit. Pokud ale vysloveně neřekne, jak se cítí, nikdo to na něm nepozná, že má strach.

*I: A je taky, máš taky někdy strach před testy nebo písemkami?*

*D: Jo*

*I: Poznává to někdo na tobě, že máš strach?*

*D: No, třeba jak pokřiknu ježiši, já se netěším na tu písničku.*

*I: Jo. Ví o tom rodiče, že máš strach?*

*D: No asi ne.*

*I: Ehm, a co děláš, když máš ten strach?*

*D: Tak se snažím učit se na to a abych to měl za jedna.*

**Situace 3** : V případě, že se rodiče cítí špatně, jsou smutní, tak se i chlapec trápí, je smutný. Když jsou rodiče právem rozzlobení, také se cítí špatně a snaží se chovat tak, aby to rychle pominulo.

*I: Hm, jak se ty cítíš, když je mamka smutná?*

*D: Mm, je to blbý no.*

*I: Jaký je to pocit teda?*

*D: Tak není to moc dobrý pocit, když je mamka smutná.*

*I: A co děláš?*

*D: No tak... nic no.*

*I: Pokoušíš se taky jí nějak utěšit?*

*D: Ne*

*I: Co dokáže mamku rozesmutnit? Kdy je smutná?*

*D: No, rozesmutnilo jí, když jsem šel sem no, když zjistila, že jdu sem*

*I: Ehmm, jo. Zažil jsi někdy, že by měla mamka před něčím strach?*

*D: ...pauza 5 sek. Ne*

*I: Hm a stalo se taky někdy, že by se mamka zlobila? Že byla rozzlobená?*

*D: Jo*

*I: Tak mi řekni nějaký příklad.*

*D: Jaký příklad?*

*I: Příklad, kdy se mamka rozzlobila. Nějakou situaci si vzpomeň.*

*D: Když sem třeba někdy dostal hodně pětěk a ona o tom nevěděla.*

*I: Ehm, jak pak reagovala? Jak se to dověděla? Nebo jak to bylo?*

*D: No, ona se podívala na druhou stránku a tam bylo těch sedm pětěk.*

*I: Ehmm, co bylo dál?*

*D: No tak, sem měl domácí vězení, nemohl sem chodit ven a takhle.*

*I: Ehm a ty si říkal, že ji to rozzlobilo, tak co dělala, když byla rozzlobená?*

*D: Nic. Teda... říkala mi, co to tu je a tak.*

*I: Ehm. Jaké to pro tebe je, když se mamka rozzlobí? Co ty cítíš?*

*D: Hrozný.*



**Situace 4** : Pokud je večer sám doma, je spíše rád, jelikož může dělat věci, které by jinak nesměl. Pokud se ale stane, že je sám (např. venku), není to pro něj dobrý pocit, nemá to rád, nudí se.

*I: Aha,no. Jsi často sám?*

*D: Ne*

*I: A kdy jsi třeba sám?*

*D: Nikdy.*

*I: Nikdy?*

*D: No třeba,když mamka jede někam,třeba na kosmetiku,na kafe a takový.*

*I: Ehm a co děláš v takové chvíli,když jsi sám?*

*D: Tak si pustím rádio,nebo playstation,nebo si dělám úkoly.*

*I: Máš to rád být sám?*

*D: Ne. Venku to úplně nesnáším.*

*I: Ehm,když jsi venku sám?Nudíš se někdy o samotě?*

*D: Hm,venku jo.*

*I: Ehm,stalo se ti někdy,že by si byl doma večer sám?*

*D: ..pauza 6 sek...Noo,u taťky když jsem. Chodí na pivo večer.*

*I: Ehm. Jaký je to pocit být doma večer sám?*

*D: Dobrej.*

*I: Co tam děláš?*

*D: Dívám se na televizi.*

*I: Ehm. Máš strach někdy večer sám?*

*D: Ne*

**Situace 5** : Situaci, kdy by se hádali dospělí, rodiče, neumí uvést, nezažil ji. Nebo si toho nevšimá.

*I: Hmm. Zažil jsi někdy, že by se mamka hádala s tátou?*

*D: S vlastním? Ne, protože oni jsou rozvedený už asi...no oni se rozešli, když mi byly asi dva roky, takže ne.*

