

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kristýna Šimonová

**EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ DOSPÍVAJÍCÍCH DÍVEK
S PORUCHAMI CHOVÁNÍ**

**THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ADOLESCENT GIRLS
WITH CONDUCT DISORDERS**

Praha 2012

Vedoucí práce: **Doc. PhDr. Ilona Gillernová, Csc.**

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Doc. PhDr. Iloně Gillernové, Csc. za trpělivé a podnětné vedení mé práce, za ochotu, podporu, rady i laskavý přístup.

Dále bych také chtěla poděkovat zařízením, se kterými jsem spolupracovala, jejich pracovníkům i samotným dívkám za ochotu a čas, který spolupráci se mnou věnovali.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala svým blízkým za podporu, pomoc a trpělivost, jak v průběhu celého studia, tak při tvorbě diplomové práce.

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

V Praze dne 24.7. 2012

Bc. Kristýna Šimonová

Abstrakt

Předkládaná diplomová práce se věnuje edukačnímu prostředí a jeho souvislosti s rozvojem poruch chování u dospívajících dívek. Jedná se především o edukační prostředí rodiny a školy vzhledem k jejich významu pro socializaci jedince.

Teoretická část nejprve stručně charakterizuje období adolescence v jeho bio-psycho-sociálních hlediscích. Posléze se věnuje poruchám chování, jejich klasifikaci, projevům, ale také etiologii či specifikům této problematiky u dívek. V závěru pak nabízí vhled do souvislostí mezi různými charakteristikami edukačních prostředí a jejich vztahu s poruchami chování se zaměřením na specifika u dívek.

Empirická část si pak klade za cíl zachytit možný vztah mezi poruchami chování u dívek a edukačním prostředím, o což se pokouší formou deseti podrobných případových studií dívek ve věku čtrnáct až šestnáct let umístěných do ústavních zařízení. K výzkumnému šetření bylo využito jak kvalitativních, tak kvantitativních výzkumných metod.

Diplomový projekt přispívá k pochopení psychologických souvislostí problematického vývoje dospívajících dívek a přináší nová data do širšího projektu sledování edukačního prostředí dospívajících. Kromě přínosu ve formě detailních případových studií dívek, které poskytují vhled do této problematiky, výsledky práce naznačují zejména možné rizikové charakteristiky edukačních prostředí a rizikové způsoby výchovy jak na straně rodičů, tak učitelů.

Klíčová slova: edukační prostředí, dospívání, poruchy chování u dívek, důležití dospělí, výchovný styl

Abstract

The diploma thesis deals with the educational environment relating to the development of conduct disorders in adolescent girls. These are mainly the educational environments of family and school, in respect of their importance for the socialization of the individual.

The theoretical part first briefly characterizes the adolescent period in its bio-psychosocial aspects. Further it deals with the issue of conduct disorders, their classification, manifestation, but also the etiology or specifics of these problems in girls. In conclusion it offers insight into correlation between different characteristics of the educational environments and conduct disorders with a focus on the specifics in girls.

The empirical part of the work aims to map the possible relationship between conduct disorders in girls and educational environment by the form of ten detailed case studies of girls aged fourteen to sixteen placed in institutional facilities. Both qualitative and quantitative methods have been used for this research.

The diploma project contributes to understanding the psychological context of the problematic development of adolescent girls and brings new data into the wider monitoring project of educational environment in adolescents. In addition to the benefits of detailed case studies of girls that give insight into this issue, the results of the work particularly suggest possible risk characteristics of educational environments and unsafe modes of education used by parents and teachers.

Key words: educational environment, adolescence, conduct disorders in girls, significant adults, mode of education

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. ZÁKLADNÍ SPECIFIKA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	11
1.1 Vymezení období dospívání	11
1.2 Tělesný vývoj	12
1.3 Kognitivní vývoj	14
1.4 Emoční vývoj	15
1.5 Vývoj identity a osobnosti	16
1.6 Socializace a vývoj sociálních vztahů	19
2. PORUCHY CHOVÁNÍ	23
2.1 Klasifikace poruch chování	25
2.2 Konkrétní projevy poruch chování	29
2.2.1 Neagresivní projevy poruch chování	29
2.2.2 Agresivní projevy poruch chování	33
2.3 Další projevy problémového chování spojené s poruchami chování	37
2.4 Etiologie poruch chování	38
2.5 Prevence, terapie a náprava poruch chování	40
2.6 Specifika poruch chování u dívek	41
3. EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ	43
3.1 Edukační prostředí a jeho význam	43
3.2 Edukační prostředí rodiny a poruchy chování	45
3.3 Edukační prostředí školy a poruchy chování	52
3.4 Vrstevnická skupina a poruchy chování	57
EMPIRICKÁ ČÁST	59
4. VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO CHARAKTERISTIKA	60
4.1 Cíle, výzkumné předpoklady a otázky	60
4.2 Charakteristika výzkumného souboru	61
4.3 Použité výzkumné metody	62
4.3.1 Pozorování	62
4.3.2 Dotazování	62
4.3.3 Projektivní a poloprojektivní techniky	64
4.3.4 Analýza dokumentace	66

5. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A JEJICH ROZBOR	67
5.1 Případové studie.....	67
5.1.1 Olga.....	67
5.1.2 Linda.....	73
5.1.3 Veronika.....	79
5.1.4 Hedvika.....	84
5.1.5 Marie.....	90
5.1.6 Hana.....	95
5.1.7 Julie.....	101
5.1.8 Štěpánka.....	106
5.1.9 Gita.....	112
5.1.10 Daniela.....	117
5.2 Shrnutí výsledků výzkumu.....	122
6. SHRUTÍ A DISKUSE	130
7. ZÁVĚR	138
Seznam použité literatury	139
Seznam příloh	150
Přílohy	151

ÚVOD

Poruchy chování a jejich projevy u dospívajících považuji za problematiku, které je nutné se systematicky věnovat. Existuje poměrně vysoký počet dětí i dospívajících, kteří jsou pro tyto potíže umisťováni do ústavních zařízení. Edukační prostředí, především rodiny, ale také školy, jistě z velké části souvisí s poruchovým chováním vzhledem k jejich důležitosti v socializačním procesu. Ve své práci jsem se zaměřila na edukační prostředí dospívajících dívek s poruchami chování, neboť se jim věnuje v tomto ohledu méně pozornosti než chlapcům. Domnívám se, že důkladné poznání a pochopení charakteristik edukačního prostředí dospívajících nám může pomoci odhalit mnoho souvislostí s rozvojem poruch chování. Pokud budeme dobře znát toto prostředí, můžeme pak také efektivně pracovat na úpravě edukačního prostředí a předcházet či zmírňovat možný rozvoj vzniku těchto poruch. To jistě přispěje i k tomu, že tito dospívající budou méně ohroženi možným rozvojem dalšího problémového, poruchového či delikventního chování, nebo například rozvoje poruch osobnosti v dospělém věku.

Téma své diplomové práce jsem si zvolila také proto, že se touto problematikou dlouhodobě zabývám. Již jsem se podobnému tématu, konkrétně delikvenci nezletilých a její nápravě, věnovala ve své bakalářské práci. Domnívám se, že práce s problémovými dospívajícími je smysluplná a důležitá a jsem přesvědčena, že u těchto jedinců, vzhledem k jejich věku, je možné docílit lepších výsledků a lze na ně účinněji působit než na jedince dospělé.

Cílem výzkumného šetření bylo zachytit možný vztah mezi poruchami chování u dívek a edukačním prostředím, především rodinou a jejím výchovným působením, dále pak také možným působením školy, vrstevníků a dalších blízkých osob v životě těchto dívek.

V teoretické části své diplomové práce se soustředím na teoretická východiska této problematiky. Popíši základní charakteristiky období dospívání, budu se věnovat též poruchám chování, jejich projevům, klasifikaci či specifikům u dívek. Dále se pak zaměřím na jednotlivá edukační prostředí dospívajících dívek, zejména pak rodinu a školu, v souvislosti s poruchami chování.

Empirická část mé práce je pak věnována případovým studiím jednotlivých dívek, které se podrobně zabývají edukačním prostředím rodiny a školy, věnují se ale také osobnosti či vrstevnickým vztahům tak, abychom mohli zachytit jejich možné souvislosti s poruchami chování, které se u dívek objevily. V této části pak také porovnáím jednotlivé případové studie

a pokusím se o nalezení případných podobností, které mohou být také přínosné například pro další výzkumná šetření a pro praxi.

Diplomový projekt by měl také přispět k pochopení psychologických souvislostí problematického vývoje dospívajících dívek a přinést nová data do širšího projektu sledování edukačního prostředí dospívajících.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ZÁKLADNÍ SPECIFIKA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Období dospívání je charakteristické tím, že v něm dochází ke komplexní proměně ve všech oblastech, tedy somatické, psychické i sociální. Změny v těchto oblastech probíhají do určité míry souběžně a na sobě závisle, jsou ve vzájemné interakci. „*Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity*“ (Vágnerová, 2005b, s. 321).

V této kapitole se zaměřím na vymezení základních specifik období dospívání. V jednotlivých kapitolách se budu soustředit na oblasti, ve kterých dochází ke změnám, a vzhledem k tématu práce se budu zabývat především vývojem dívek.

1.1 Vymezení období dospívání

Do období dospívání odborníci (Vágnerová, 2005b; Langmeier a Krejčířová, 2006; Smetana, Campione-Barr, Metzger, 2006) zahrnují zhruba jednu dekádu života, tedy věk od 10 do 20 let. Vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně široké věkové rozmezí, zpravidla se dělí na další dvě, popřípadě tři, období.

Prvním z nich je období, které zahrnuje věk od 11 do 15 let. Odborníci ho nazývají různě, například Vágnerová (2005b) jako období rané adolescence, Langmeier a Krejčířová (2006) jako období pubescence, které pak dále dělí na fázi prepuberty (11-13 let) a fázi vlastní puberty (13-15 let). Druhé období pak zahrnuje věk od 15 do 20-22 let. Vágnerová (2005b) o něm hovoří jako o pozdní adolescenci, Langmeier a Krejčířová (2006) jako o období adolescence. Někteří autoři pak dělí adolescenci na ranou (10-13 let), střední (14-17 let) a pozdní fázi (18-20 let) (Smetana, Campione-Barr, Metzger, 2006). Pro tuto práci se přidržím názvosloví dle Vágnerové.

V období rané adolescence (11-15 let) dochází k nápadným fyzickým změnám, které jsou spojené s pohlavním zráním a tedy i se změnou zevnějšku. Další podstatná změna probíhá v nástupu vyspělého, formálně abstraktního, způsobu myšlení, charakteristická je též vyšší emoční labilita. V rovině sociální dochází k většímu osamostatňování se od rodiny a narůstá důležitost vrstevnické skupiny. Významné je přátelství a navazování prvních partnerských interakcí. Podstatným sociálním mezníkem je v tomto období dokončení školní

docházky a volba dalšího profesního směřování. Vzhledem k tomu, že dospívající vlivem různorodých změn prožívá také nejistotu, je nutné, aby si vydobyl přijatelnou pozici ve světě a tím získal pocit jistoty (Vágnerová, 2005b).

Pozdní adolescence (15-20 let) je určena biologicky plnou reprodukční zralostí a také v tomto období dochází nejčastěji k prvnímu pohlavnímu styku. Vágnerová upozorňuje, že zde probíhá komplexní psychosociální proměna – mění se jak osobnost, tak společenská pozice. Významným mezníkem je ukončení profesní přípravy, popřípadě možnost dalšího studia. Důležité jsou stále vztahy s vrstevníky, především v oblasti partnerství. Podstatným úkolem této fáze je též hledání a rozvoj subjektivně přijatelné identity. V této oblasti tak můžeme pozorovat větší snahu o sebepoznání, aktivnější přístup k seberealizaci apod. (Vágnerová, 2005b) „*Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas a možnost, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje*“ (Vágnerová, 2005b, s. 325).

Můžeme také říci, že dospívání začíná v oblasti fyzické a končí v oblasti sociální, protože příchod období adolescence je poznamenán dramatickými biologické, zatímco přechod do dospělosti je spíše definován sociologicky, pokud jde například o uzavření manželství a založení rodiny, dokončení vzdělání a vstup do pracovního procesu (Smetana, Campione-Barr, Metzger, 2006).

1.2 Tělesný vývoj

Období dospívání je významným biologickým mezníkem. „*V tomto smyslu ho lze na jedné straně ohraničit prvními známkami pohlavního zrání a více nebo méně vyznačenou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti a dokončením tělesného růstu*“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 142).

Za poslední desetiletí doba dospívání přicházela, vlivem sekulární akcelerace, dříve. Jak ale upozorňuje Vágnerová (2005b), doba začátku dospívání je limitována geneticky a nemůže se neomezeně posouvat kontinuálně do nižšího věku a dnes také můžeme pozorovat, že došlo v tomto ohledu ke stabilizaci.

Tělesné proměny, ke kterým během tohoto období dochází, se stávají součástí identity jedince a vzhledem k tomu jsou také velmi intenzivně prožívány. Subjektivní význam, který s sebou tyto změny nesou, může být různý, někteří jedinci jsou na svoje dospívání pyšní, jiní se stydí. Tato problematika je spojená také s tím, jakou má jedinec představu o atraktivitě,

závisí na psychické vyspělosti jedince, anebo na reakcích okolí, které si samozřejmě těchto změn všimá a s tím mění i své chování. Jednoznačně ale můžeme konstatovat, že somatická proměna jedince a její začlenění do identity je proces, který má určitou délku a vývoj (Vágnerová, 2005b).

Dívky dospívají dříve než chlapci a samozřejmě se obě pohlaví liší konkrétními biologickými změnami. U dívek přichází první menstruace, u chlapců poluce, dochází ke zrání vnitřních pohlavních orgánů a vlivem hormonálních změn se mění i stavba těla. Vágnerová hovoří o tom, že sekundární pohlavní znaky u dívek jsou více nápadné, a tak považované za signál významnější. Často, především u dívek, u kterých dospívání započne dříve, dochází ze strany rodičů ke strachu z dřívějšího sexuálního života a jejich reakce mohou tak působit na dívky negativně. Stejně tak negativně mohou vyznívat narážky ze stran vrstevníků, kteří jsou často psychicky i fyzicky infantilní, podobně jako erotické komentáře přicházející od starších chlapců. To s sebou samozřejmě může přinášet problémy s přijetím tělesné identity (Vágnerová, 2005b). Jak upozorňuje Říčan, u dříve dospívajících dívek dochází k nepoměru mezi tělesným a duševním vývojem. Jsou sexuálně atraktivní, mívají dříve schůzky s chlapci, často dochází ke zhoršení školního prospěchu, protože jsou předčasně zaujaté něčím jiným. Zpomalení tělesného vývoje bývá zpravidla více problematické u chlapců, u dívek to nepřináší zvláštní nevýhody (Říčan, 2004).

Jak jsem již zmínila výše, subjektivní význam zevnějšku v období dospívání roste. Na konci tohoto období však zpravidla dochází k nárůstu spokojenosti se svým tělem. Především dívky se svým zevnějškem zabývají více než čím jiným, alespoň po určitou dobu. Tělesné změny jsou spojeny též s pochybnostmi o svém těle, které mívají i nejatraktivnější jedinci. Pro dospívajícího je významné, aby se líbil jiným i sobě, a tím se ujistil o své hodnotě. S tím můžeme spojovat systematickou práci na svém těle a péči o zjev, a tím dosažení chtěné sociální prestiže, což je typičtější u dívek. Významnou roli v tomto ohledu nese určitý obecně platný standart krásy, který je předkládán také v hojné míře médií. Dospívající se tak nesrovnávají jen s fyzickým vzhledem svých vrstevníků, ale také s obecným ideálem krásy dané společnosti. Z toho samozřejmě plyne, že pokud jedinec vyhovuje těmto nárokům, stává se to spíše podporou jeho sebevědomí. Naopak, pokud se adolescent nějak fyzicky liší, může u něj docházet k nižšímu sebehodnocení, úzkosti, projevům zlosti apod. Mladý člověk tak na základě výše zmíněného často přistupuje k jisté uniformitě v oblasti vzhledu, která mu ovšem zaručí jistotu úspěchu i za cenu ztráty individuality. Ke konci období pak adolescenti, zejména ti inteligentnější a vyrovnanější,

nacházejí individuální styl. S touto problematikou se samozřejmě pojí též úprava zevnějšku, která je prostředkem k vyjádření identity, jež může vyjadřovat příslušnost k určité skupině, zdůrazňovat tělesné formy, vyjadřovat postoj ke společnosti, dospělým apod. (Vágnerová, 2005b).

1.3 Kognitivní vývoj

V období adolescence dochází k proměně způsobu myšlení a dle Piageta nastupuje stádium formálních logických operací, kdy dochází k oprošťování se od závislosti na konkrétním a k osvojování abstraktního způsobu myšlení. Pro jedince v tomto období je typické, že začíná uvažovat více hypoteticky, přemýšlí nad více alternativami, které systematicky zkouší a hodnotí. Experimentuje s vlastními úvahami, čímž se myšlení stává pružnějším. Dospívající je schopen kombinačního myšlení, indukčního i deduktivního uvažování. To, že je adolescent nezávislý na konkrétní realitě, mu dává možnost pochopit různé teorie a řešit problémy odlišně než v dřívějších obdobích (Langmeier a Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2005b). Toto období lze označit také jako stádium hypoteticko-deduktivního myšlení. Tento způsob myšlení ovlivňuje samozřejmě postoj ke světu a lidem, což se může projevat větší kritičností, zklamáním či nejasností. Ovlivněno je také mravní hodnocení, které častěji bere ohled na druhého (Vágnerová, 2005b). Nově objevený způsob myšlení tak pomáhá více se zaměřit na sebe, na svoje pocity, myšlenky a jednání, které je třeba kriticky posuzovat a analyzovat. V tomto období se též rozvíjí metakognice, kdy jedinec dovede lépe odhadovat své schopnosti a dovednosti, právě vlivem hlubší introspekce a nového způsobu uvažování (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Jak upozorňuje Vágnerová, změna uvažování může být spjata i s pocity nejistoty, kdy nic není jednoznačně dáno. Vlivem této nejistoty pak může docházet k radikalizaci názorů či odmítání výjimek a kompromisů, které působí rušivě. Obrannou reakcí je tedy ulpívání na nějakém názoru, které si dospívající sami vytvořili nebo převzali, typické jsou také nepřesné či nesmyslné generalizace. Preferují tedy řešení jednoznačná, která vedou k jistotě (Vágnerová, 2005b).

V neposlední řadě je třeba se zmínit o tom, že úsudek dospívajících je značně ovlivněn složkou emocionální, o které bude řeč v další kapitole.

Vágnerová hovoří též o oblasti paměti, kde dochází k rozvoji účinnějších strategií, které napomáhají k zapamatování většího množství informací. Dospívající využívají

různorodé systémy k zapamatování učiva, používají selektivní opakování se zaměřením na komplikovanější látku, využívají též elaboraci pro usnadnění upořádání látky. Systematičnost se též projevuje ve strategiích vybavování, kde dochází k využívání asociací, logického odůvodnění či dedukce. Můžeme též hovořit o rozvoji metapaměti, kdy je jedinec schopen lépe odhadnout svoje znalosti či schopnost zapamatování (Vágnerová, 2005b).

Také v oblasti pozornosti dochází k vývoji a schopnosti lepší regulace, s využitím různých strategií. Adolescent je v této oblasti více systematický, je schopen účelněji rozdělovat pozornost a využívat ji (Vágnerová, 2005b).

1.4 Emoční vývoj

V průběhu adolescence se rozšiřuje akční rádius emocionální odezvy, citové prožitky se diferencují a přibývá vyšších citů. Dospívání je spojeno s hormonálními změnami a dochází tak také k proměnám v oblasti emocionální. Citové prožitky jsou nápadnější, velmi intenzivní a méně přiměřené vzhledem k situaci. Bývají ale často krátkodobé a proměnlivé. Zejména v rané adolescenci je tedy typická emoční labilita. Pro dospívající jsou změny jejich vlastních pocitů často matoucí. Protože přesně neznají jejich příčinu, mohou tak reagovat podrážděně a v jejich chování může docházet k výkyvům. Změny v citové oblasti mohou být též spojeny s kolísáním aktivační úrovně, což se navenek může projevovat impulsivitou a nedostatkem ovládnutí (Macek, 1999; Vágnerová, 2005b).

Vlivem těchto změn v emocionálním prožívání je samozřejmé, že se dospívající více zaměřují na své pocity a prožitky, více je analyzují a přemýšlejí o nich. Může se projevovat emoční egocentrismus, tedy přesvědčení o jedinečnosti svých prožitků. Dále se můžeme též setkat i s poměrně typickou nechutí projevovat svoje city navenek, kdy jedinec nechce sdílet svoje prožitky. Může to být ovlivněno například tím, že se v nich hůře orientuje, neumí je dobře verbalizovat, nebo se za ně stydí. S nejistotou a nevyrovnaností v citové oblasti se pojí změny v sebehodnocení, kdy často dochází k přecitlivělosti na projevy jiných lidí, objevuje se zvýšená vztahovačnost, negativismus (Vágnerová, 2005b).

Macek (1999) konstatuje, že ne vždy musí být průběh emocionálně bouřlivý a dramatický, upozorňuje na osobnostní předpoklady a také sociální a kulturní faktory či způsob výchovy. Například, jak upozorňuje Brand a Klimes-Dugan (2010) ve svém výzkumu, je úloha matek a otců v socializaci emocí svých dětí v období dospívání velmi významná.

Ke konci tohoto období pak dochází ke stabilizaci citového prožívání, ubývá

náladovosti a lability. Důvodem je nejen hormonální vyrovnání, ale také vliv životní zkušenosti (Macek, 1999).

1.5 Vývoj identity a osobnosti

Rozvoj identity je proces, ve kterém dospívající experimentuje, volí a integruje různé složky sebepojetí i představ o své osobnosti. „*Mladý člověk v tomto období hledá odpověď na řadu otázek – kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější*“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 160). Jak píše Říčan (2004), identita člověka se přetváří během celého života, ale období dospívání je „vrcholem osobního zápasu o identitu“, a proto je pro toto období zásadní. Stejně tak E. Erikson ve své koncepci považuje za klíčové utvoření identity (identita ega x zmatení rolí) (Ekikson, 2002). Během adolescence si jedinec ujasňuje své osobní motivy a hodnoty, zaměřuje se na mravní otázky a zásady, zkoumá své schopnosti a možnosti. Dochází ke snahám o hlubší sebepoznání a sebeakceptaci. V neposlední řadě si adolescent ujasňuje svoje místo a postoje ke světu, ke svému sociálnímu okolí, rodině, vrstevníkům, partnerovi. Neméně významné je také ujasňování si genderové identity a také identity spirituální. S jistotou jde říci, že se jedná o období proměn v mnoha oblastech života, které doprovází nejistota, se kterou je třeba se vyrovnat (Vágnerová, 2005b).

Na utváření identity se podílí i tělesná proměna, o které jsem se zmiňovala výše, ale jak upozorňuje Vágnerová, pochopení a poznání vlastní psychiky je komplikovanější. K tomuto procesu přispívá schopnost introspekce, která se v období dospívání rozvíjí, je však silně ovlivňována aktuálním emočním laděním, které tuto nově nabytou schopnost zkresluje. Výsledky sebepoznání, které jsou adolescentovi skrze introspekci zprostředkovány, nemusí být vždy akceptovány. Dospívající chce být například jiný, což u něj vzbuzuje pocity nejistoty, zároveň ho to však může podněcovat k pozitivní změně. V neposlední řadě se na sebepoznání podílejí ostatní lidé, kteří dospívajícího hodnotí. Ten to samozřejmě vnímá, ale v rámci obranných reakcí se může vymezovat opačně. Autorka dále hovoří o tom, že další informace o své osobě dostává adolescent i prostřednictvím srovnání se s ostatními, které většinou probíhá odmítnutím stávajících autorit a hledáním nových, přitažlivějších. Z informací, které dospívající těmito způsoby získává, si pak utváří komplexní obraz o sobě samém. Vzhledem k uvědomění si mnohovrstevnatosti osobnosti a některých rozporů v sebehodnocení, může docházet k nejistotě a zvýšení snahy zjistit, kdo opravdu jsou

(Vágnerová, 2005b).

Sebeúcta, která je komplexem sebedůvěry a respektu k sobě samému, je také velmi důležitou částí sebepojetí. Na počátku dospívání je většinou velmi nestabilní a zranitelná, ale postupem vývoje, v pozdějším období adolescence, opět narůstá. Sebeúcta zahrnuje dvě složky, a to bazální sebeúctu, která je základem vytvořeným v dětství, a složku aktuálních pocitů. Je samozřejmě ovlivněna jak primárně, tak sekundárně sociálním prostředím (Vágnerová, 2005b). Sebeúcta je souhrnný pojem, který je ve většině případů spojený s pozitivním vývojem mládeže. Například jedna z vývojových studií adolescentů ukázala, že sebeúcta je důležitá, jak pro podporu duševního a fyzického zdraví, stejně jako pro prevenci chování, emocionálních problémů, agrese a delikventního chování (Dubois, Burk-Braxton, Swenson, Tevendale, a Hardesty, 2002).

Součástí osobní identity jsou vztahy k někomu jinému, které mají podobu identifikace či deidentifikace. „*Identifikace vyjadřuje ztotožnění s osobou, k níž má jedinec vysoce pozitivní vztah a chce se jí přiblížit, připodobnit. Jde o záměrné úsilí jedince o převzetí způsobů chování a jednání modelu. Modelem může být osoba z nejbližšího sociálního prostředí, ale i sportovec, umělec, postava z literatury, historie apod.*“ (Gillernová, 2008, s. 22). Deidentifikace pak představuje opak výše zmíněného. Jak zmiňuje Vágnerová, pro utváření individuální identity je důležitá přechodná fáze identity skupinové, která je formou opory i orientace ve chvíli, kdy není individuální identita stabilní. Se skupinovou identitou je často spojena určitá uniformita v oblékání, způsobu vyjadřování, přijetí norem apod., což s sebou za určitých okolností může přinášet negativní aspekty, jako např. skupinovou agresivitu apod. Stejně jako se dospívající osamostatňoval od rodiny, měl by se postupně separovat i od skupiny. Autorka také upozorňuje na to, že s utvářením identity v adolescenci je generačně typický způsob sebevyjádření. Tam může spadat určitý žánr hudby, styl oblékání, graffiti, svět virtuálních sítí a her, sport a další koníčky (Vágnerová, 2005b).

Významnou složkou sebepojetí je i výkon, adolescent si chce ratifikovat svoje kompetence a s tím související sebeúctu. Školní výkon může ztrácet dočasně význam, hodnota prospěchu se vztahuje více k budoucnosti. S tím souvisí i volba povolání a studijního zaměření, která je pro toto období charakteristická. Tato volba může být velmi složitá, dospívající přesně neví, co by chtěl dělat, popřípadě má nerealistická očekávání, což se v pozdní adolescenci zmírní. V tomto ohledu se uplatňuje i míra rodinné identifikace (Vágnerová, 2005b).

V souvislosti s utvářením identity můžeme také hovořit o rozporu mezi ideálem

a skutečností v pojetí sebe sama, což může být zdrojem frustrace, zároveň však vede ke snaze přiblížit se ideálu a také ke korekci směrem k dosažitelnější variantě. V závěru období adolescence, pak, i přes časté kolísání, dospěje jedinec ke konzistentnějšímu, diferenciovanějšímu, integrovanějšímu sebepojetí, které je méně ovlivněno aktuálními podněty (Vágnerová, 2005b).

Někteří autoři upozorňují též na hledání identity v oblasti duchovní, protože spiritualita, ať už náboženská či jiná, hraje významnou roli v životě jedince (Langmeier a Krejčířová, 2006; Magaldi-Dopman, Park-Taylor, 2010). Říčan (2004) také hovoří o tom, že v dnešní ateistické společnosti je poměrně obtížné hledat spirituální vzory, na druhou stranu zde není vyvíjen tlak k tomu, aby jedinec přijal nějakou víru. Můžeme tedy také hovořit o spirituální identitě.

Důležité je také zmínit se o sexuální identitě, tedy jistotě svým ženstvím či mužstvím, jak zmiňuje Říčan (2004). Dívky by v tomto období měly dospět k souladu se svým tělem a k přijetí role ženy, což v dnešní době emancipace a vyrovnávání se mužům může být komplikovanější než dříve. Vágnerová upozorňuje na to, že ženská role je častěji chápána jako méně imponující, spojená s mnoha omezeními a požadavky, jako je větší společenská konformita, větší kontrola ze strany rodičů apod. Naopak mužská role je hodnocena jako výhodnější, spojená s vyšší společenskou prestiží. Pro dívky je v utváření genderové identity důležitý především zevnějšek a s tím spojená problematika ideálu krásy v dané společnosti s obecným důrazem na ženskou krásu. Co se týká fyziologických změn, dívky je hodnotí spíše negativně či ambivalentně, jsou spojeny s nejistotou, s emočními změnami. Dívky uvědomování své sexuální identity prožívají spíše intimně. Naopak chlapci hormonální změny hodnotí spíše pozitivně, jde jim především o to, jak jejich tělo funguje a obecně se v této oblasti projevují více navenek, proces utváření genderové identity je pro ně tedy snadnější (Vágnerová, 2005b).

Morální usuzování se v tomto období posouvá na postkonvenční úroveň. Dospívající přijímá základní normy a principy, většinou však ve vyhraněné, absolutní formě bez kompromisů. Toto se pak může projevat silnou kritičností k sobě i k okolí. Může také docházet k frustraci z neuskutečnitelnosti vyhraněných mravních ideálů, což může mít za následek cynismus a bezohledný egoismus (Langmeier a Krejčířová, 2006). Jak zmiňuje Říčan (2004), dochází k názorovému a mravnímu hledání. Dospívající hledá, čemu věří a podle jakého přesvědčení chce dál žít.

Vágnerová upozorňuje také na chování dívek a chlapců, které se podle ní liší v oblasti

agrese, altruismu a způsobů vyjadřování emocí. Pro dívčí agresi je typická latentní forma, naopak chlapci se projevují v této oblasti více otevřeně. Altruismus, empatie, solidarita je typická a také očekávanější u dívek. U chlapců je kladen větší důraz na dominanci, sílu a altruistické chování je pak často pokládáno za projev slabosti. Pro emoční prožitky dívek je typická větší intenzita a také ochota je projevit navenek, což je také spojeno s větší ochotou vyhledat pomoc. Naopak pro chlapce je charakteristické, že emoce více potlačují, neprojevují, nesvěřují se, což je také výsledkem sociálního očekávání (Vágnerová, 2005b).

1.6 Socializace a vývoj sociálních vztahů

Období dospívání je charakteristické tím, že na jedné straně dochází k odpoutávání se závislosti na rodině a na straně druhé k navazování diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům (Langmeier a Krejčířová, 2006). V období dospívání dochází k druhému sociálnímu narození a samostatnému vstupu do společnosti. Významnými mezníky jsou v tomto ohledu ukončení povinné školní docházky a volba profesního zaměření a také získání občanského průkazu. Dále autorka hovoří o tom, že skupiny, ve kterých se adolescent pohybuje, se příliš neliší od předchozího vývojového období, ale nabývají jiného subjektivního významu a mají jiný vliv. Proces emancipace jistě neprobíhá u všech jedinců stejně, souvisí s rodinnou situací, s osobností dítěte a závisí na mnoha okolnostech (Vágnerová, 2005b).

Rodina je významným sociálním zázemím pro dospívajícího, ale stále více dochází k proměně vztahů mezi jednotlivými členy. Adolescent se začíná odpoutávat a osamostatňovat a tento proces emancipace se projeví nejvíce právě v rodině. Je spojen s proměnou emoční vazby k rodičům, dochází vůči nim k vymezování se a autorita rodičů prochází proměnou. Důraz na samostatnost se často projevuje jejím formálním zdůrazňováním až negativismem. Rodiče ztrácejí výsadní postavení jako nejvyšší autorita, protože dospívající zjišťují, že nejsou neomylní a všemocní. Adolescent oceňuje upřímnost, spolehlivost a autentičnost projevů svých rodičů, naopak nejvíce mu vadí především vynucování si autority skrze formální stránku, dále narušení osobní intimity či vymáhání důvěrností. Dospívající tráví také doma méně času, komunikace s rodiči je řidší a mění se také kvalita jejich interakce. Ta bývá ovlivněna jak postoji dospívajícího samotného, tak názory a postoji rodičů. Spolu s výše zmíněným vnímají též dospívající model způsobu života rodičů, který buď přejímají, anebo kriticky hodnotí a vybírají si své vlastní směřování, podobně jak k tomu dochází

v transformaci hodnot (Vágnerová, 2005b).

Rodiče dospívajících vnímají, že vztahy s jejich dětmi procházejí významnými transformacemi a chápou tak toto období, jako nejnáročnější a obtížnou fázi výchovy (Buchanan, Eccles, Flanagan, Midgley, Feldlaufer, Harold, 1990). Matky a otcové se chovají k dětem odlišně, vlivem genderově typického jednání, ale také vlivem postavení v rodině, kvality vztahu apod. Vztah s rodičem opačného pohlaví může být v tomto období dočasně napjatější. Vztah dívek k matce je charakteristický především odmítáním nadměrného pečovatelského, ale i přesto matky představují v tomto ohledu silnou sociální oporu. Vztah matky s dospívající dcerou je charakteristický většinou společnou vzájemnou oporou, ale může být též ohrožen vzájemnou rivalitou. Dívka potřebuje od matky podporu při naplňování své ženské role, není tedy příliš vhodné, aby matka držela dceru v postavení dítěte, byla kritická či přezíravá k jejímu vzhledu a chování. Není též vhodné, aby matka rezignovala na svou roli ženy, protože tak nebude dostatečným vzorem. Vztah s matkou může nabývat radikálnější podoby, pokud odpovídajícím způsobem nefunguje otec. Vztah otce s dcerou v tomto období není většinou dramatický. Otcové si většinou drží odstup, mohou být zaskočeni dospíváním jejich dcery, mohou se bránit pocitům atraktivnosti, které v nich dcera vyvolává. Chování otce může mít podoby od naprostého odmítání ženských projevů, až po jejich akcentaci. I přes většinou ne příliš blízké vztahy v tomto období, plní otec důležitou úlohu, a to jako model mužské role. Pokud je otec vřelý a vyrovnaný, často tím podpoří dceřinu ženskou individualitu (Vágnerová, 2005b).

Jak upozorňuje Říčan (2004), na konci období adolescence by měl být proces separace a závislosti na rodině ukončen, mělo by dojít ke stabilizaci a také k obnově pozitivního vztahu k rodičům a jejich hodnotám.

V oddíle týkajícího se rodinných vztahů je důležité se zmínit i o sourozeneckých vztazích, které mají vliv na socializační vývoj dospívajících. Jak píše Macek, sourozenci jsou členy stejné generace, mají podobné hodnoty, názory, ale mohou se též lišit. Významný je v tomto ohledu i věk a pohlaví, čímž může klesat či růst míra shody v různých oblastech (Macek, 1999). Je také důležité upozornit, že vztahy s bratry a sestrami jsou také zdroji přátelství, náklonnosti a intimity (Smetana, Campione-Barr, Metzger, 2006). Někteří autoři hovoří o tom, že starší sourozenci jsou častěji modely pro své mladší bratry a sestry, častěji tak u nich dochází k identifikaci, ale jen za předpokladu, že mají mezi sebou dobré vztahy. Pokud je však starší sourozenec úspěšný a dlouhodobě více ceněný, dojde pravděpodobněji k deidentifikaci. Ta je také pravděpodobnější u sourozenců, kteří jsou si bližší pohlavím

a věkem (Whiteman, Buchanan, 2002; Vágnerová, 2005b). Pokud jsou sourozenci přibližně stejně staří, mohou se podpořit v procesu osamostatnění. Vztah k mladšímu sourozenci se často projevuje nezájmem nebo také zdůrazňováním nadřazenosti, až asymetrií vztahu (Vágnerová, 2005b).

Vztahy s prarodiči či dalšími rodinnými příslušníky v tomto vývojovém období nejsou ve větší míře prozkoumané. Lze konstatovat, že mají menší vliv jak ve smyslu pozitivním, tak negativním. Je možné, že míra vlivu na adolescenty je také dána konkrétním rodinným systémem, rasou apod. (Smetana, Campione-Barr, Metzger, 2006).

Vývoj sociálních vztahů probíhá samozřejmě také na úrovni vrstevnické. *„Je cvičným polem pro hledání a upevňování jiných forem a způsobů chování, poskytuje normy a pravidla, která jsou přitažlivější než normy rodinné. Může zastupovat nebo nahrazovat těsnější závislost na rodičích ve fázi, kdy dochází k odpoutávání od původní rodiny. Vrstevníci jsou oporou rozvíjející se a upevňující se identity dospívajících. Umožňují srovnávání, nabízejí různé vzory a modely. Mezi vrstevníky nacházejí chlapci a dívky kamarády, přátele, partnery“* (Gillermová, 2008, s. 20).

Langmeier a Krejčířová hovoří o několika stupních vztahů ve vrstevnické skupině. Upozorňují, že tyto stupně jsou obecným vyjádřením a nemusí u všech dospívajících nastat, popřípadě následovat za sebou, mohou se překrývat a měnit v různých společenských upořádáních. Ve fázi rané adolescence můžeme pozorovat tendenci k vytváření skupin izosexuálních, které jsou již v tomto období stabilnější, diferencovanější, s touhou sdružovat se a možnostmi napodobovat se. Typické je zavrhování skupiny opačného pohlaví. Druhý stupeň pomyslného vývoje vrstevnických vztahů je pak individuální izosexuální fáze, kdy už jedince neuspokojují skupinové vztahy, ale vyžaduje párové přátelství, které nepodléhá skupinovým normám, ale každý zde má svou cenu. Tento vztah naplňuje potřebu svěřovat se, sdílet pocity, a to je v období nejistoty o sobě samém nezastupitelné. Pro dívky je charakteristická hlubší citová náklonnost, chlapce spojují spíše koníčky. Kolem třináctého až patnáctého roku pak nastává přechodná fáze, kdy dochází k zájmu o opačné pohlaví. Ke kontaktu dochází spíše nepřímou, vtipkováním, pokřikováním mezi izosexuálními skupinami. Další fáze, heterosexuální polygamní, přichází zhruba na počátku pozdní adolescence, zhruba v patnácti letech, u některých jedinců dříve, u jiných později. Dospívající tak získávají první zkušenost s důvěrným stykem s jedincem opačného pohlaví (Langmeier a Krejčířová, 2006). Macek hovoří o tom, že rozvoj erotických vztahů je odlišný u obou pohlaví. První stupeň, kde si jedinec svou vlastní sexualitu teprve uvědomuje, je u dívek

spojen v menší míře s ventilací sexuality, jak tomu bývá obvykle u chlapců. Autor dále upozorňuje, že i sociální kontext vývoje sexuality je různý. Dívky se spíše zabývají mírou své atraktivity a hodnocením svého chování a pocitů v této oblasti, jsou více vázány na hodnocení partnery. Mužská sexualita je naopak více v centru vrstevnické komunikace a prezentace, často bývá spojena s agresivitou a manifestací mužské role při dobývání opačného pohlaví (Macek, 1999). Počátky heterosexuálních styků mezi dospívajícími jsou nejčastěji mezi 14. až 16. rokem. Nejprve se jedná o první schůzky v páru s erotickým podtextem spojené společnou činností, později pak dochází k většímu citovému sblížení a prvním fyzickým kontaktům. V takovýchto vztazích je typická experimentace a touha ujistit se o své přitažlivosti. Dívky začínají v této oblasti experimentovat dříve, často si také vybírají starší partnery, kteří jsou schopni naplnit jejich představy a požadavky. Sexuální aktivity, které následují, mají několik fází, od polibků, přes petting, který později přechází k samotnému pohlavnímu styku. Motivací pro první pohlavní styk je ve většině případů láska. V pozdní adolescenci můžeme hovořit o vyšší stabilitě a dlouhodobosti partnerských vztahů, vyšší intimitě, která je charakteristická již hlubokou vázaností a porozuměním. Tyto vztahy pak mohou přecházet k autentickým erotickým vztahům, ze kterých může vyústit i manželství (Macek, 1999; Langmeier a Krejčířová, 2006).