*I: Hm, jo. Ty si se ptal s vlastním? S nějakým jiným? Třeba s přítelem se hádala? Když si se zeptal s vlastním, že by si uměl uvést nějaký příklad?*

*D: Emm.*

**Situace 6** : Uvádí, že s rodiči se nehádá.

*I: Hmm. V každé rodině se někdy vyskytne hádka. Já bych chtěla vědět, jak to probíhá u vás? Když máte nějakou hádku nebo konflikt? Uved' mi nějaký příklad.*

*D: Hádku? Když se jako s mamkou?*

*I: Třeba.*

*D: My se nehádáme vůbec.*

*I: Nemáš žádnou hádku.*

*D: Ne*

**Situace 7** : Při hádce s kamarády se nijak netrápí. Problémy s ostatními dětmi řeší popráním se a tím je to pro něj vyřešené.

*I: Ehm. Pohádal jsi se někdy se svým kamarádem?*

*D: Jo*

*I: Tak mi řekni nějaký příklad, o co jste se třeba pohádali?*

*D: Noo..kvůli čemu..nevím třeba. Vim jeden příklad, ale nevím, jestli to je přesně ono. Že jak jsem říkal, že mě asi jedna holka balí a ta holka s nim chodila do třídy, no a on se jí ptal a ona říkala, že ne, že mě úplně nesnáší a prostě tak mě to naštvalo nějak, že mi prostě kecá, protože on mě furt pozdravuje od ségry, tak sme se tam poprali nu.*

*I: Ehm, jak to skončilo? Jste se poprali a pak dál?*

*D: Nic, jsme se pak usmířili.*

*I: Kdo udělal ten první krůček?*

*D: K čemu?*

*I: K tomu usmíření*

*D: On, protože von se pak bál...není moc rozumět..*

*I: Hm, jak jsi reagoval, když chtěl to usmíření?*

*D: Ne,on nepožádal prostě,on prostě se choval dobře nu a tak sme se neprali a tak sme se usmířili.*

Po hádce se sourozencem je naštvaný a rozzlobený. Ale tento stav netrvá dlouho, potom sám přijde se smířením – začne se bavit a podobně.

*I: A s kým se hádáš?*

*D: Se ségrou.*

*I: Se ségrou. Kvůli čemu třeba?*

*D: No,ona když byla malá,tak...mi todle,třeba mi něco dala a pak to chtěla zpátky a já sem řekl,co se dá,to se z ruky nevydá. No,ted' třeba když už je větší,já jí něco dam a chci to zpátky,tak ona řekne,Kristýna,co se dá,to se z ruky nevydá,že ona toho,když byla menší využívala a tak.*

*I: Ehm a jak pak probíhá ta hádka?*

*D: No jako,sem na ní naštvanej a otočim se ke stolu a nebavim se s ní.*

*I: Ehm,jak dlouho to asi trvá?*

*D: Já to nevydržim ani den,to většinou,možná ani ne hodinu.*

*I: Ehmm,jo. A pak jak to jde dál?*

*D: No tak pak se rozmluvim.*

**Situace 8** : Z návštěvy u lékaře má strach, obává se toho a je rád, když s ním jde někdo z rodičů – cítí to jako podporu.