Škola je důležitá především s ohledem na budoucí sociální zařazení, úspěch predikuje i kvalitnější možnosti další profesní přípravy. Přestupem na druhý stupeň se začíná pomalu měnit i význam školy pro budoucnost, který si dospívající uvědomuje. Mění se motivace k učení, která je závislá především na subjektivním významu učiva a jeho využitelnosti, například pro zvolený obor. Ve spojitosti se školou lze hovořit též o vztahu k učitelům, který se také mění, adolescent se chce i zde odpoutávat od závislosti na autoritě. To se projevuje zvýšenou kritikou, negativismem či tendencí k provokaci. Obecně je akceptovaná, podobně jako u rodičů, stabilita názoru, spravedlnost, profesní schopnosti a formálně nezdůrazňovaná nadřazenost (Vágnerová, 2005b).

Značná část jedinců v průběhu adolescence musí volit své další profesní zaměření, resp. vzdělávací instituci několikrát, v případě střední a pak vysoké školy. Období přípravy na povolání je pak ukončeno až v stádiu mladé dospělosti. Strategie volby povolání je různá, například pod vlivem rodičů či jiné autority, nebo na základě svého osobního promyšleného cíle. Někteří jedinci však již ke konci období adolescence nastoupí do zaměstnání, což může být často prožíváno ambivalentně a je spojeno s mnoha změnami, jako ekonomická nezávislost, stereotyp denního programu, adaptace na prostředí apod. (Vágnerová, 2005b).

2. PORUCHY CHOVÁNÍ

V této části práce se budu věnovat blíže poruchám chování, u kterých se zaměřím nejprve na jejich obecnou charakteristiku a diagnostická kritéria. V neposlední řadě se budu zabývat dělením jednotlivých poruch chování a jejich projevy, v krátkosti se také dotknu jejich terapie a nápravy. Etiologii poruch chování, která je především interakcí individuálních a sociálních faktorů, se budu věnovat v této kapitole a dále pak také ve třetí kapitole této práce. V poslední části tohoto oddílu své diplomové práce pak shrnu některá specifika poruch chování u dívek.

Podle poslední revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10, 1992) jsou poruchy chování charakterizovány opakujícím se trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které je závažnější než obyčejná dětská nezbednost či rebelantství v adolescenci. Ojedinelé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro tuto diagnózu, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý (nejméně 6 měsíců). Zároveň je také důležité brát v úvahu vývojové hledisko, tedy zda jedinec porušuje sociální normy a očekávání přiměřená jeho věku (např. typická vzdorovitost a výbuchy vzteku kolem třetího roku jsou brány jako norma).

Jak je uvedeno v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN 10, 1992), příklady chování, na kterých se diagnóza zakládá, obsahují nadměrné rvačky, tyranizování slabších, krutost k lidem nebo zvířatům, ničení majetku, zakládání ohně, krádeže, opakované lhaní, chození za školu, útoky z domova, mimořádně časté a intenzivní výbuchy zlosti, vzdorovité chování a trvalou silnou neposlušnost. Každá z těchto kategorií postačuje k potvrzení diagnózy, je-li dostatečně výrazná a trvalá.

Můžeme definovat tři kategorie (A, B, C) diagnostických kritérií pro kategorizaci poruch chování, která jsou relevantní pro tuto práci.

A) Opakující se stabilní vzorce chování, ve kterých jsou porušovány sociální normy, pravidla a práva druhých. Během uplynulého roku musí být přítomny tři nebo více symptomů s jedním symptomem trvale přítomným v posledním půlroce.

agrese k lidem a zvířatům: často šikanuje, vyhrožuje nebo zstrašuje druhé; často začíná pranice, bitky; jako zbraň používá předměty, které mohou těžce

zranit druhé (např. cihly, kameny, nože apod.); projevuje fyzickou agresi a hrubost k lidem; projevuje fyzickou agresi a hrubost ke zvířatům; krade tak, že dochází ke střetu s obětí (např. loupežná přepadení, vydírání); vynucuje si na druhém sexuální aktivitu

destrukce majetku a vlastnictví: zakládá ohně se záměrem vážného poškození; ničí majetek druhých

nepoctivost a krádeže: vloupává se do domů, budov, aut; často lže, aby získal prospěch nebo výhody, nebo aby se vyhnul povinnostem a závazkům; krádeže, bez konfrontace s obětí, bez vloupání (např. v samoobsluze, padělání peněz, listin)

vážné násilné porušování pravidel: opakovaně zůstává celé noci venku, přes zákazy rodičů, před 13. rokem věku; utíká z domova, ačkoliv bydlí v domě rodičů nebo jejich zástupců (nejméně dvakrát) nebo se nevrací dlouhou dobu; časté záškoláctví před třináctým rokem

B) Poruchy chování významně zhoršují školní a pracovní fungování.

C) Je-li starší 18 let, pak kritéria nejsou určena pro stanovení diagnózy disociální porucha osobnosti (F 60.2) (Malá, 2002, s. 817).

Někteří autoři hovoří o specifikách poruch chování v závislosti na počátku a míře závažnosti. Podle toho dělení se pak počátek problematického chování a jeho projevů dá rozdělit na začátek před a po desátém roce života (Malá, 2008; Delligatti, Akin-Little, Little, 2003; Atkins et al., 1996). Oblast závažnosti těchto poruch pak rozdělují odborníci (Ilomäki et al., 2006; Malá, 2002) takto:

- lehká porucha - málo nebo žádné problémy vyplývající z poruch chování, pouze mírné poškození druhých
- střední porucha – střední frekvence problémového chování a jeho vlivu na druhé kolísá mezi středním a těžkým
- těžká porucha – více problémů, než vyžaduje stanovení diagnózy, nebo takové poruchy chování, které mají za následek těžké ublížení na zdraví.

2.1 Klasifikace poruch chování

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10, 1992) řadí poruchy chování do diagnostické kategorie F91, kam spadají následující poruchy: Porucha chování ve vztahu k rodině, Nesocializovaná porucha chování, Socializovaná porucha chování, Porucha opozičního vzdoru.

Avšak podle některých autorů (např. Malá 2002, 2008) je vhodnější dělení poruch dle prognózy, proto do klasifikace zahrnují i jiné diagnostické kategorie. Vzhledem k tomuto faktu pak poruchy rozdělují na poruchy s lepší prognózou a na poruchy s horší prognózou.

Poruchy s horší prognózou

Do této kategorie jsou řazeny tři poruchy, a to Dezinhibovaná přichylnost v dětství (F 94.2), Nesocializovaná porucha chování (F 91.1) a Porucha opozičního vzdoru (F 91.3) (Malá, 2002).

Tyto poruchy lze definovat jako stálé a kontinuálně se rozvíjející, často se z nich vyvíjí v dospělosti disociální porucha osobnosti. Na základě výše zmíněného definujeme faktory kontinuity antisociálního chování od dětství do dospělosti, mezi které patří: manifestace v útlém věku, chování se nemění se změnou prostředí, frekvence výskytu je častá a stabilně se opakující, vyskytují se špatné vztahy k vrstevníkům, objevují se poruchy pozornosti, impulzivita, hyperaktivita, rodina je dysfunkční s patologickou interakcí a komunikací (Malá, 2008).

Dezinhibovaná přichylnost v dětství

Tato porucha se rozvíjí během prvních pěti let života a většinou přetrvává po celý život bez ohledu na změnu podmínek. Jak uvádí Malá, jsou tyto poruchy vázány na rodinu či společenství, ve kterém dítě vyrůstá a na jejich toleranci k jeho projevům, protože diagnóza je určována na základě informací od vychovatelů dítěte. V tomto věku se porucha chování u dítěte rozvíjí vždy na základně problémů vyplývajících z rodinného prostředí. Nedochází k láskyplnému vztahu mezi rodičem a dítětem, což vede k selhávání v další vývojové úloze, kterou je separace. Podstatou této poruchy je tedy nevytvoření si selektivního citového vztahu. Jak dále upozorňuje Malá, charakteristická je vztahová rozptýlenost bez změřené náklonnosti, ne příliš bohaté sociální interakce, neschopnost důvěrného vztahu k vychovatelům i vrstevníkům (Malá, 2008). Jak uvádí Mezinárodní klasifikace nemocí, podle okolností může být k této poruše připojena také porucha emocí či chování. Tato porucha

je také nejčastěji pozorována u dětí umístěných v ústavní péči, předpokladem jsou především časté změny osob pečujících o dítě. Porucha je tedy závislá na raném začátku, dále pak na trvale chudých vztazích a nedostatku situačně specifických podnětů (MKN 10, 1992).

Nesocializovaná porucha chování

Tuto poruchu můžeme popsat jako kombinaci trvalého disociálního nebo agresivního chování s výrazným narušením vztahů dítěte k druhým dětem (MKN-10, 1992).

Malá uvádí, že je zde typický disharmonický vývoj osobnosti, kde mimo ostatní diagnostická kritéria pro poruchy chování vystupuje předčasná sexuální zralost v kombinaci s tím, že vývoj morálního usuzování je opožděný či nedostatečně rozvinutý. Dále můžeme pozorovat hedonistické prosazování vlastních cílů, bez altruistických postojů a výrazné oslabení volní složky (Malá, 2002).

Jak upozorňuje Malá nebo také Čápková, jedná se o chování, které zahrnuje též projevy agrese a antisociálního chování. Typická je zde především agrese k druhým, rvačky, krutost ke zvířatům, násilné činy, hrubost. Dále pak také toulky v noci, útoky z domova, záškoláctví, lhaní, vandalismus apod. (Malá, 2008; Čápková, 2000). Při zvláště těžké poruše dochází ke kumulaci agrese (bez pocitu viny), např. užívání tyčí, nožů, střelných zbraní. Typická je kumulace řady druhů antisociálního chování (Malá, 2002).

Jak už je zmíněno výše, pro diagnostiku poruchy je důležité trvalé narušení vztahů s vrstevníky, izolace, neoblíbenost, nedostatek přátel. Jedinec neprojevuje žádnou empatii k druhým lidem či zvířatům, výjimečně můžeme pozorovat vyhovující vztah k jinému člověku, zde ovšem chybí vždy důvěrnost. V dospělosti se tato porucha může rozvinout do disociální poruchy osobnosti nebo do emočně nestabilní poruchy osobnosti (Malá, 2008).

Porucha opozičního vzporu

Tato porucha se vyskytuje typicky u dětí do věku 10 let a převládá zde trvalý obraz porušování sociálního chování (Malá, 2002). Jak uvádí Čápková, dítě se podstatně častěji než jeho vrstevníci chová nedůtklivě, vztekle, neposlouchá, vyhledává spory s dospělými (Čápková, 2000). Mezi další symptomy pak řadíme vzpor, neovladatelnost, nepřátelství, odpor k autoritě, hádky, přecitlivělost na kritiku, podezřívavost, obviňování druhých, nekooperativnost, mstivost (Malá, 2008). Dítě někdy také kleje či hovoří obscénně. Často se u těchto dětí vyskytuje nevhodné a nestimulující prostředí, selhávání ve škole. Tato porucha pak s věkem přechází do nesocializované poruchy chování, popřípadě

do socializované, jen malé procento nemá v pozdějším věku problémy s chováním (Malá, 2002).

Poruchy s lepší prognózou

Tuto skupinu tvoří následující poruchy: Porucha chování ve vztahu k rodině (F91.0), Socializovaná porucha chování (F91.2), Smíšené poruchy chování a emocí (F92), Porucha přizpůsobení s přetrvávající poruchou chování (F43.24), Porucha chování se smíšenou poruchou chování a emocí (F43.25), Reaktivní porucha přichylnosti v dětství (F94.1) (Malá, 2002).

Výše zmíněné poruchy jsou buď určitou reakcí na prostředí, nebo vznikají v souvislosti s nějakou skupinou. Jde o poruchy, u kterých je větší předpoklad, že v průběhu zrání vymizí (Malá, 2008).

Porucha chování ve vztahu k rodině

Pro tuto poruchu je důležité, aby docházelo k opakování stejných vzorů chování v kontextu interpersonálních vztahů v rodině. Tato kategorie tedy obsahuje poruchy chování agresivního a disociálního chování, které je omezeno výhradně na domov nebo na interakce se členy rodiny. Mezi typické projevy řadíme krádeže, destrukce cenností nebo věcí patřící některé osobě v rodině, zakládání ohně v prostorách patřící rodině (MKN – 10, 1992).

Jak upozorňují někteří autoři (Čápková, 2000; Malá, 2008), pro tuto diagnózu je typické, že mimo rodinu dokáže jedinec navazovat přiměřené vztahy. Prognóza této poruchy je příznivá, pokud dojde k obnovení funkčnosti vztahů v rodině. Porucha se může ovšem v adolescenci rozšířit na patologické vzorce chování a vztahy mimo rodinu. Ojedinele tedy vývoj může směřovat k nezdrženlivé, nezralé, pasivně agresivní poruše osobnosti (F60.8).

Socializovaná porucha chování

Základní charakteristikou této poruchy je zapojení jedince do skupiny vrstevníků, kde jsou jednotliví členové pojeni přátelskými vztahy, rituály, strukturou skupiny. Vrstevnická skupina se nemusí projevovat delikventně, ovšem ve většině případů tomu tak je (Čápková, 2000).

Malá hovoří o tom, že u této poruchy se vyskytují často špatné vztahy k autoritám i přesto, že s některými dospělými mohou být navázány vztahy dobré a i doma mohou být vztahy uspokojivé. Typicky je vždy přítomen negativní vztah ke škole a s tím často spojené

záškoláctví. Mohou se vyskytovat také krádeže i jiné přečiny s partou vrstevníků. Agresivní projevy nebo emoční nestabilita nebývá obvyklá (Malá, 2008).

Smíšené poruchy chování a emocí

Jak je uvedeno v MKN – 10 (1992), jedná se o skupinu poruch charakteristickou kombinací trvalého agresivního, disociálního chování ve spojení s výraznými emočními výkyvy, příznaky deprese, úzkosti. Malá uvádí, že kromě poruch chování jsou mnohdy přítomny fobie, hypochondrie, dále také obsese, kompulze, derealizace. Je-li trvalejší depresivní ladění, smutek, nezáměr, beznaděj, která se střídá s krádežemi, zneužíváním návykových látek a dalším antisociálním jednáním, jde pak o depresivní poruchu chování (F 92.0). Poruchy chování jako maladaptivní reakce na trvale neuspokojivé vnější okolnosti diagnostikujeme u poruchy přizpůsobení (F43) a poruchy sociálních vztahů (F94) (Malá, 2000, 2008).

Porucha přizpůsobení s převládající poruchou chování

Jak zmiňuje Libigerová, hlavní porucha se týká chování. Jedná se o reakci na zátěžovou situaci postihující integritu sociálních vztahů, hodnot a zázemí, která se projeví agresivním či disociálním chováním. Pokud se jedná o zátěž trvalejšího rázu, nemusí být tato reakce okamžitá, ale projeví se až v čase (Libigerová, 2000). U této poruchy se vyskytuje například vandalismus, záškoláctví, hazardní hry, rvačky, a to v důsledku snahy vyhnout se další traumatizaci vlivem zátěžové situace. Typické je překračování práv druhých, sociálních norem s lhostejností a ignorací (Malá, 2002).

Porucha přizpůsobení se smíšenou poruchou osobnosti

Jak uvádí Malá, kromě poruchy chování se vyskytuje též úzkost, obavy, tenze, neschopnost plánovat dopředu, zvládat běžnou zátěž. Hlavními rysy poruchy jsou tedy jak emoční symptomy, tak poruchy chování (Malá, 2008).

Reaktivní porucha přichylnosti v dětství

„Jde o specifickou poruchu adaptace v útlém dětství, v období dvou až pěti let života dítěte. Objevují se trvalé abnormality v sociálních vztazích dítěte, vyvolávající citovou poruchu“ (Malá, 2002, s. 817). Typickým rysem vyhybavého chování je nepřímý příklon, tedy situace, kdy se dítě přibližuje cíli úkroky stranou, často chodí v kruzích, ve fyzickém přibližování je patrná ambivalence (Čápková, 2000). Typická je také bázlivost, chudost

sociálních interakcí, někdy též apatie a tělesné a duševní zaostávání (Malá, 2008). Emoční projevy jsou nevýrazné, ale často se objevují záchvaty pláče, zlosti, agrese, které jsou jen těžce ovlivnitelné. Tato porucha a chování s ní spojené má poměrně trvalý charakter, i když pozitivně reaguje na změny péče. Často jsou tyto projevy typické pro syndrom zanedbávaného a zneužívaného dítěte (Čápková, 2000).

2.2 Konkrétní projevy poruch chování

V předchozí části práce jsem popsala poruchy chování a nyní bych se ráda věnovala jednotlivým projevům problémového a poruchového chování. O těch jsem již hovořila v úvodu této kapitoly, kde uvádím diagnostická kritéria pro poruchy chování, která jsou vlastně konkrétními projevy těchto poruch.

Vágnerová (1997) i další autoři (Delligatti, Akin-Little, Little, 2003) dělí tyto projevy do dvou skupin. Prvními z nich jsou projevy neagresivní, druhými pak projevy agresivní. Mezi neagresivní projevy zahrnují situace, při kterých sice dochází k porušování sociálních norem, ale nejsou spojené s agresivitou, a to zejména záškoláctví, lhaní, útěky a toulání. Do druhé skupiny, tedy do projevů agresivních, pak řadí hlavně násilné chování, vandalismus, šikanu, krádeže. U této kategorie, jak už z názvu vyplývá, je podstatou násilné porušování a omezování práv ostatních a z tohoto důvodu je můžeme považovat za závažnější.

Mezi projevy poruchy chování, jak se shoduje řada odborníků (Vágnerová, 1997, Turček, 2003, Malá, 2008, Matějček, 2011), řadíme především tyto projevy: záškoláctví, lhaní, útěky z domova a toulky, agresivní projevy, šikanu, krádeže, vandalismus.

2.2.1 Neagresivní projevy poruchy chování

Jak už jsem naznačila výše, v této části se budu zaměřovat na projevy poruchy chování neagresivního charakteru. Blíže se budu věnovat záškoláctví, lhaní a útěkům z domova a toulkám.

Záškoláctví

Záškoláctví můžeme definovat jako neomluvenou nepřítomnost, tedy situaci nevysvětlené a neoprávněné absence. Lze uvést pět hlavních kategorií, které se užívají k lepšímu objasnění tohoto pojmu. Za prvé se jedná o tzv. pravé záškoláctví, kdy je žák

ve škole nepřítomen a rodiče si myslí, že do školy dochází. Dalším typem je záškoláctví s vědomím rodičů, a to z různých důvodů – narozeniny dítěte, nepřátelský postoj rodičů ke škole, potřeba pomoci dítěte v domácnosti apod. Třetím typem je pak tzv. záškoláctví s klamáním rodičů, situace, kdy dítě lže rodičům o svém zdravotním stavu a ti mu pak napíší omluvenku z důvodu nevolnosti. Útěky ze školy jsou dalším typem záškoláctví, někdy také nazývaném interním záškoláctvím, kdy dítě školu v průběhu dne navštíví, ale pak z ní na několik hodin odejde, popřípadě zůstává v budově školy. Posledním typem je pak tzv. odmítání školy, které je doprovázeno psychickými potížemi, jako strach ze šikany, školní fobie apod. V tomto případě je pak na místě i odborná psychiatrická intervence (Kyriacou, 2005).

Jak vyplývá z výše zmíněného a jak také upozorňuje Matějček, motivace k záškoláctví je velmi rozmanitá (např. strach ze zkoušení, problémy v kolektivu, vzdor, apod.) a je důležité ji odhalit. Dále autor uvádí, že záškoláctví vzniká zpravidla jako impulzivní akt, ale často se může prodloužit na více dnů a týdnů (Matějček, 2011). Vágnerová (2004) připomíná, že důležitým faktorem je také četnost tohoto jednání, míra plánovitosti a způsob provedení. Varuje, že opakované a plánované záškoláctví je signálem odlišnosti socializačního vývoje. Jak upozorňuje Matějček (2011) a také další autoři Lawrence, Lawther, Jennison a Hightower (2011), Claes, Hooghe a Reeskens (2009), záškoláctví se pojí s rizikovým chováním, kriminalitou a zneužíváním návykových látek, lhaním a zahrnuje komplexní síť problémů. Tam spadají potíže, jako je emocionální nepřizpůsobivost, špatné studijní výsledky a nedokončení školní docházky i těhotenství. Problematika záškoláctví je pak také úzce propojena s rodinnými problémy, včetně zneužívání a zanedbávání.

Řada autorů a výzkumů se zaměřuje na faktory ovlivňující školní docházku. Lawrence, Lawther, Jennison a Hightower (2011) definují faktory rodinné, faktory ekonomické, faktory školní a faktory studenta samotného. Do rodinných faktorů řadí mnoho odborníků (Enea, Dafinoiu, 2009; Hendricks et al., 2010) především míru rodičovského dohledu a postoje rodičů ke vzdělávání. Pravděpodobnost záškoláctví klesá, pokud se rodiče podílejí na vzdělávání svého dítěte, např. pomáhají dětem s domácími úkoly apod. Autoři zmiňují také vliv kulturních norem a jazykových rozdílů. Některé kultury nemusí pokládat formální vzdělání za stejně důležité jako péči o sourozence nebo starší členy rodiny, což se pak může odrážet v docházce dětí.

Ekonomické faktory, které ovlivňují záškoláctví, jsou například domácnosti s jedním rodičem, nedostatek cenově dostupné dopravy nebo rodiče pracující ve více než dvou

zaměstnáních (Hendricks et al., 2010). Kromě výše zmíněného se ukazuje i to, že investice rodičů do vzdělání a komunikace s učiteli a školou se rovná úspěchu jejich dětí. Toto je však typické hlavně pro ekonomicky zajištěné rodiny. Naopak ekonomické těžkosti přispívají k záškoláctví. Rodiče, kteří pracují dlouhé hodiny, nemohou kontrolovat docházku, ani se svým dětem dostatečně věnovat.

Třetí z faktorů, mající vliv na školní docházku, jsou faktory školní. Jak uvádí Hendricks et al. (2010), můžeme sem zařadit například velikost školy, postoje učitelů i studentů nebo schopnost přizpůsobit styl výuky. Důležitá je samozřejmě také interakce mezi rodiči a pracovníky školy, která může mít na záškoláctví značný vliv.

Posledními z výše uvedených faktorů jsou pak faktory na straně studenta samotného. Jak uvádí Lawrence et al. (2011) nebo také Enea, Dafinoiu (2009), můžeme do této skupiny zahrnout hlavně individuální psychické problémy, špatný zdravotní stav a v neposlední řadě také zneužívání návykových látek. Také studenti se sníženými poznávacími nebo sociálními dovednostmi mohou mít větší obtíže při rozvoji vztahů s ostatními studenty i učiteli. Školní docházka se pro ně stává tímto stresující, což řeší chozením za školu. U jedinců, pro které se záškoláctví stane rutinou, je navíc vysoká pravděpodobnost rozvoje rizikového chování.

Jak vyplývá z výše zmíněného, záškoláctví je multidimenzionální problém, jak zdůrazňuje například Enea, Dafinoiu (2009) nebo Fantuzzo, Grim, Hazan (2005) či Hendricks et al. (2010) a je nutné k němu tak přistupovat.

Lhaní

O lhaní hovoříme tehdy, když jedinec neříká pravdu s motivací vyhnout se osobně nepříjemné situaci. Pravá lež se projevuje úmyslem a uvědomováním si nepravdivosti. Malá uvádí, že jedinec, který se takového chování dopouští, se chce vyhnout potížím, povinnostem nebo závazkům, popřípadě získat nějakou výhodu (Malá, 2008). Nejvýznamnější při posuzování lhaní je frekvence těchto lží a také jejich účel. Dále bychom se měli zaměřit na to, zda se dá vysledovat, za jakých situací jedinec lže. Jako zvláštní kategorii pak můžeme zařadit lži, které mají za cíl poškodit druhého nebo dosažení svého vlastního prospěchu na úkor druhých. Na tomto místě pak můžeme hovořit o spojení s dalšími negativními aspekty a osobnostními charakteristikami (egoismus, necitlivost, bezohlednost) (Vágnerová, 2004). Malá (2000) hovoří také o tom, že prognosticky negativní je pak spojení lhaní se šikanou a rvačkami.

Můžeme se také se setkat s tzv. bájivou lhavostí, která je typická vymyšlením si neobvyklých, zajímavých příběhů za účelem získání pozornosti či vytvoření zajímavějšího obraz sebe sama. Tato forma lži se objevuje nezávisle na věku, je však typičtější pro mladší děti. Často může toto jednání naznačovat oblast, ve které je dítě neuspokojováno. Bájivou lhavost tedy nepovažujeme za projev poruch chování (Vágnerová, 1997).

Vágnerová (2004) upozorňuje na možnost vzniku tzv. patologické lhavosti, kdy se sklony ke lhaní stanou stálým rysem osobnosti. Toto chování je typické pro jedince s disociální poruchou osobnosti, jejichž řešení problémů je založené na lžích a podvodech.

Útěky z domova a toulky

Pro tyto projevy poruch chování je charakteristická tendence utíkat, a jak zmiňuje Vágnerová, útěk je ve většině případů spojen s obranným, únikovým jednáním. Důležité je položit si otázku, proč dítě utíká. Většinou se nabízí varianta, že je pro něj dané prostředí, např. domov, ústavní zařízení, nějakým způsobem nepřijatelné, ohrožující a dítě volí útěk jako nejvhodnější adaptační variantu (Vágnerová, 2004).

Jak uvádí Matějček, lze rozlišovat dvě formy útěků. Za prvé se jedná o útěky reaktivní, impulsivní, v druhém případě jde pak o útěky chronické, opakované. Impulsivní útěky jsou charakteristické, jak už z názvu vyplývá, svou neočekávaností, náhlým rozhodnutím dítěte. To jedná zkratkovitě, většinou se snahou skrýt se před zahanbujícími pocity, které by dítě zažilo při konfrontaci s vychovateli. Dalším motivem může být též vyhnutí se trestu, vzdor anebo pomsta rodičům. Druhým typem útěků jsou pak útěky opakované, plánované a promyšlené (Matějček, 2011). Jak upozorňuje mnoho odborníků (Vágnerová, 2004; Man, 2000; Man et al. 1993), tyto útěky jsou časté v rodinách, které jsou dysfunkční, kde jsou špatné vztahy a interakce, kde může být dítě neakceptováno ze strany rodičů či nějakým způsobem zneužíváno. Toto chování může být spojeno i s patologickým vývojem osobnosti dítěte, které je nezvladatelné, např. jedná-li se o vážné duševní onemocnění (Vágnerová, 2004). Samozřejmě motivem může být také pomsta či vzdor, popřípadě touha zažít dobrodružství, jak o tom hovoří Matějček. V neposlední řadě jsou připravované útěky typické pro děti umístěné v ústavní péči, kdy jsou reakcí na omezení svobody, nemožnost vrátit se do svého prostředí apod. Záleží tedy na motivaci útěku, abychom mohli predikovat jeho možné opakování či byli schopni řešit příčiny vzniku tohoto chování (Matějček, 2011).

Mezi tzv. úteková chování můžeme zařadit také toulky, kdy dítě opouští domov

na delší dobu. Většinou navazují na útoky či záškoláctví. Jak upozorňuje Vágnerová (2011), toulky jsou typické pro děti staršího věku, neboť jsou schopny se o sebe postarat. Slomek zmiňuje (2006), že tyto dospívající se toulají buď sami či v partě a toulky se stávají jakýmsi rituálem. Problematické je především to, že se na tento typ chování váží další problémové chování, jako jsou krádeže, vandalismus, prostituce, užívání návykových látek apod., jak zmiňují mnohé výzkumy věnující se tomuto tématu (Man, 2000; Man et al. 1993 a 1994). S touláním se také můžeme setkat u dětí s organickým postižením CNS, kde je přítomen neklid, nezdrženlivost a organicky podmíněné obtíže sebeovládání. Pokud se toulání vyskytne jako samostatná forma problémového chování, může být spojeno s hlubší psychopatií, pro kterou je charakteristická nedostatečná citová vazba k lidem, místu (Matějček, 2011).

2.2.2 Agresivní projevy poruch chování

V této podkapitole se budu věnovat agresivním projevům poruch chování. Zaměřím se na agresi jako takovou a také na její druhy. Dále se pak budu zabývat krádežemi, vandalismem a v neposlední řadě též šikanou, jako specifickou variantou agresivního chování.

Agresivní jednání

„Porušování sociálních norem je u agresivního chování spojeno s omezováním základních práv ostatních. Agresivní jednání lze obvykle interpretovat jako nepřiměřený prostředek k uspokojení nějaké potřeby (např. k získání něčeho nebo k sebeprosazení)“ (Vágnerová, 2004, s. 797). Může se jednat o nevhodný způsob dosahování cílů, ale někdy je i samotný cíl agrese komplikovaný (např. potřeba ovládat všechny spolužáky ve třídě). Výjimečně se také sama agrese stává potřebou. Agrese může být zaměřena vůči lidem, zvířatům nebo věcem (Vágnerová, 2005a).

Na agresivní chování musíme pohlížet z různých hledisek. Jedním z důležitých ukazatelů je četnost agresivních projevů a míra škody, která z nich vyplývá. Je jisté, že permanentní nastavení k agresivnímu chování je podstatnější, signalizující možnost hlubšího narušení vývoje, než když se jedná o jednorázový agresivní akt. Dále je významné sledovat zaměřenost agresivního jednání. Zda se jedná o nevhodné naplňování cílů, či uspokojení agrese samotné apod. Neméně důležitý je i směr, kam je agrese mířena. Při posuzování agrese bychom se měli zaměřit též na sociální kontext, tedy na to, jestli se jedinec chová agresivně sám či jen ve skupině. Děti poruší sociální normy snadněji, pokud nežádoucí čin páchá celá skupina, neboť závažnost činu se tak symbolicky zmenšuje. Zejména v dospívání, kdy se

skupinová agrese projevuje nejčastěji, nelze považovat toto jednání za tak závažné jako opakované chování jednotlivce (Vágnerová, 2005a).

Neméně důležité je také zabývat se faktory, které mají vliv na agresivní chování. Vágnerová upozorňuje (2005a), že každý jedinec má vrozené dispozice k agresivnímu jednání, ale tyto dispozice nejsou pro všechny shodné a odpovídají Gaussovu rozdělení. Dále ve shodě s Crickem a Grotmeterem (1995) hovoří o tom, že větší sklon k prosazování agrese mají chlapci, což vyplývá zejména z biologické podmíněnosti. Tendence jednat agresivně se také rozvíjí na základě vlivu prostředí a učení, zejména v rodině. V neposlední řadě má pak na agresivní projevy vliv aktuální situace, např. frustrace, stres, strádání (Vágnerová, 2005a).

Jak jsem již zmiňovala výše, agresi lze rozdělit na několik typů, dle více kritérií, pro orientaci zde uvedu základní dělení. Lovaš dělí (2008) agresi podle formy na fyzickou a verbální, dále pak na přímou a nepřímou. Martínek uvádí ještě navíc rozdělení na pasivní a aktivní agresi. Kombinací těchto forem pak získáme 8 typů agrese, které nyní vyjmenuji a uvedu příklady typického chování.

- fyzická aktivní přímá agrese - fyzické ubližování, bití agresorem
- fyzická aktivní nepřímá - agresor si na fyzické násilí někoho najme
- fyzická pasivní přímá - fyzické bránění dosahování cílů druhého, např. ničení pomůcek, výrobků
- fyzická pasivní nepřímá - odmítání splnění požadavků, např. pustit někoho do třídy, lavice apod.
- verbální aktivní přímá agrese - nadávky, urážky, slovní ponižování
- verbální aktivní nepřímá - pomlouvání, vyčleňování z kolektivu
- verbální pasivní přímá - odmítání s někým mluvit, odpovídat na otázky
- verbální pasivní nepřímá - nezastání se někoho, je-li neprávem kritizován.

(Martínek, 2009, s. 29-31)

Krádeže

„*O pravé krádeži hovoříme tehdy, když dítě či mladistvý odcizí nějaký předmět vědomě a plně si při tom uvědomuje nesprávnost svého chování*“ (Martínek, 2009, s. 96). Vágnerová (2005a) uvádí, že krádež lze zařadit do agresivních projevů, nejen proto, že při ní často k agresi dochází, ale také pro to, že ji lze chápat jako násilné porušení normy respektu k vlastnictví jiné osoby.

Vágnerová upozorňuje, že je nutné zaměřit se na způsob provedení krádeže, které je

pro hodnocení závažnosti poruchy chování důležité. Za méně závažné můžeme považovat neplánované krádeže, které jsou typické pro děti mladší, jsou impulsivnějšího charakteru s cílem uspokojení momentální potřeby. Větší význam pak mají krádeže plánované, promyšlené, jejichž prognóza je tím nepříznivější, čím dříve se vyskytnou, typicky se však objevují až ve starším školním věku. Tento druh krádeže je pak často svázán např. se šikanou, krádežemi v partě apod. V neposlední řadě je nutné hodnotit i to, zda je s krádeží spojeno násilí v případě loupeže či přepadení (Vágnerová, 2004).

Ve spojitosti s krádežemi je nezbytné se zaměřit na cíl a motiv krádeže. Martínek hovoří (2009) o nutnosti zjistit příčiny krádeže dítěte, pokud známe důvody, pak můžeme lépe předcházet dalšímu podobnému jednání. Motivy ke krádeži mohou být různorodé.

Dítě krade pro sebe, chce tedy získat něco, čeho nelze dosáhnout sociálně přijatelnějším způsobem. Příčinou může být i to, že se dítě jinému způsobu nenaučilo a v jeho prostředí je krádež normální. Dalším případem může být též selhání rodiny v základním slova smyslu, kdy dítě krade např. jídlo, aby uspokojilo základní potřeby (Vágnerová, 2005a). V neposlední řadě pak, jak se zmiňuje Matějček, může dítě krást a hromadit věci z důvodu citové deprivace. Další možností jsou pak krádeže pro druhé, které jsou většinou spojeny s potřebou uznání a přijetí vrstevnickou skupinou a zvýšení své prestiže. Takové dítě nezná jinou sociální strategii pro navázání a udržení si přátelských vztahů. Většinou se takovéto krádeže uskutečňují doma, v obchodě, ne v prostředí vrstevníků. Tyto krádeže mohou být též výsledkem šikany, kdy je dítě k takovému chování nuceno (Matějček, 2011). Třetím případem krádeží jsou ty, kdy dítě odcizuje věci za účelem demonstrování svých kompetencí. Dítěti v tomto případě jde především o to, aby dosáhlo, nejčastěji v prostředí vrstevnické skupiny, vyšší sociální prestiže tím, že prokáže odvalu a něco ukradne (Vágnerová, 2005). Posledním typem krádeží jsou pak ty, které probíhají v rámci party, tzn. pro ni nebo s ní. Jak uvádí Matějček (2011), nejde v tomto případě o kompenzaci osobní, ale o přijetí norem dané party a udržení si pozice v ní.

Vandalismus

„Vandalismus je ničení a poškozování, které se jeví neúčelné a nesmyslné, protože zdánlivě nepřináší žádný užitek ani samotnému aktérovi“ (Vágnerová, 2005a, s. 169). U mladších školních dětí jde především o impulzivní nekorigované projevy, tyto jedinci nad důsledky svého jednání neuvažují. Ve vyšším věku může být motivem například potřeba

pobavit se, upoutat pozornost, vyjádřit protest, šokovat, eliminovat nudu. Může jít o akt pomsty, projevení antipatie vůči osobám, potřebu ponížení jedince apod. Musíme též rozlišovat vandalismus, který jedinec páchá sám a vandalismus, ke kterému dochází ve skupině, což je jev mnohem častější. Zde je chování spojeno s konformitou ve skupině, s jejími normami. Vágnerová také řadí mezi vandalismus grafity, které jsou projevem negace hodnot společnosti, revolty, upoutání pozornosti (Vágnerová, 2005a).

Šikana

„Šikanu lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit“ (Vágnerová, 2004, s. 798). Jak už jsem zmínila výše, šikana je formou agresivních projevů poruch chování. Šikana se více objevuje od středního školního věku, kdy dochází k hierarchizaci skupiny, třídy, kdy si svou moc dokazuje zejména ve vztahu k odlišným či slabším členům. Můžeme ji považovat za projev zneužití postavení, které jedinec či jedinci ve skupině mají (Vágnerová, 2005a).

Varianty šikany mohou být různorodé, existují skryté i zjevné formy a odpovídají dělení typů agrese tak, jak jsem je uvedla výše, tzn. šikana přímá a nepřímá, fyzická a verbální, aktivní a pasivní.

Agresorem šikany jsou většinou fyzicky či psychicky schopní jedinci, často neukáznění, s potřebou předvádět se a dokazovat svou převahu nad ostatními. Dále se projevují jako podezíraví, necitliví a bezohlední, nemívají dostatečně rozvinuté sebevědomí a za své chování necítí vinu. Agresor svou potřebu prosadit se neumí uspokojit jiným způsobem, popřípadě je mu agresivní chování vlastní. Často jsou to jedinci od raného věku agresivní, pohotovost k agresi může plynout též z rodinného prostředí. Oběť šikany bývá nějakým způsobem znevýhodněná. Může se jednat o tiché, nejisté děti, fyzicky slabé, obézní, z nižší sociální třídy či jinak se odlišující. Tyto děti jsou též sociálně neobratné, pasivní, samotářské (Vágnerová, 2004). Vašutová (2005) upozorňuje na to, že obětí šikany může být dítě nejen pasivní a nejisté, ale také dítě provokující, které ostatní dráždí či se jim posmívá.

Samozřejmě, šikana je velmi závažný problém, je nutné ji včas řešit a věnovat se preventivním opatřením. Problémem může být její bagatelizace či ignorace. Důsledky šikany jsou závažné, mohou se odrazit na fyzickém i psychickém stavu oběti. Dopad mají ale nejen na oběť, ale na další vývoj agresora a ostatních členů ve skupině (Vágnerová, 2005a).