*I: Ehm, rozumím. Byl jsi někdy u zubaře, že jo? Jaký je to pocit, jít k zubaři?*

*D: Hroznej.*

*I: Hm, s kým tam chodíš?*

*D: Bojím se tam.*

*I: Bojíš se tam. S kým tak chodíš, k zubaři?*

*D: No se školou.*

*I: Hmm a ví někdo o tom tvém strachu ze zubaře?*

*D: Noo, asi mamka.*

*I: Aha. A jak ona na to reaguje? Když ví, že se bojíš.*

*D: Nijak prostě. Nechá to bejt.*

*I: Ehm, chtěl by jsi, aby ti někdo s tím nějak pomohl?*

*D: No, aby sem tam nechodil.*

*I: Jasně. Jaký je to pocit, když musíš k lékaři nějakému?*

*D: To samý. Ale bojím se třeba když mě to, ale když to, když jde o injekci, tak to ne, se vůbec nebojím injekcí.*

*I: Ehm, s kým chodíš k lékaři?*

*D: S mamkou, s tatškou.*

*I: Hm, pomáhá ti, když jsi tam takhle s někým? Když tam nejsi sám?*

*D: U lékaře?*

*I: Hmm*

*D: Jo,tak jo.*

*I: V čem?*

*D: Tak jako podporu a tak.*

Při pobytu v psychiatrické léčebně se cítil špatně, cítil napětí, trápil se a stýskalo se mu.

Po příjezdu domů byl rád, ale nedával to moc najevo.

*I: Ehm,jo. Byl jsi někdy v nemocnici?*

*D: Jako ležel třeba?To ne.*

*I: Neležel jsi. A jako v té Bíteši. Dá se to srovnat jako s nemocnicí,myslíš?*

*D: Ne*

*I: Nedá,je to úplně něco jiného. Hrozný myslíš? Co je na tom hrozný,můžeš mi to říci?*

*D: Všechno. Furt samý mříže na oknech.*

*I: Ehm,jaké to bylo? Jak ses tam cítil vlastně?*

*D: Jako ve vězení.*

*I: Hm,jakou dobu,jak dlouho jsi tam vlastně byl?*

*D: Sedmdesát dva dní,to si pamatuju přesně.*

*I: Jo,takže jsi byl pryč od rodičů. Stýskalo se ti?*

*D: Jo,mohli jsme jezdit domů asi jednou za tři tejdny.*

*I: Ehm a stýskalo se ti?*

*D: Hm, bylo to hlavně strašně daleko, od Budějic.*

*I: Přišli tě taky někdy navštívit?*

*D: Jo, to kolikrát. To jezdili.*

*I: Ehm, měl jsi to rád, ty návštěvy?*

*D: Ehmm.*

*I: Ehm a jaké to bylo, když jsi se setkal teda s rodinou? Jak reagovali? Co říkali? Mamka, tat'ka?*

*D: Ať už jsem hodnej.*

*I: Hm, těšili se, když jsi přijel?*

*D: Jo*

*I: Ehm a ty si se těšil? Jaký to byl pocit?*

*D: Jo. Tak konečně sem odtamtud vypadnul.*

**Situace 9** : Pokud se poraní a není to nic vážného, doma se nikomu nesvěřuje.

*I: Ehm jo. Co děláš, když se zraníš nebo si nějak ublížíš?*

*D: Necham to bejt.*

*I: Ehm a říkáš to pak někomu, když máš nějakou ránu?*

*D: Mm, ne, moc ne.*

*I: Všimne si toho někdo, že jsi si něco udělal? Třeba doma?*

*D: Emm.*

**Situace 10** : Osobní selhání si nepřipouští, nevzpomíná si, že by se mu někdy něco nepovedlo.

*I: Ehm. Jaké to je pro tebe, když se ti něco nepodaří, co by si rád zvládnul?*

*D: Co by sem rád zvládnul? Co by sem měl zvládnout jako?*

*I: Třeba že si dáš nějaký cíl, nebo že chceš něco dokázat, ale tobě se to nepovede. Jaký je to pro tebe pocit? Jak to bereš?*

*D: ..pauza 6 sek...Nevim.*

*I: Ehm a je něco, co by si rád zvládnul, ale zatím se ti to nepovedlo? Vzpomeneš si na nějaký příklad?*

*D: Asi ne*