2.3 Další projevy problémového chování spojené s poruchami chování

V následující kapitole bych se v krátkosti chtěla věnovat i dalšímu problémovému chování, které nespadá do kategorie poruch chování, ale je s těmito poruchami často spojeno. Jedná se především o zneužívání návykových látek, předčasné sexuální zkušenosti a kriminalitu.

Zneužívání návykových látek může být za určitých okolností úzce spojeno s poruchami chování, jak upozorňují Lawrence et al. (2011) a Claes, Hooghe a Reeskens (2009). Pokud jedinec například chodí za školu nebo se toulá, zvyšuje se riziko, že se setká s návykovými látkami (drogy, alkohol) či jiným závislým chováním, jako je například gamblerství.

Jak zmiňuje Vašutová (2005), návykové látky mají u dětí a dospívajících svá specifika účinku. V první řadě je u nich vyšší riziko otrav, rychlejší nástup závislosti, dále pak také nastávají komplikace v psychosociálním vývoji. V neposlední řadě se pak návykové chování pojí se selháváním v životních rolích či s trestnou činností.

Příčin vzniku tohoto chování může být celá řada, jako například vliv vrstevnické skupiny či rodiny, dále pak tendence k impulsivnímu chování, snaha společenského ocenění ve skupině. Významným faktorem je též pocit nudy, dále pak například stres nebo nízké sebevědomí (Kovařík, 1999).

Specifickým druhem problémového chování je předčasná sexualita, která může v některých případech přejít i do promiskuitního jednání. Biologické dopady jsou zdokumentovány poměrně dobře a v tomto ohledu se jedná především o zdravotní rizika, jako jsou pohlavně přenosné choroby a předčasné těhotenství. Upozorňují však na to, že po psychologické stránce je více komplikovaná a méně zmapovaná. Zmiňují se o tom, že předčasná sexuální aktivita (před 15. rokem) je spojena s rizikovým a problémovým chováním. U těchto jedinců se tak dá předpokládat, že budou s větší pravděpodobností uživateli drog, alkoholu, zvyšuje se u nich také riziko delikvence, školních problémů, mohou se projevovat komplikace v oblasti emocí a sebevědomí (Orr, Beiter a Ingersoll, 1991).

Kriminalita je dalším typem chování, které může být úzce spojeno s poruchami chování. Jak uvádí Fischer a Škoda, kriminalita je chování, které je v dané společnosti trestné

a je sankcionováno dle trestního zákona. Na tomto místě též autoři hovoří o delikvenci, což je širší pojem zahrnující nejen kriminalitu, ale také přestupky či tzv. jinak trestné činy dětí mladších patnácti let, kterým trest nelze uložit. Tento pojem se pak využívá zejména v souvislosti s dětmi a mladistvými (Fischer a Škoda, 2009).

Jak zmiňuje Vágnerová (2004), kriminalitu a delikvenci lze prohlásit za poruchu v oblasti sociálněadaptačních schopností a dovedností, kdy jedinec není schopen či ochoten vyhovět normám a požadavkům společnosti.

Riziko rozvoje kriminality může vzrůstat vlivem narušených rodinných vztahů, vlivem vrstevnické skupiny, může se pojít se záškoláctvím, úteký od rodiny i dalšími projevy poruchového chování.

2.4 Etiologie poruch chování

V této kapitole bych se ráda zabývala etiologií poruch chování. Můžeme hovořit o tom, že poruchy chování jsou multifaktoriálně podmíněné, tedy, že se zde kumuluje větší počet rizikových faktorů. Jako dvě základní skupiny rizik zde můžeme definovat faktory individuální a faktory sociální.

Mezi individuální faktory lze zařadit oblast genetiky, biologických funkcí CNS, osobnostní charakteristiky jedince. Do sociálních faktorů pak řadíme zejména vliv rodiny a dalších sociálních skupin, jako je vrstevnická skupina, prostředí školy, širší sociální okolí. V této kapitole se budu zaměřovat na skupinu první, tedy faktory individuální. Sociálnímu prostředí se budu věnovat v kapitole třetí, kde rozeberu edukační prostředí a jeho souvislost s poruchami chování.

V otázce genetického vlivu na rozvoj poruchového chování stále nepanuje mezi odborníky shoda. Některé studie potvrzují významnější vliv genetických faktorů, jiné naopak vliv rodinného prostředí (Rhee, Waldman, 2002; Slutske et al., 1997; Rutter et al., 1990). Je velmi obtížné odlišit oba tyto vlivy. Například Gelhorn a jeho spolupracovníci zjistili, že projevy poruch chování jako je lhaní, krádeže nebo užívání zbraní jsou více dědičné, než šikana, týrání zvířat, záškoláctví nebo toulání se, což jsou projevy mající souvislost se sociálním prostředím (Gelhorn et al., 2005). Velmi často jsou v této oblasti využívány výzkumy sledující dvojčata (např. Rhee, Waldman, 2002; Slutske et al., 1997; Carey, 1992). Další autoři též spekulují o vlivu genetických faktorů u obou pohlaví, přesto nedochází

ve svých výzkumech ke shodě. Například Storvoll a Wichstrom (2002) uvádějí svoje zjištění, že vliv genetických faktorů je u dívek vyšší než u chlapců, naopak Slutske et al. (1997) hovoří o opačné tendenci. Obecně lze tedy říci, že výsledky studií v dostupné literatuře jsou neprůkazné a je zde prostor pro další hlubší výzkumy (Rhee, Waldman, 2002).

Za rizikové faktory v této oblasti lze považovat především temperamentové ladění jedince. Jde především o charakteristiky jako je dráždivost, impulsivita, zvýšená aktivita, vyšší sklon riskovat a vyhledávat vzrušení, snížená míra úzkosti, horší schopnost koncentrace. Dále pak také nižší frustrační tolerance, menší schopnost regulace emocí a snížená sebekontrola (Vágnerová, 2004; Bassarath, 2001). U jedinců projevujících se takovýmto způsobem lze pozorovat různorodé potíže v oblasti chování již od raného věku. Například jeden z výzkumů dospěl k závěru, že raná agrese (mezi 12-36 měsícem), zejména u chlapců, predikuje rozvoj problémového chování ve vyšším věku (Bassarath, 2011). Jak ale upozorňuje Webster-Stratton, osobnostní charakteristiky lze vhodně korigovat vhodným přístupem rodičů (Webster-Stratton, 1993). Často se též tito jedinci projevují odmítavě k sociální normám a dávají přednost svým vlastním pravidlům. Vágnerová upozorňuje, že nezřídka také dochází k situacím, kdy se podobně projevuje jeden z vychovatelů, odlišit pak vliv dědičného a sociálního je velmi komplikované (Vágnerová, 2004).

Narušení struktury a funkce centrální nervové soustavy lze řadit mezi etiologii poruchového chování. Příčiny těchto biologicky podmíněných poškození jsou různé. Může se jednat o poškození v průběhu těhotenství, při porodu, vlivem úrazu či onemocnění (Vágnerová, 2004; Bassarath, 2001). Jak se zmiňuje Vágnerová, nejvýznamnější je v tomto ohledu rozvoj frontálního kortexu, který dozrává v adolescenci a narušení jeho komunikace s dalšími částmi mozku. U jedinců s poškozením čelního laloku je pravděpodobnější výskyt agresivity (Vágnerová, 2004). *„Zdrojem agresivních impulsů se stávají vysoce aktivní podkorové oblasti limbického systému, které za těchto okolností nejsou prefrontální kůrou obvyklým způsobem ovládány, resp. tlumeny. Lze říci, že jde o narušení koordinace emočního a racionálního hodnocení a z toho vyplývající regulace vlastního chování“* (Vágnerová, 2004, s. 759). Zvýšená agresivita a impulsivita může plynout též z narušené funkce serotoninergního systému či změn hladiny acetylcholinu. Zatížení CNS se pak projevuje zejména impulsivitou, emoční labilitou, menší schopností se ovládat, což značně přispívá k nežádoucím způsobům chování (Vágnerová, 2004).

Někteří odborníci hovoří též o inteligenci ve spojitosti s poruchami chování, i když tento faktor nelze pokládat za rozhodující v této problematice. Z výzkumů vyplývá, že jedinci

s poruchami chování mají průměrně nižší inteligenci, což lze ale vlivem pozitivního působení prostředí adekvátně korigovat (Vágnerová, 2004; Bassarath, 2001).

Moffitt (2003) také zmiňuje, že lze individuální faktory příčin vzniku poruch chování dělit na dva druhy. Jako první uvádí situaci, kdy se dítě projevuje více či méně problémově již od útlého dětství. Zde hovoří o tom, že základem problémů jsou neurologické abnormality, nevladatelný temperament, poruchy učení, hyperaktivita. Druhou skupinu pak tvoří jedinci, u kterých se poruchové chování objevilo až v adolescenci, u nich pak lze hovořit o tom, že základ jejich problémů je více sociálního charakteru.

2.5 Prevence, terapie a náprava poruch chování

Jak upozorňuje Vágnerová, u poruch chování dětí a mladistvých je především kladen důraz na prevenci a včasné podchycení poruchového chování. Jedná se hlavně o komplexní intervenci v oblasti pedagogické, psychologické a sociální. Cílem je omezit vliv rizikových faktorů a podpořit vlivy protektivní, zejména pozitivní vliv rodiny a školy (Vágnerová, 2004).

V oblasti práce s rodinou se jedná především o podporu adekvátního fungování rodiny, v této oblasti mohou být nápomocné příslušné instituce a odborníci, jako například pedagogicko-psychologické poradny, výchovní poradci, střediska výchovné péče apod.

Škola má na rodinu v tomto ohledu jen malé možnosti intervence a omezuje se tak na poradenskou činnost a prezentaci požadavků. Pedagogická práce s dětmi ve škole však má svůj velký význam. Důležitým faktorem je podchycení problémového chování včas a motivace dětí ke změně chování. Autorka zdůrazňuje také nezbytnost individuálního přístupu učitelů k žákům a dále pak adekvátní spolupráci s rodinou a dalšími odborníky, jak jsem se již zmínila výše. V případě nutnosti se pak škola má možnost obrátit na kurátora pro mládež či policii, protože nemá dostatečné pravomoce k realizaci potřebných opatření.

Dále je v tomto ohledu nutné upozornit na důležitost vytváření možností pro aktivity volného času, což může působit velmi pozitivně na chování dětí a mladistvých. Tyto aktivity realizují například nízkoprahová centra, dobrovolnické i jiné organizace a zařízení (Vágnerová, 2005a).

Možnost práce s problémovými dětmi je různá a odvíjí se také od závažnosti problémů. Diagnostiku, poradenství či terapii může poskytnout pedagogicko-psychologická poradna nebo také oddělení dětské psychiatrie, vždy se souhlasem rodičů. Střediska výchovné péče jsou zařízení na hranici denního a dlouhodobého pobytu a nabízejí jak ambulantní, tak

internátní péči či akutní krizovou pomoc. Pro rodiče a pedagogy je zde prostor pro konzultaci či odborné vedení, pro děti poskytují celkově preventivně výchovnou péči, dále také možnost terapie (Vágnerová, 2005a). Malá upozorňuje na to, že terapie v tomto ohledu je zřídka medicínská, ale převážně se jedná o terapii individuální či skupinovou, rodinnou, socioterapii apod. (Malá, 2008).

Pokud se u dítěte vyskytne chování výrazně závažné či chronicky opakované, lze navázat spolupráci s kurátorem pro mládež, který napomáhá v řešení situace, v komunikaci mezi rodinou a školou a navrhuje další možnosti postupu. V případě nemožnosti řešit situaci ambulantním způsobem, je nutné, aby bylo dítě umístěno do ústavní či ochranné výchovy, kterou nařídí soud na návrh rodičů či kurátora. V první fázi je dítě umístěno do diagnostického ústavu, zpravidla na dobu šesti týdnů. Úkolem tohoto zařízení je posouzení a následné doporučení další práce s dítětem, které se pak může vrátit zpět do rodiny, nebo může být umístěno do dětského či výchovného ústavu, resp. dětského domova se školou (Vágnerová, 2005a).

2.6 Specifika poruch chování u dívek

Vzhledem k tomu, že se ve své práci zaměřuji na poruchy chování u dívek, zařazuji podkapitolu, jak už jsem poznamenala v úvodu této části své práce, která se bude věnovat specifikům poruch chování u dívek. Považují za vhodné a ucelené řešení uvést tyto poznatky najednou, než uvádět specifika u dívek u jednotlivých podkapitol zmíněných výše.

V první řadě bych se ráda zabývala výzkumy věnovaným poruchám chování ve spojitosti s dívkami. Jak upozorňují Ilomäki et al. (2006), chybí systematické studium poruch chování u dívek. Významné studie o poruchách chování jsou založené na zkoumání mužské populace, nebo rozdílů mezi pohlavími. Jen velmi málo studií se zabývá výhradně problematikou poruch chování u dívek. O nedostatku výzkumů v této oblasti hovoří také Delligatti, Akin-Little, Little (2003) nebo Atkins et al. (1996), kteří zdůrazňují i to, že poruchy chování jsou daleko více probádány a diagnostikovány u mužů. Například Malá (2008) uvádí poměr 4-12 : 1, Zoccolillo (1993) zmiňuje dvakrát až třikrát vyšší četnost u chlapců. Bassarath (2011) uvádí, že jsou chlapci ohroženi rozvojem poruch chování více jak pětkrát.

Důvody pro nižší počet diagnostikovaných dívek mohou být různé. Delligatti, Akin-

Little, Little (2003) uvádějí jako možnou příčinu fakt, že i sama odborná veřejnost, ale také rodiče či učitelé zastávají názor, že dívky, vzhledem ke svému pohlaví, trpí poruchami chování méně a právě tento názor může vést k menšímu počtu realizovaných výzkumů, s čímž souvisí i následná diagnostika. Kann a Hanna spekulují také o tom, že jsou lidé shovívavější k problémovému chování svého pohlaví. Z toho vyplývá, že muži spíše tolerují přímé agresivní chování chlapců, zatímco ženy budou spíše tolerovat neagresivní projevy, více typické pro dívky. Školní prostředí je převážně ženské, a z toho důvodu mohou být chlapci častěji diagnostikováni jako problémoví, neboť na jejich chování je brán větší zřetel (Kann a Hanna, 2000). Dále také můžeme konstatovat, že jsou více zákonem trestáni za problémové chování muži, protože se projevují více externalizovaně než ženy, a tak je jejich poruchové chování odhalováno ve větší míře. Jak už jsem zmínila výše, studie jsou převážně zaměřeny na chlapce, což pak může způsobit zkreslení, která vyplývají z toho, že jsou dívky posuzovány dle kritérií, která byla stanovena při výzkumech na chlapcích. Tím také může docházet k podcenění poruch chování u dívek (Lomäki et al., 2006).

V této kapitole jsem se věnovala mimo jiné též konkrétním projevům poruch chování u dívek. Odborníci uvádějí (Delligatti, Akin-Little a Little, 2003; Tiet et al., 2001; Zoccolillo, 1993), že u dívek se převážně projevuje chování neagresivního typu, jako je lhaní, záškoláctví a útěky, agresivní chování je pak pozorováno ve významně menší míře.

Řada autorů hovoří o (Safran, 2007; Scheithauer et al. 2006; Crick a Grotpeter, 1995) rozdílech mezi agresí resp. šikanou u dívek a chlapců, které odpovídají dělení na agresi skrytou a zjevnou, o kterém jsem se již zmiňovala. Tvrdí, že dívky mají více rozvinuté sociální dovednosti a agresi tak využívají častěji skrytě. Jedná se například o krádeže nebo psychické formy šikany, jako jsou pomluvy, vyčleňování vrstevníka z kolektivu apod. Safran uvádí, že šikana probíhá častěji dlouhodobě, velmi propracovaně a sofistikovane, je tak hůře odhalitelná a také více nebezpečná než agrese zjevná. Autorka také upozorňuje na to, že skrytou agresi využívají dívky i proto, aby nebyly odsouzeny či přistiženy ze strany učitelů, popřípadě vrstevníků. Zmiňuje se o větším sociálním tlaku, který na dívky klade nároky, aby se neprojevovaly agresivně (Safran, 2007).

Chlapci se naopak více projevují fyzickou agresivitou, vandalismem a zjevným porušováním pravidel. Skrytou agresi ovšem využívají také, zhruba ve srovnatelné míře jako dívky. Autoři tedy zdůrazňují důležitost odhalovat a zaměřovat se na všechny druhy agrese, šikany, protože jsou stejně významné. To, že si více všimáme agrese zjevné, může vést právě k podhodnocování poruch chování u dívek (Tiet et al., 2001).

3. EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ

V následující kapitole se budu zabývat edukačním prostředím a jeho významem v období dospívání. Soustředím se především na charakteristiku a popis nejvýznamnějších typů edukačního prostředí, jako je rodina a škola, a to, vzhledem k zaměření své práce, v souvislosti s poruchami chování. Tato kapitola a její části si tedy nekladou za cíl podat komplexní pohled na edukační prostředí jako takové (např. Gillernová, 2008; Lidická, 2009), ale kladou důraz právě na jeho specifika ve spojení s poruchami chování u dospívajících. Vzhledem k tématu práce se pokusím zdůraznit též specifika týkající se dívek.

3.1 Edukační prostředí a jeho význam

Socializace, jako celoživotní začleňování jedince do společnosti, úzce souvisí s edukačním prostředím člověka. Ve vzájemně ovlivňujících se procesech socializace a individuace se významně uplatňuje nejen vliv rodiny, ale také například školy a dalších významných sociálních skupin. S těmito pojmy se pak úzce pojí také výchova a vzdělávání, které můžeme také souhrnně označit pojmem edukace. Vzhledem k zaměření práce je kladen důraz na sociálně-psychologický a pedagogicko-psychologický přístup k těmto procesům jako specifickým projevům interakce dospělých a dětí, je odpovídající pracovat právě s tímto pojmem (Gillernová, 2008).

Edukační prostředí je komplexní pojem, který nám umožňuje vysvětlovat jevy a procesy edukační reality. Lze ho pojímat různě. Edukační prostředí můžeme chápat jako prostředí ergonomické, neboli fyzikální, jako je například uspořádání prostoru třídy, barvy apod.. Dále tento pojem může být vysvětlován jako souhrn vnějších podmínek, např. ekonomických, demografických, sociálních, v nichž se daný jedinec pohybuje. V neposlední řadě můžeme definovat edukační prostředí jako soubor psychosociálních vlivů a vztahů působících v edukačních procesech. V tomto pojetí je důraz kladen na prostředí rodiny, klima školy, sportovního týmu apod., kdy význam leží především v tom, jak toto prostředí hodnotí účastník samotný. Existují odlišná edukační prostředí, která se různí zejména druhem edukantů a edukátorů, ale také obsahem, formou a intenzitou edukačních procesů (Průcha, 1997), jak ilustruje Tabulka č.1. Edukační prostředí lze chápat jako široký a komplexní pojem, ve kterém dochází ke vzájemné interakci mezi jednotlivými aktéry, v našem pojetí tedy mezi dospělými a dospívajícími.

Tabulka č.1**Typy edukačního prostředí**

Druh prostředí	Typické subjekty
rodinné	rodiče, děti, sourozenci, příbuzní
školní	učitelé, žáci, ředitelé, administrativní pracovníci
skupinové (neformální)	členové party, turistického zájezdu, skupina cestujících ve vlaku
skupinové (formální)	členové spolku, vědecké asociace
profesní	zaměstnanci a nadřízení pracovníci, personalisté, manažeři
zdravotnické	lékaři, pacienti, zdravotničtí pracovníci
sportovní	trenéři, koučové, sportovní psychologové, sportovci
vojenské	důstojníci, poddůstojníci, vojáci
náboženské	duchovní, věřící
intimní	partneři v přátelském či milostném vztahu

(Průcha, 1997, s. 65)

Gillernová v této souvislosti upozorňuje na nutnost zmínit, že aby proces socializace probíhal adekvátně, hraje zde významnou úlohu dospělý jedinec a jeho působení na dítě či dospívajícího. Samozřejmě, ne všichni dospělí jsou stejně významní a podstatnou roli pak hrají tzv. důležití dospělí. Jimi jsou jak rodiče, tak učitelé, kteří jsou reprezentanty nejdůležitějších edukačních prostředí v tomto období, i když jejich vztah k vývoji dítěte je odlišný. Vztah s rodiči je primárně neformální, charakteristický jistou intimitou a emocionální blízkostí, naopak role učitele je spojena s formálním prostředím a určitou profesní kompetencí. Dítě si však vybírá i další důležité dospělé především na základě svých individuálních preferencí. Těmito dospělými pak mohou být např. prarodiče, vedoucí kroužků, sourozenci, kamarádi apod. Autorka také upozorňuje na možnosti kompenzace v případě, že působení některých dospělých není optimální, např. v případě komplikovaných vztahů mezi členy rodiny apod. Příznivé působení na dítě pak mohou převzít jiní významní dospělí, kteří tak mají možnost tlumit případné negativní vlivy (Gillernová, 2008).

V této souvislosti je také vhodné zmínit se o Bronfenbrennerově pojetí, který ve svém bioekologickém modelu rozlišuje mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí a makroprostředí. Tato práce se zaměřuje především na mikroprostředí, rodinu, školu či vrstevnickou skupinu, tedy na nejbezprostřednější systém lidského vývoje (Bronfenbrenner, 1996). Je ale nutné upozornit na to, že i **širší sociální prostředí** může souviset s rozvojem poruch chování u dětí a dospívajících. Mezi rizikové faktory lze zařadit především

znevýhodněné okolí, které je typické nízkou kvalitou služeb (školy, zdravotnická zařízení, apod.) a objevuje se zde ve větší míře trestná činnost a násilí. Dále má v tomto ohledu též vliv užívání návykových látek v okolí dospívajících a dětí (Lipman, Offord, 2006). Z výzkumů vyplynulo, že pokud dospívající začne užívat drogy či kouřit cigarety před dvanáctým rokem, je u něj riziko rozvoje poruch chování vyšší (Bassarath, 2011). Je také velmi důležité upozornit, že tyto faktory okolí se pak též odrážejí do rodinného prostředí (Lipman, Offord, 2006). Dále lze v souvislosti s rozvojem poruch chování uvést i vliv médií. Lze diskutovat především o vhodnosti některých pořadů v televizi, počítačových her apod., ale i o pasivním trávení volného času (Matoušek, Kroftová, 2003).

3.2 Edukační prostředí rodiny a poruchy chování

Rodinu lze charakterizovat jako primární edukační prostředí, které je typické svou dlouhodobostí a intenzitou působení a vlivu (Gillernová, 2011). Rodina poskytuje dítěti základní sociální zkušenost, uspokojuje jeho základní potřeby, podporuje jeho vývoj, předává základní hodnotový a normativní systém, poskytuje modely chování a plní další důležité funkce. Rodina má tedy velmi významný vliv na jedince a pokud je funkční, může vývoj dítěte stimulovat, v opačném případě pak může docházet k omezení vývoje dítěte, jeho zanedbávání či narušení vývoje jeho osobnosti (Vágnerová, 2004; Macek, 1999; Čáp, 1993). Někteří autoři se shodují v tom, že právě rodinu můžeme považovat za nejvýznamnější edukační a sociální činitel v životě dospívajícího jedince (Pajer et al., 2008; Vágnerová, 2004; Koukolík a Drtilová, 2001; Macek, 1999; Slutske et al., 1997; Frick et al., 1992). Například Keenan a Shaw (1997) předkládají svá zjištění o tom, že edukační prostředí rodiny má větší vliv na rozvoj poruch chování u dívek než u chlapců.

Pokud hovoříme o edukačním prostředí rodiny a jeho souvislosti s poruchami chování, je třeba uvažovat o různorodých charakteristikách tohoto prostředí. Musíme vzít v potaz například osobnost vychovatelů, charakteristiky rodiny, způsob výchovy apod.

Charakteristika rodičů má jistě vliv na rozvoj poruchového chování. V první řadě je nutné si uvědomit, zda má dítě s rodiči kvalitní **vazbové chování**, které se vytváří již od raného dětství. Pokud rodič umí přiměřeně reagovat na dítě, optimálně uspokojovat jeho potřeby, zajistit mu pocit bezpečí a podpory, přispívá k vytvoření základní důvěry k dospělému. Pokud však vazba mezi rodiči a dítětem není optimální, vede to k vytvoření

nejistých typů vazeb, což může mít v budoucnu vliv na rozvoj poruchy chování. Jedná se například o chladné či odmítavé reakce na dítě, inkonzistentní či necitlivé praktiky apod. Touto problematikou se zabýval např. Bowlby a Ainsworthová (Lipman, Offord, 2006; Matoušek, Kroftová, 2003).

Psychopatologie u rodičů má souvislost s rozvojem poruch chování u dětí a dospívajících (Lipman, Offord, 2006). Například Webster-Stratton uvádí, že na dívky má psychický stav rodičů markantnější vliv než na chlapce, vzhledem k větší socializaci dívek v rodině. Pokud tedy některý z rodičů trpí psychickými problémy či poruchami, může to mít vliv na poruchy chování, zejména u jejich dcer (Webster-Stratton, 1996).

Také **antisociální a kriminální chování** rodičů či závislost může negativně ovlivňovat chování dítěte, které přejímá vzorce chování od svých rodičů (Arnett, 2009; Lipman, Offord, 2006; Kazdin, 1998). Tento vliv je však ve větší míře pozorovatelný u chlapců (Bassarath, 2001). Pokud se však antisociálně projevuje matka samoživitelka, více toto chování zasahuje dívky (Pajer et al., 2008).

V některých případech též nejsou rodiče dostatečně kompetentní pro zvládnutí problematiky disponovaného dítěte, které má zvýšené nároky na výchovné působení (Vágnerová, 2004). V neposlední řadě je také důležité uvažovat o rodičovské roli ve vztahu k věku. Mladí rodiče se často projevují nezkušeně, nejsou dostatečně emočně vyzrálí, jsou méně trpěliví, neumí poskytovat optimální podněty pro dítě. Velmi mladé matky často zauímají nepřátelské postoje k dětem, děti mohou být překážkou v naplňování jejich potřeb. Naopak příliš staří rodiče se mohou projevovat například více úzkostně, méně spontánně a také více benevolentně a protektivně, což může úzce s rozvojem poruchového chování souviset (Čáp, 2001; Dytrych, 1999).

Významné jsou v tomto ohledu též **charakteristiky rodiny**, zvýšení rizika představují především změny ve fungování rodiny. U dětí s dysfunkčních či neúplných rodin a také dětí vyrůstajících v ústavní péči je riziko poruchového chování větší (Matoušek, Kroftová, 2003).

Absence jednoho z rodičů či úplná absence primární rodiny působí na problémové chování, a to zejména u dívek (Lomäki et al., 2006). **Rozvod** a separace jednoho z rodičů od rodiny, má značný vliv na poruchové chování dětí a dospívajících, zejména stane-li se tak před jejich desátým rokem (Bassarath, 2001). Vzhledem k tomu, že jsou dívky více socializované v rodinném prostředí, je pro ně rodinný stres a rozvod rizikovějším faktorem pro rozvoj poruch chování (Lee et al, 1994; Anderson, 1993). „*Role osamělého rodiče je*

náročná, a proto se zde mírně zvyšuje možnost, že rodina nebude schopna poskytovat dítěti podporu a všechny vzorce chování, jaké by potřebovalo“ (Vágnerová, 2004, s.783). Dále také role matky samoživitelky je velkým rizikovým faktorem pro vznik poruch chování, a to především u dívek (Pajer et al., 2008). S tím souvisí také zjištění, že pokud v rodině chybí otec, matky mají tendenci se pevněji připoutat k dítěti a být více protektivní, což se dále odráží do výchovy charakteristické benevolencí a nejasnými hranicemi (Arnett, 2009). Rozvod může mít také negativní vliv na školní prospěch, kdy se dítě vlivem situace doma nemůže plně soustředit, může prožívat úzkost a je neklidné (Matějček, Dytrych,1994).

Vliv na rozvoj poruch chování u dospívajících může mít též **příchod nového partnera** do rodiny, což je často pro dítě velkou zátěží. Pro dítě může být takováto situace ohrožující, mohou se projevovat problémy v komunikaci a ve způsobech výchovy (Novotný, Zapletal, 2004).

Fyzické či psychické týrání, zneužívání a zanedbávání je další charakteristikou rodiny, která přispívá ke vzniku poruch chování u dospívajících (Lipman, Offord, 2006; Bassarath, 2001; Johnson a O’Leary, 1987). Pokud je v rodině přítomno jakékoliv fyzické týrání, zvyšuje to agresivní symptomy u dospívajících. Dítě přebírá chování v rodině jako model. (Arnett, 2009; Lomäki et al., 2006). Významný vliv na rozvoj těchto poruch má též sexuální zneužívání v rodině i mimo ni, a to zejména opět u dívek (Webster-Stratton, 1996).

Dále se může také v tomto ohledu jednat o **subdeprivační působení rodiny**, která pak funguje jen formálně, ale nenaplnuje důležité potřeby, jako je pocit jistoty a bezpečí, dítě necítí, že je pro rodiče důležité, rodiče mu nedovedou vymezit žádoucí normy a hodnoty (Vágnerová, 2004). Také zde může hrát roli nepodnětnost rodin, která nedokáže dospívajícím nabídnout dostatek odpovídajících životních cílů a naplnit smysluplně čas (Matoušek, 1996). Stále častěji můžeme v současnosti pozorovat tendenci dnešních rodin trávit čas spíše odděleně než společně, popřípadě je náplň času velmi pasivní a bez komunikace (např. sledování televize). Takovéto fungování rodin dítěti nenabízí to, co potřebuje, a proto si často hledá jiné způsoby trávení volného času, nezřídka problémového charakteru (Šulová, 1996; Matoušek, 1996). Pokud se rodiče dětem a dospívajícím dostatečně nevěnují, mají menší kontrolu nad tím, jakým způsobem tráví čas, s kým se stýkají apod. (Arnett, 2009). Jak upozorňuje Smetana, například společné rozhodování o chodu domácnosti či společné činnosti apod. snižují riziko rozvoje poruch chování (Smetana, 2006).

Mezi další charakteristiky rodin, které přispívají k poruchovému chování dětí a dospívajících pak můžeme zahrnout například rodiny s více dětmi či nízký

socioekonomický status rodiny a chudobu (Lipman, Offord, 2006; Bassarath, 2001; Eamon, 2001; Kazdin, 1998; Atkins, 1996). Také časté konflikty a nedorozumění mezi rodiči, ale také sourozenci zvyšují riziko rozvoje poruchového chování u dospívajících. Dítě přejímá způsoby řešení konfliktů, často také z takového prostředí utíká, necítí se zde dobře a může vyhledávat přijetí například u vrstevníků (Lipman, Offord, 2006; Matoušek, Kroftová, 2003; Bassarath, 2001; Kazdin, 1998). Dále bylo zjištěno, že nižší vzdělání a nedostatek koníčků či pasivnější trávení volného času je v tomto ohledu rizikovější (Novotný, Zapletal, 2004). Jak zmiňuje Matějček a Dytrych, pokud je dítě nechtěné a rodiče se mu málo věnují, nevytvoří si základní důvěru k dospělým. Vytvoří si nevhodné komunikační návyky (např. upoutává zvýšeně pozornost), což se negativně odráží v interakci s dospělými i vrstevníky. Toto přispívá také k rozvoji antisociálního chování v dospělosti (Matějček, Dytrych, 1994).

I když se tato práce primárně nesoustředí na oblast sourozeneckých vztahů, je nutné upozornit na to, že poruchové chování u jednoho ze sourozenců může být rizikový faktor pro rozvoj problémového nebo deviantního chování u jeho bratrů a sester (Arnett, 2009; Dadds et al., 1992).

Další velmi důležitou záležitostí v edukačním prostředí rodiny je **způsob**, nebo také jinak styl, **výchovy rodičů**. Ten nám pomáhá k popisu vztahu mezi rodiči a dětmi, jejich interakce, komunikace a také výchovného přístupu obou rodičů. Odráží se zde velikost požadavků kladených na dítě, způsoby kontroly, dále pak také emoční vztahy mezi dětmi a rodiči (Gillernová, 2004, 2008; Čáp, 2001). *„Způsob výchovy v rodině je součástí životního stylu rodiny, je jeho stabilní charakteristikou a souvisí s řadou spolupůsobících momentů. Zejména jsou to sociokulturní podmínky a výchovné tradice, které se nepochybně promítají do stylů výchovy, dále jsou to zkušenosti, které si pro výchovu dětí každý otec a matka přináší ze své původní rodiny, rovněž vlastnosti rodičů a jejich vzájemný vztah či osobnostní problémy“* (Gillernová, 2004, s. 77). Řada odborníků se shoduje v tom, že právě výchovný styl je jeden ze zásadních charakteristik edukačního prostředí rodiny a působení na jedince (Steinberg, Silk, 2002; Bassarath, 2001; Pajer et al. 1997; Frick et al., 1992). Způsob výchovy, který může vést k problémovému chování u dospívajících, se vyznačuje některými základními charakteristikami. V oblasti výchovného řízení se jedná především o nekonzistentní jednání a uplatňování disciplíny, nedostatečnou strukturu výchovného řízení a pravidel, dále pak nízký rodičovský dohled (Lipman, Offord, 2006; Matoušek, Kroftová, 2003; Steinberg, Silk, 2002; Bassarath, 2001; Kerr, Stattink, 2000; Slutske et al., 1997; Short, Shapiro, 1993;

Webster-Stratton, 1993; Frick et al., 1992). K rozvoji poruch chování přispívá též tvrdá disciplína, vysoká míra využívání trestů, zejména pak fyzických (Matoušek, Kroftová, 2003; Eamon, 2001; Webster-Stratton, 1993). V tomto ohledu též nepřispívá také rozporné výchovné řízení (Kazdin, 1998). V oblasti emočního vztahu pak vede k rozvoji poruch chování především nízká emoční podpora, hodně konfliktů, nižší míra komunikace a společné činnosti. Dále pak také nižší míra akceptace, pochvaly, zájmu, vřelosti a náklonnosti, která je dítěti projevoována (Bassarath, 2001; Eamon, 2001; Kazdin, 1998). Lze tedy říci, že vysoká míra negativních emočních reakcí přispívá k rozvoji poruch chování u dětí a dospívajících (Short a Shapiro, 1993).

Z výše zmíněného je patrné, že zde existují charakteristiky výchovného působení rodičů, které souvisí s rozvojem poruchového chování u jejich dětí. Řada autorů (např. Lewin, Baumrid, Čáp) vytvořila modely stylů výchovy zahrnující způsoby chování, které jsem výše uváděla.

V typologii Lewina bychom mohli výše uvedené chování zařadit do tzv. autokratického stylu výchovy, který se vyznačuje zejména rozkazováním, trestáním a nízkou mírou respektování přání a potřeb dětí. Může pak vést u dětí k vyšší agresivitě, napětí a impulsivitě a odporu k autoritě nebo také k submisivitě, apatii a nižší iniciativě. Děti a dospívající takto vedení jsou pak ve větší míře závislí na pochvale dospělého a touží upoutat jeho pozornost (Čáp, 2001; Eamon, 2001). Dále pak také některé popsané charakteristiky rodičovského chování odpovídají tzv. slabému vedení, nebo také liberální výchově, která je typická nekladením přímých požadavků na dítě, případně nedůslednou kontrolou jejich plnění. U dětí toto může vyvolávat také agresivitu a nedostatek respektu k autoritě vlivem slabého vedení (Čáp, 2001).

V modelu čtyř stylů výchovy Boumrinové, posléze doplněného Maccobyovou a Martinem, bychom mohli jako méně příznivý a potenciálně rizikový k rozvoji poruch chování definovat autoritářský styl, který lze srovnávat s autokratickým výchovným stylem u Lewina. Rodiče po emocionální stránce projevují dětem menší náklonnost a zájem. Prosazují ve výchově svoje názory a očekávají jejich akceptaci ze strany dítěte, vyžadují poslušnost, využívají hojně tresty a silový způsob výchovy. Jejich styl výchovy lze charakterizovat jako málo emočně vřelý s vysokými nároky. Poruchové a problémové chování u dětí a dospívajících může také podporovat zanedbávající a shovívavý styl výchovy, které lze částečně srovnat s liberálním stylem u Lewina. Zanedbávající, nebo také lhostejný, styl se vyznačuje především tím, že rodiče minimalizují čas i energii, kterou svým dětem věnují

a projevují se u nich jak malá emoční vřelost, tak nízké nároky na dítě. Shovívavý styl výchovy pak lze charakterizovat jako emočně kladný a vřelý, ve výchovném řízení se však projevuje nenáročnost, malá kontrola a velká volnost (Baumrind, 1966; Collins, Steinberg, 2006).

V modelu devíti polí způsobu výchovy Čápa, který je velmi komplexní a pracuje s kombinacemi několika rovin emočního vztahu a výchovného řízení, lze definovat také některé styly výchovy, které mohou mít souvislost s problémovým chováním dětí a dospívajících (Tabulka č. 2). Jedná se především o třetí pole modelu, tedy výchovu charakterizovanou záporným emočním vztahem k dítěti v kombinaci s rozporným řízením. U dětí vychovávaných tímto pesimálním způsobem můžeme pozorovat menší svědomitost, slabé sebeovládání, výraznou emoční labilitu a sklony k dominanci a agresivitě. Podobné vlastnosti, i když v menší míře, se pak mohou vyskytovat i v poli číslo dvě, definovaném jako lhostejný styl výchovy, který je typický záporným emočním vztahem a slabým řízením. Tento nezáměr rodičů děti těžce prožívají. Za nepříznivý styl výchovy, který může nést podobné charakteristiky jako pole třetí, lze také určit pole jedna, zejména pak pro chlapce. Jedná se o autokratický styl výchovy, jde tedy o kombinaci záporného emočního vztahu a silného výchovného řízení. Jako problematické můžeme též definovat pole číslo šest, které negativně vyznívá zejména pro dívky. Jedná se o výchovu kombinující kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení. Hlavním problémem tohoto stylu je benevolentní výchova bez požadavků a hranic. Rodiče tak mohou podléhat nevhodným přáním dítěte, mohou mu vytvářet tzv. skleníkové prostředí bez překážek. Deváté pole pak může být, právě naopak, méně příznivé pro chlapce. Výchova se zde vyznačuje emoční rozporuplností, kdy jeden z rodičů je emočně záporný a druhý emočně extrémně kladný (Čáp, 2001).

Tabulka č. 2

Styly výchovy, které mohou být rizikové pro rozvoj poruch chování u dospívajících

EMOČNÍ VZTAH	ŘÍZENÍ			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 výchova autokratická, autoritářská se záporným emočním vztahem		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 výchova s rozporným řízením a záporným emočním vztahem
Záporně – kladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný (příznivější pro dívky)			
Kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 výchova se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic (příznivější pro chlapce)	7 rozporné řízení ve výchově relativně vyvážené kladným emočním vztahem
Extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

(Čáp, 2001, str. 306)

Lze konstatovat, že s poruchovým chováním může souviset zejména záporný emoční vztah, který vyvolává u dítěte emoční labilitu, nižší frustrační toleranci, vyšší dráždivost, agresivitu či nejistotu. Tyto charakteristiky jsou typické pro jedince s poruchami chování, jak je již uvedeno v kapitole druhé. Záporný emoční vztah pak podporuje u dítěte nesvědomitost, snižuje vytrvalost a kooperativnost, zvyšuje jeho agresivitu. Dále je také nepříznivý záporně kladný vztah, který vyvolává silnou ambivalenci. Problémem pak může být i rozporné výchovné řízení, které se vyznačuje nejasností, nepřehledností a zmateností. Projevy rodičů jsou nekonzistentní, popřípadě jeden z rodičů vykazuje projevy silného a druhý se je snaží zmírnit projevy příliš slabého řízení. Slabé výchovné řízení, které se projevuje benevolencí, volností, nepřiměřeně nízkými požadavky bez kontroly jejich plnění, také není optimální. Na jedné straně takové řízení umožňuje jedinci samostatnou činnost a rozvíjení motivační a temperamentové aktivity, na druhé straně ponechává dítě bez stimulů k tomu, aby si vytyčovalo cíle a bylo vytrvalé. V případě silného řízení pak rodič především zakazuje

a přikazuje, dítě je nuceno řídit se jeho požadavky a má malý prostor ke své vlastní aktivitě a možnosti rozhodování (Čáp, 2001).

Závěrem je samozřejmě nutné říci, že popsané charakteristiky rodiny a rodičovského působení jsou sice rizikové pro rozvoj poruch chování, což ale neznamená, že se nemůže poruchové chování objevit i v jiných případech. Příkladem může být dospívající vychovávaný optimálním způsobem, kterého negativně ovlivňuje vrstevnická skupina. Naopak i u jedince pocházejícího z pesimálního rodinného prostředí se nemusí rozvinout porucha chování, protektivním faktorem v tomto ohledu může být například pozitivní působení jiného dospělého, prarodiče, učitele apod.

3.3 Edukační prostředí školy a poruchy chování

Na edukační prostředí školy je nutné pohlížet jako na složitou síť vztahů a procesů, jejichž hlavními aktéry jsou učitelé, děti a jejich rodiče. Socializační a edukační procesy, které na půdě školy probíhají, hrají nezanedbatelnou úlohu ve vývoji každého jedince. Působení školního prostředí je charakteristické svou intenzitou a dlouhodobostí působení i komplikovaností. I škola poskytuje člověku modely chování, vštěpuje morální zásady či hodnoty dané společností, čímž ho formuje (Gillernová, 2003, 2004). Vzhledem k tomu, že škola, těsně za vlivem rodinného prostředí, ovlivňuje významně jedince, musíme uvažovat i zde o různých vlivech, které souvisejí s rozvojem poruch chování. V tomto ohledu můžeme hovořit zejména o charakteristikách učitele, školní třídy a celkovém klimatu školy, ale také o interakci školy s rodiči apod.

Někteří odborníci tvrdí, že řada dětí a dospívajících přichází do školy **nedostatečně připravená z rodinného prostředí**. Může se v tomto ohledu tedy jednat o jedince, kteří mají vštípené antisociální vzorce chování nebo jiné normy a hodnoty, než které jsou běžné pro společnost, ve které žijí. Také nevhodné výchovné působení rodičů se často odráží například v nekázní dětí, neschopnosti respektovat autoritu učitele apod., což s sebou nese možná nedorozumění, jak na straně učitelů, tak spolužáků. U žáka se pak, vlivem problémů, které zažívá, může objevit například záškoláctví a další poruchové chování, kterým své problémy na půdě školy řeší (Webster-Stratton, Reid, Stoolmiller, 2008; Novotný, Zapletal, 2004).

V edukačním prostředí školy vystupuje zejména **interakce učitele a žáka**. Učitel je

pro žáky vzorem a modelem, a proto má na ně velký vliv, který může být jak pozitivní, tak negativní (Gillernová, 2003). Učitele můžeme řadit, po rodičích, mezi další významné dospělé, kteří zásadně působí na rozvoj jedince. Osobnostní charakteristiky učitele, oborové a didaktické, ale také diagnostické či sociální schopnosti pedagoga, jsou pro optimální edukační působení na žáky dnes nutností (Čáp, 1993; Gillernová, 2003). Vztah učitele a žáka má vliv na chování ve škole, na postoje ke škole, na motivaci žáků, studijní výsledky i přizpůsobení (Yoon, 2002).

Yoon upozorňuje, že vztah žáka a učitele ovlivňují některé **charakteristiky pedagoga**. Jedná se především o vnímanou vlastní účinnost, která má vliv na prožívaný stres, depresi, negativní reakce, hněv i klima ve třídě apod. (Yoon, 2002). Dále pak samotný stres, který učitelé prožívají, významně koreluje s problémovým chováním studentů. Stres pedagoga predikuje negativnější vztahy s žáky i přístup k výuce, podněcuje více nepřátelské a hostilní chování. Také u učitelů s nízkou schopností vedení třídy a neefektivními strategiemi výuky se častěji objevují problematické vztahy mezi žáky, vyšší agresivita, šikana a jiné poruchové jednání (Webster-Stratton, Reid, Stoolmiller, 2008).

Jak zmiňují odborníci, pro žáky je významné, pokud si utvoří pozitivní vazby s pedagogem, ale také s ostatními dětmi. Právě pro jedince s poruchami chování je ale obtížnější navazovat vztahy a obecně lze u nich předpokládat více negativních interakcí s učiteli i spolužáky. Navíc problémové chování vyvolává u učitele stres, což zpětně ovlivňuje jeho negativní reakce k dospívajícímu a situace se tak prohlubuje. Vytvářejí se konflikty, učitel s žákem méně komunikuje apod. Jedinci, kteří mají příliš negativní sociální či emoční vazby ve škole, jsou tedy ve větším riziku, že se u nich rozvine problémové chování, jako je záškoláctví, zneužívání návykových látek, delikvence apod. (Bassarath, 2011; Baker, Grant, Morlock, 2008 ; Sanchez Fowler et al., 2008; Webster-Stratton, Reid, Stoolmiller, 2008).

Jak už jsem zmínila výše, učitelé mohou být pro žáky velmi důležitými osobami v jejich životě. Pokud se jim dostává podpory, důvěry, pochopení a ochrany ze strany pedagoga, společně s dostatečnou komunikací, jedná se o protektivní faktory vzniku poruch chování. Opačné jednání pak naopak přispívá k rozvoji těchto poruch (Sanchez Fowler, 2008). Málo chvály a podpory, neochota řešit problémy žáků, lhostejnost či nízká důvěra v žáky ze strany jejich učitelů (Yoon, 2002; Kazdin, 1998) a dále pak také příliš negativních odezev, nedostatek emočního přijetí a podpory ze strany pedagoga a konflikty (Baker, Grant, Morlock, 2008; Webster-Stratton, Reid, Stoolmiller, 2008) lze považovat za rizikové faktory v souvislosti s poruchami chování. Autokratická výchova či ovládající přístup pedagoga,

kritika a časté trestání také spadají do této kategorie (Yoon, 2002; Webster-Stratton, Reid, Stoolmiller, 2008).

Ne příliš kvalitní vztahy s pedagogem se pak odrážejí například v nižší motivaci, horším přizpůsobení, nižším zájmu o školu a neangažovanosti. Dále se pak omezuje kontakt žáka a učitele, snižují se pozitivní reakce ze stran pedagoga a student získává hůře jeho pozornost, což má vliv jak na školní výsledky, tak sociální vztahy. Tyto negativní faktory pak přispívají k problémovému chování ve škole (Baker, Grant, Morlock, 2008; Hughes, Cavell, Jackson, 1999).

V návaznosti na výše zmíněné charakteristiky chování pedagoga, které podporuje rozvoj poruch chování, je nutné zmínit, že existují také určité **styly výchovného působení pedagoga**. Za nepříznivé v tomto ohledu lze definovat několik těchto typů, jak se o nich zmiňuje Čáp. Prvním z nich je autokratický styl výchovy, který je charakteristický tím, že učitel často rozkazuje, zakazuje a používá hojně tresty. Se studenty málo komunikuje, mluví spíše sám, často je ironický, zesměšňuje. Snaží se žáky omezovat v jejich samostatnosti, vyžaduje, aby vykonávali vše přesně dle jeho pokynů. Takovýto učitel, zaměřený jen na výkon a kázeň, neposkytuje žákům potřebnou oporu, důvěru a pochopení. Tento styl edukačního přístupu učitele je typický záporným emočním vztahem a silným řízením. Další výchovný způsob pedagoga, který může mít vliv na poruchy chování, je liberální styl s nezájmem o dítě, který se vyznačuje záporným emočním vztahem a slabým řízením. Zde pedagog působí lhostejným dojmem, jak k výkonu, tak k chování žáků. Má v obou oblastech velmi nízké požadavky, které nedostatečně kontroluje. Za neadekvátní a rizikový způsob výchovy lze definovat také styl rozporný, autokraticko-liberální, který je charakteristický záporným emočním vztahem a rozporným řízením. Je v podstatě kombinací dvou předchozích stylů. Rozporný, nekonzistentní přístup ve škole přispívá k rozvoji poruch chování, stejně jako tento způsob výchovy v rodině, jak jsem uváděla výše (Čáp, 2001).

Další typologii edukačních charakteristik interakce učitele vytvořila též Gillernová v rámci dotazníku Žák o učiteli. V tomto modelu můžeme také definovat několik typů výchovného působení pedagoga, které mohou souviset s poruchami chování (Tabulka č. 3). Lze konstatovat, že do této kategorie spadají všechny interakce s pedagogem, které mají jiný než kladný emoční vztah, tedy pole číslo dva, čtyři a šest. V tomto ohledu je nejrizikovější záporná komponenta vztahu, kdy pedagog často křičí a kritizuje žáky, používá hojně tresty a projevuje se nadřazeně, prosazuje svou moc. Ve třídě panuje nepříjemná atmosféra. Učitel se nezajímá o názory žáků, je často ironický, nerespektuje potřeby žáků. Nedává dětem šanci

opravit si známky, spěchá na odpověď při zkoušení apod. Dále pak můžeme určit jako rizikové pole číslo pět, které je typické kladným emočním vztahem, ale slabým řízením. V tomto ohledu je rizikové slabé řízení, kdy učitel jen málo inovuje výuku, na hodinách je nuda nebo jsou hodiny chaotické. Nevšímá si, pokud někdo vyrušuje či podvádí, neřeší se třídou důležité problémy. Často také podléhá přáním žáků a nedůsledně dohlíží na plnění požadavků. Obecně lze také definovat jako rizikovější faktor rozpornosti, ať už v oblasti edukačního řízení či vztahu. (Gillernová, 2008).

Tabulka č. 3

Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka, které mohou být rizikové pro rozvoj poruch chování u dospívajících

Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka	Kladný vztah	Záporný a ostatní vztahy
Silné a střední řízení	1	2
Rozporné řízení	3	4
Slabé řízení	5	6

(Gillernová a kol., 2008)

Na straně školy může poruchové chování podporovat i způsob přístupu k takovému chování. Jedná se například o přehlížení zjevných přestupků, nejasná pravidla, nemožnost odčinit přestupek, příliš tvrdé tresty, neobjektivitu apod. Z celkových charakteristik školního prostředí též přispívá například zanedbané a neupravené prostředí (Kazdin, 1998).

V neposlední řadě je významný i **vztah rodičů a školy**, edukační působení obou těchto prostředí se navzájem ovlivňují. Na vznik poruchového chování má vliv méně příznivé rodinné prostředí, které predikuje horší adaptaci na školní prostředí, což je typické zejména u rodin, které nepřikládají škole a vzdělání význam nebo jsou nepodnětné. Pokud se rodiče dětem a dospívajícím v otázce přípravě do školy adekvátně nevěnují, s vyšší pravděpodobností se pak projeví u jejich potomků snížený výkon, dítě se dostatečně nesnaží, ztrácí zájem o vzdělání, není motivované, zlobí, objevuje se záškoláctví či další problémové chování (Arnett, 2009; Webster-Stratton, 1993).

Mezi rizikové faktory pro rozvoj poruch chování můžeme též řadit nízký zájem o školu a horší školní prospěch (Bassarath, 2011), což souvisí z výše popsaným. Dalším rizikovým faktorem je nižší inteligence, zejména pak verbální, s čímž souvisí i horší školní výsledky. V tomto ohledu jsou ohroženou skupinou spíše chlapci, neboť dívky bývají ve studiu svědomitější (Maguin, Loeber, 1996). Jak upozorňují odborníci, poruchy chování jsou také často spojeny se specifickými poruchami učení či hyperaktivitou. Vztah mezi školním výkonem a poruchami chování je obousměrný, není tedy jasné, zda rušivé chování předchází vzdělávacím potížím, nebo po nich následuje (Short a Shapiro, 1993; Sturge, 1982). Problémové chování ve škole společně se školní neúspěšností je pak spojeno s nižším sebevědomím, selháváním ve škole a dalšími výchovnými problémy (Maguin, Loeber, 1996 ; Webster-Stratton, 1993).

Odborníci uvádějí, že děti a dospívající s poruchovým chováním se projevují mimo normu, jak doma tak ve škole, a často jejich problémy přetrvávají i do dospělosti. Hovoří o vysoké intenzitě a frekvenci poruch chování, což může dlouhodobě narušovat školní výkon a také mezilidské vztahy na půdě školy. Považují za nutnost rozvíjet všechny stupně preventivních opatření, dále pak upozorňují na nutnost rozvoje intervenčních programů. V neposlední řadě zmiňují také informovanost a vzdělání pedagogů, které napomohou včasnému rozpoznání poruchového chování a zmírní bagatelizaci problému. Zdůrazňují též potřebu spolupráce rodiny a školy, která je v tomto ohledu nezanedbatelná (Arnett, 2009; Short, Shapiro, 1993; Webster-Stratton, 1993; Webster-Stratton, Reid, Stoolmiller, 2008).

Do edukačního prostředí školy lze zařadit i vztahy se spolužáky, vrstevníky. Charakteristikám vrstevnické skupiny, které mají souvislost s poruchami chování, se budu věnovat v následující kapitole. Samozřejmě je nutné ale připomenout, že na vztahy mezi spolužáky ve třídě mají vliv nejen vrstevníci samotní, ale také osobnost učitele. Jak jsem zmínila již výše, pedagogova nízká vnímaná vlastní účinnost, stres, neefektivní strategie řízení třídy apod., mají vliv na rozvoj poruchového chování u dospívajících (Webster-Stratton, Reid, Stoolmiller, 2008; Yoon, 2002).

3.4 Vrstevnická skupina a poruchy chování

Také prostředí vrstevnické skupiny je samozřejmě významné v oblasti socializace jedince a jeho důležitost se zvyšuje právě v období dospívání, jak už jsem zmiňovala v první kapitole této práce. Můžeme definovat zejména dvě hlavní příčiny poruchového chování v souvislosti s vrstevnickými skupinami, a to antisociální skupiny a oblast sociálních vazeb ve skupině.

Za velmi rizikové faktory lze považovat zařazení dospívajícího do **antisociální vrstevnické skupiny** se svými specifickými hodnotami a normami, které podporují rozvoj poruchového a delikventního jednání. Do takových skupin se dostávají zejména jedinci, kteří mají problémové rodinné zázemí a také nejsou dobře přijímáni prosociální vrstevnickou skupinou (Bassarath, 2011; Novotný, Zapletal, 2004; Vágnerová, 2004; Eamon, 2001). Za problematický lze také považovat fakt, že členové vrstevnické skupiny dospívajících se často podporují v poruchovém jednání, které pak může spět dále ke kriminalitě či zneužívání návykových látek. Toto se děje především proto, že dospívající mají touhu být skupinou přijati a získat či udržet si pozici ve skupině (Lipman, Offord, 2006).

Mezi vysoce rizikové faktory v tomto ohledu pak můžeme zařadit **oblast sociálních vazeb** dospívajících, zejména ve vrstevnických skupinách, které jsou v tomto období stěžejní. Odmítnutí či ambivalence ve vztahu s vrstevníky může být rizikovým faktorem poruchového jednání a sociálně patologických jevů (Širůček, Širůčková, 2012). Nízká popularita a nízká sociální aktivita ve skupině přispívá k odmítání vrstevníky, které může vyústit ve zvýšenou agresivitu či naopak sklon k sociálnímu stažení. Jedinci s poruchami chování se tak často stávají například agresory, ale někteří naopak oběťmi šikany (Bassarath, 2011; Miller-Johnson, 2002). Jak zmiňuje Lipman a Offord, agresivní děti reagují na sociální interakce ve skupině odlišně než děti prosociální. Přeceňují agresivní podněty a naopak podceňují podněty neagresivní. Více se tak dostávají do konfliktů se skupinou a jsou tak méně přijímáni (Lipman, Offord, 2006).

Keenan, Loeber a Green také upozorňují na fakt, že v rámci skupiny jednoho pohlaví může být vývoj poruch chování odlišný. Dívky se například více zaobírají vztahy ve skupině, podléhají ve větší míře stresu a problémům ve skupině a odmítnutí skupiny má na ně daleko větší vliv. Stejně tak důvody odmítnutí se mohou mezi pohlavími lišit. Dívky jsou například odmítané skupinou, pokud se projevují agresivně, což je u chlapců tolerováno více (Lipman, Offord, 2006; Keenan, Loeber, Green, 1999).

Na tomto místě je také nutno upozornit na romantické vztahy, které jsou v období

adolescence mezi vrstevníky hojně navazovány. V této sféře dochází k prvním zkušenostem a experimentaci. Za problémové v tomto ohledu lze považovat například předčasné zahájení pohlavního života, které souvisí s rizikovým chováním, jako je užívání drog, záškoláctví, ale také s rozvojem depresivních symptomů apod. (Lacinová, Michalčáková, 2012). Cooper et al. (1998) zkoumal též typ citové vazby v romantickém vztahu a za rizikové, vzhledem k rozvoji poruchového chování, považuje především vazby úzkostnou, ale i vyhýbavou.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO CHARAKTERISTIKA

4.1 Cíle, výzkumné předpoklady a otázky

Ucelený přehled problematiky poruch chování v dospívání a jeho vztahu s edukačním prostředím, a to zejména se zaměřením na dívky, jsem se snažila poskytnout v teoretické části této práce. Cílem výzkumného šetření pak bylo zachytit možný vztah mezi poruchami chování u dívek a edukačním prostředím, soustředila jsem se především na edukační prostředí rodiny a školy, dále pak také na působení vrstevníků a dalších blízkých osob v životě těchto dívek.

Úkolem bylo poskytnutí hlubší analýzy problému ve formě kazuistik, na jejichž základě by později bylo možné určit případné vztahy mezi uvedenými proměnnými a dále se jimi výzkumně zabývat. Nesnažila jsem se tedy v práci o výzkumné ověření konkrétních hypotéz, které by mohly být statisticky zpracovány.

Domnívám se, že idiografické pojetí je pro zpracování, vzhledem ke stanovenému cíli, nejvhodnější. Umožňuje nám detailně se zaměřit na danou problematiku a dovoluje nám pracovat s jedinečností životních příběhů.

Tento narativní přístup tedy hledá porozumění pro jedince v kontextu jeho životních událostí, snahou je vytvořit prostor pro individualitu a jedinečnost (Miovský, 2006).

Diplomový projekt také přispěje k pochopení psychologických souvislostí problematického vývoje dospívajících dívek a přinese nová data do širšího projektu sledování edukačního prostředí dětí a dospívajících.

Výzkumné otázky

- Předpokládáme, že existuje souvislost mezi edukačním prostředím rodiny a projevy poruch chování u dívek.
 1. S jakým emočním vztahem a výchovným řízením jsou nejčastěji spojeny poruchy chování u dívek?
 2. S jakým způsobem výchovy jsou nejčastěji spojeny poruchy chování u dívek?
 3. Jaké charakteristiky rodiny mohou spolupůsobit jako jeden z příčinných faktorů poruch chování?

- Předpokládáme, že existuje souvislost mezi edukačním prostředím školy a projevy poruch chování u dívek.
4. S jakými edukačními charakteristikami interakce učitele a žáka jsou nejčastěji spojeny poruchy chování u dívek?
- Předpokládáme, že dospívající dívky s poruchami chování vykazují podobné charakteristiky osobnosti.
5. Lze vysledovat některé společné osobnostní charakteristiky dívek s poruchami chování?
 6. Lze vysledovat nejčastější projevy poruch chování u dívek?

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl získáván metodou záměrného výběru, protože účastnice do výzkumu byly vybírány dle předem stanovených kritérií tak, aby vyhovovaly cílům výzkumného šetření. Celkem jsem pracovala s deseti dívkami ve věku 14 – 16 let.

Prvními z kritérií byla ženské pohlaví a vývojové období, tedy dospívání. Dalším z kritérií pak diagnostikovaná porucha chování nebo projevy, které jsou pro poruchy chování typické. Důležitou podmínkou bylo i to, že dívky byly pro svoje problémové chování umístěny do školského zařízení věnujícímu se dětem a dospívajícím s těmito výchovnými potížemi.

Dívky jsem kontaktovala prostřednictvím příslušných zařízení, konkrétně jsem spolupracovala s dětskými domovy se školou a diagnostickými ústavy. Vzhledem k zachování anonymity neuvádím konkrétní jména zařízení. S děvčaty jsem pracovala v průběhu let 2011 – 2012 v závislosti na možnostech daných zařízení.

Před začátkem výzkumu jsem dívky ústně i písemně informovala o významu a průběhu celého výzkumného šetření a zodpověděla jsem jejich dotazy. Dále jsem pak s dívkami, rodiči či zařízením samotným podepsala informovaný souhlas s účastí při výzkumu.

4.3 Použité výzkumné metody

Pro účely výzkumného projektu jsem volila metody tak, abych získala informace v souladu s cíli celého výzkumného šetření. Tyto metody jsem volila také vzhledem k následnému zpracování formou případových studií, které mají danou strukturu a sledují důležité oblasti edukačního prostředí dívek. Kazuistiky se zaměřují zejména na osobnostní charakteristiky, rodinné a školní prostředí a oblast blízkých vztahů.

Metody pro tento projekt jsem volila, jak kvantitativní, tak kvalitativní, které považuji v tomto projektu za klíčové. Nyní jednotlivé metody blíže představím a popíši, jak jsem s nimi pracovala.

4.3.1 Pozorování

Druhá základní klinická metoda, pozorování, byla také zdrojem dalších důležitých informací pro výzkumné šetření. S dívkami jsem pracovala především individuálně, ale měla jsem je možnost vidět i v interakci s ostatními děvčaty, popřípadě s vychovateli. Informace získané pomocí pozorování jsem si v průběhu práce s dívkami zapisovala a posléze zohlednila ve výzkumném šetření.

4.3.2 Dotazování

Rozhovor

Tato základní klinicko-psychologická metoda byla samozřejmě zařazena do výzkumného šetření, neboť z ní lze získat široké spektrum informací o daném probandovi.

Rozhovory probíhaly individuální formou, v klidném prostředí, v prostorách daného zařízení. Počet a délka sezení byla individuální, záviselo na spolupráci s probandkami, na míře jejich sdílnosti, na časových možnostech v zařízení a také na tom, jak se mi podařilo navázat kontakt. S každou s dívek jsem ale strávila přibližně dvě hodiny.

Pro účely práce jsem volila rozhovor polostrukturovaný. Zaměřovala jsem se zejména na edukační prostředí rodiny a školy, vztahy vrstevníky a samozřejmě na dívky samotné. Dívkám jsem ale také dávala dostatek prostoru k vyjádření toho, co považují za důležité a co mi chtějí sdělit. Při rozhovoru jsem pracovala také s informacemi, které jsem získala prostřednictvím kvantitativních metod. Mohla jsem si tak doplnit či upřesnit důležité informace. Domnívám se, že tato forma rozhovoru byla pro účely výzkumu nejvhodnější a poskytla mi možnost pro získání potřebných informací.

Zápis rozhovoru jsem pořizovala bezprostředně po něm, pokud jsem měla možnost,

získané informace jsem pak konzultovala s psychologem či vychovatelem zařízení, popřípadě také doplňovala z dokumentace. To považuji v tomto případě za vhodné, neboť nebylo výjimkou to, že dívky zamlčely, či zkreslily svoje výchovné problémy či další skutečnosti.

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Příloha č. 1)

Tento dotazník autorů Čápa a Boschka se zaměřuje na způsob výchovy v rodině ve dvou hlavních dimenzích, a to dimenzi řízení a dimenzi emočního vztahu. Jde o 40 položkový dotazník postihující čtyři komponenty výchovy: komponent kladný, záporný, komponent požadavků a komponent volnosti. Dotazník je určen pro věkovou skupinu 11-17 let a je ho možno administrovat skupinově i individuálně. Dítě volí odpovědi (ano - zčásti - ne) pro každého rodiče zvlášť (Svoboda, 2001; Čáp, Boschek, 1994).

Na základě odpovědí pak určíme typ emočního vztahu (záporný, záporně-kladný, kladný, extrémně kladný) a typ řízení (silné, střední, slabé, rozporné) pro každého z rodičů zvlášť. Získáme také celkový emoční vztah a způsob řízení v rodině i celkový způsob výchovy v rodině, který lze pak zahrnout do modelu devíti polí způsobů výchovy v rodině (Čáp, 1997). Dotazník nám přináší údaje o způsobu výchovy v rodině, ale také poskytuje i informace týkající se osobnosti dítěte a jeho vývoje (Svoboda, 2011).

Dotazník vyplňuje dítě na základě svého subjektivního pohledu, který může být ovlivněn dle situace, ve které se dítě nachází, což je nutné brát při vyhodnocení v úvahu. Také je nutné k výsledkům přistupovat individuálně a pracovat s nimi jako s podkladem pro další výzkumné šetření.

Tento dotazník jsem zadávala především skupinově. Jsem přesvědčena, že mi tato metoda přinesla základní informace o výchově v rodině a také mi poskytla kvantitativní data týkající se rodiny respondentek. Na základě dotazníku jsem pak měla možnost směřovat lépe doplňující otázky a vést rozhovor více individuálně.

Dotazník Žák o učiteli (Příloha č. 2)

Tato metoda vytvořená na katedře psychologie FF UK I. Gillernovou a kolektivem se zaměřuje na vztah dítěte a jednoho konkrétního učitele a skládá se ze tří částí. Dotazník hodnotí komponenty edukačních interakcí učitele a žáka ve školním prostředí. Jedná se o kladné a záporné komponenty edukačního vztahu, dále pak o komponenty požadavků a volnosti edukačního vedení (Gillernová, 2008).

První část je sestavena z 60 tvrzení (15 pro každou z komponent), která charakterizují

vztah učitele a žáka a proband vybírá ze čtyř možných odpovědí (rozhodně ano – zčásti ano – spíše ne – jistě ne). V druhém úkolu má pak žák ohodnotit chování učitele a vystavit mu vysvědčení, kde hodnotí například jeho chování k žákům, jeho úsměvy, laskavost, zajímavost vyučování a další. To nám poskytuje další informace o kvalitě vztahu s vybraným učitelem. V poslední části tohoto dotazníku pak proband vlastními slovy popisuje, jak si myslí, že ho zvolený učitel vnímá a jak by ho charakterizoval.

V dotazníku považuji za důležité, že si dítě samo vybírá, jakého učitele bude hodnotit. Je jistě velmi významné, zda zvolí spíše učitele, kterého vnímá pozitivně nebo pedagoga, kterého vnímá negativně. Myslím si, že dotazník přispívá k zmapování edukačního prostředí školy, proto jsem ho také do výzkumného projektu zařadila. Tuto metodu jsem také zadávala ve většině případů skupinově.

4.3.3 Projektivní a poloprojektivní techniky

Rosenzweigův obrázkový frustrační test (Příloha č. 3)

Tento test se řadí mezi verbálně - tematické projektivní metody. Jeho cílem je odhalování vzorců chování na běžnou zátěž, test evokuje latentní agresivní tendence projikující se do verbalizace. V mém výzkumném šetření jsem pracovala s novou formou testu (nové obrázky a normy) (Čáp, 2009, 2011).

Test je sestaven z 24 obrázků ve formě komiksu a každý z nich vyobrazuje nějakou frustrující situaci. Osoba na obrázku vlevo hovoří a úkolem probanda je doplnit reakci osoby umístěné vpravo. Tuto metodu lze zadávat jak skupinově, tak individuálně. Tyto vyobrazené frustrující situace se skórují pomocí dvou hledisek - dle typu reakce a dle směru agresivity a vznikají tak kategorie hodnocení odpovědí.

Tento test jsem volila především proto, že může poskytovat informace o vlastnostech projevujících se zejména v sociálním kontaktu, což je vzhledem k cíli šetření významné. Dotazník jsem zadávala především skupinově, jako předchozí metody.

Práce s kameny

Do svého výzkumu jsem se rozhodla také zařadit arteterapeutickou techniku, u které jsem se domnívala, že by mi mohla pomoci navázat bližší kontakt dívkami. Začínala jsem s ní celé sezení s dívkami a kombinovala s rozhovorem. Jedná se o manipulační arteterapeutickou techniku, která má mnoho podobností s psychologickými metodami, jako je např. Scéno-test, FAST apod.

Tato technika má širokou paletu využití, dá se s ní pracovat tvořivě v závislosti na dané situaci, účelu i typu klienta. Nejčastěji se využívá k náhledu do rodinných nebo jiných vztahů. Já jsem ji využila především pro pochopení situace v rodině.

S metodou se pracuje tak, že klient dostane k dispozici velké množství kamenů. Jedná se o kameny různých tvarů, barev, velikostí, různé hmotnosti, struktury a původu. Z této nabídky si pak proband vybere kameny, které mají symbolizovat jednotlivé členy rodiny. Je jen na něm, koho do rodiny zahrne a jaký kámen za danou osobu vybere. Posléze je vyzván, aby jednotlivé členy rodiny rozestavěl na připravenou plochu (lavici, velkou čtverku apod.) tak, aby toto rozložení symbolizovalo vztahy v rodině. Dále má také za úkol říci, jaký kámen symbolizuje konkrétního člena rodiny a proč.

V technice pozorujeme celý proces od začátku do konce, všechny části mohou být velmi významné. V první řadě se zaměřujeme na to, jak proband přistupuje k výběru kamenů. Pozorujeme, které kameny vybírá bez váhání, u kterých kamenů, respektive osob, má problém vybrat. Dále se zaměřujeme na charakter vybraných kamenů a odůvodnění, proč si proband vybral právě je. Většinou je zde patrná jistá míra projekce. Vždy je však nutné se klienta ptát a pracovat jen s interpretací, kterou sám potvrdí. Velmi důležité je také rozestavení, vzájemná vzdálenost a blízkost jednotlivých členů, podobnost mezi kameny apod. Dále se zaměřujeme také na situaci, kdy některá důležitá osoba chybí, ať už záměrně či nikoliv.

S dívkami jsem pracovala tím způsobem, že kromě momentální situace v rodině měly též znázornit, jak by si přály, aby situace v rodině vypadala.

Pomocí výše popsaného jsem vytěžila velké množství informací a jsem přesvědčena o tom, že dívky technika zaujala a umožnila mi s nimi navázat snadněji vztah. Většinu dívek technika bavila a při rozhovoru jsem se i já, v leckdy velmi složitých rodinných vztazích, lépe orientovala. Jednotlivá rozložení kamenů jsem si vyfotografovala, abych je mohla pak později porovnat a ilustrovat na nich některé souvislosti v kazuistikách.

Koláč radosti a Koláč starosti (Příloha č. 4)

Tato nestandardizovaná poloprojektivní technika, vytvořená I. Gillernovou, je zaměřena na zjišťování aktualizovaných potřeb dětí i dospělých. Do nakresleného Koláče radosti, resp. kruhu, proband znázorňuje vše, co mu v současné situaci dělá radost, přináší mu uspokojení a potěšení. Míru radosti pak znázorňuje velikostí plochy (výseče), které dané situaci, osobě, jevu věnuje. Obdobně se pracuje s Koláčem starosti (Gillernová, 2008).

Při vyhodnocování dotazníku se postupuje kvalitativně, na techniku může navázat

i upřesňující rozhovor. S metodou lze pracovat i tak, že jí posoudíme z hlediska různých skupin potřeb (např. potřeby fyziologické, sociální,...).

Techniku jsem zadávala individuálně i skupinově a vždy jsem na ni navazovala rozhovorem, který mi poskytl podrobnější informace, popřípadě podklady pro další dotazování.

Kdo jsem já?

V této technice mají probandi za úkol odpovědět desetkrát, a to co nejdůležitěji, na otázku „Kdo jsem?“. V této technice můžeme nalézt informace o sebehodnocení a rolích, vlastnostech probandů, či také míru identifikace s věkem a pohlavím. Na místě je, v případě potřeby, doplnit techniku dalšími otázkami při rozhovoru. Vhodné je pak též vyhodnotit tuto techniku v souvislosti s dalšími metodami.

Domnívám se, že mi tato technika přinesla do mého šetření další odpovědi týkající se především osobnosti dívek, jejich pohledu na sebe samé a na to, jak je vnímají druzí. Neméně významné bylo i pozorování dívek při samotném procesu vymýšlení vět, které mi přineslo mnoho užitečných informací.

4.3.4 Analýza dokumentace

Do svého výzkumného projektu jsem zařadila také práci s dokumentací dívek, kterou jsem volila pro případné doplnění informací a jiný úhel pohledu, zejména proto, že jedinci s problémovým chováním mohou mít tendenci zamlčovat či upravovat některé informace, popřípadě nesdělí něco významného vlivem nedůvěry. Neprováděla jsem systematickou analýzu, přesto jsem považovala za důležité do dokumentace nahlédnout. Zajímala jsem se o informace, které mi dívky nemohly objektivně poskytnout (např. průběh pobytu a chování v zařízení), měla jsem možnost nahlédnout například na vysvědčení dívek a doplnila jsem si další významné informace.

5. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A JEJICH ROZBOR

5.1 Případové studie jednotlivých dívek

Následující část práce se zaměřuje na kazuistiky jednotlivých dívek. Potřebné informace jsem získala prostřednictvím výše zmíněných metod a všechny kazuistiky jsem zpracovala s ohledem na etické zásady psychologického výzkumu.

Každá z kazuistik obsahuje několik oddílů:

- krátký popis průběhu rozhovoru s dívkou a zejména pak popis jejího poruchového chování
- osobnostní charakteristiky dívky
- edukační prostředí rodiny, způsob výchovy v ní a vztahy dívek s jednotlivými členy rodiny, které jsou ilustrovány fotografiemi techniky práce s kameny
- edukační prostředí školy, průběh školní docházky a edukační vztah dívek s konkrétním učitelem
- vrstevnické a partnerské vztahy dívek, které mohou hrát v této problematice důležitou roli
- shrnutí jednotlivých případových studií v jejich souvislostech

5.1.1 Olga

Olga je patnáctiletá dívka, studentka středního odborného učiliště. Je štíhlé postavy a běžné výšky, je zřejmé, že dbá o svůj zevnějšek, je upravená, namalovaná, čistě oblečená. Při kontaktu působí tichým dojmem, ale ochotně spolupracuje, komunikuje bez potíží, usmívá se. Je patrný vypěstovaný respekt k autoritě a slušné chování. Hovoří s přiměřenou hlasitostí, má spíše tendenci odpovídat na kladené otázky než samostatně hovořit, slovní zásobu i vyjadřování je přiměřené věku a intelektovým schopnostem, které se pohybují v pásmu širšího průměru.

Výchovné problémy Olgy začaly zhruba před rokem, kdy byla umístěna do diagnostického ústavu poprvé, především za krádež šperků u své pěstounky a kouření marihuany. Podruhé pak byla umístěna do diagnostického ústavu asi před dvěma měsíci, zejména pro opakované záškoláctví a s tím spojené falšování omluvenek do školy. Dále také pro nerespektování svých pěstounů a podezření z opětovné krádeže cenností. Nyní je dívka

umístěna v diagnostickém ústavu a je na dalším posouzení, zda se bude moci vrátit do pěstounské péče či bude umístěna do péče ústavní. Olga je na svůj věk silná kuřačka (asi dvacet cigaret za den), kouří od devíti let. Dříve také kouřila hodně marihuanu, dnes už užívání neguje, stejně tak jako další návykové látky včetně alkoholu.

Osobnost

Osobnostní zaměření dívky je introvertní, v kolektivu je tichá, nedominuje, spíše pozoruje. Při individuálním kontaktu nemá problémy komunikovat, ale je rozvázná, sama nehovoří, většinou odpovídá jen na kladené otázky. Je patrné, že má nízkou sebedůvěru i sebehodnocení, podceňuje se, neumí vyjádřit, jaká je, což se nejvíce projevilo v technice Kdo jsem já?, kdy napsala jen čtyři věty z deseti vyžadovaných, přesto, že měla dostatek času. Tato tendence se odráží i v tom, že ve svém věku neví, co ji baví, co ráda dělá. Z Rosenzweigova testu vyplývá, že má sklon k sebeobviňování a naopak agresí k okolí nesměruje vůbec, v zátěži má též tendenci vyhýbat se konfliktu. Z profilu je možné usuzovat na riziko sebepoškozování.

S ohledem na své problémové chování je schopna sebereflexe. Uvádí, že ji mrzí, jak se chovala, zejména vyzdvihuje to, že zklamala důvěru svého strýce. Vše chce napravit, touží se vrátit do školy a ke strýci a důvěru získat zpět. Ráda by situaci řešila, tato tendence je patrná i z výsledků Rosenzweigova testu. Do pěstounské rodiny vkládá velké naděje a spojuje s ní svou budoucnost.

Zájmy má Olga nevyhraněné, nedovede přesně říci, co ji baví, prý ráda dělá všechno. Například uvádí, že s chutí pomůže tetě s domácími pracemi, ale také ji těší třeba jízda na kole apod. Domnívám se, že tato nevyhraněnost může být spojená s tím, že jí nikdy nedostalo v tomto ohledu podpory.

Edukační prostředí rodiny

Olga se narodila do poměrně složitých rodinných poměrů. Její matce bylo devatenáct let a žila se svým přítelem, se kterým vychovávala již jejich dvouletého syna. Olga ale nebyla dcerou matčina současného přítele, ten ji přesto vychovával jako vlastní. Později matka ze vztahu se svým přítelem měla ještě dceru a syna. Olga má tedy 3 nevlastní sourozence – o dva roky staršího bratra, o rok mladší sestru a o čtyři roky mladšího bratra. Svého biologického otce viděla dívka jen dvakrát v životě, u soudu, ten má dnes novou rodinu a dvě děti. Když bylo dívce devět let, rozešla se její matka s přítelem, který si vzal do péče své tři

děti a ona zůstala s matkou. Dívka popisuje život s matkou jako velmi komplikovaný a ne moc šťastný. Hovoří o tom, že často spala na zemi, matka nebyvala doma, nedávala jí peníze na obědy, často se stýkala s různými muži a později s jedním z nich založila novou rodinu. Olgy i svých dalších tří dětí se zřekla. Dívka tedy byla umístěna před dvěma lety do pěstounské péče k sestře svého nevlastního otce, kde byla zhruba rok. Pak se objevilo první problémové chování (krádeže šperků, kouření marihuany, stýkání se s problémovou partou), díky kterému byla pěstounská péče ukončena a dívka byla umístěna do diagnostického ústavu. Minulý rok si pak Olgu vzal do pěstounské péče její strýc (bratr matky) a jeho manželka. Život u strýce dívka popisuje velmi pozitivně a upíná k němu svou budoucnost. Společně jsou v jeho pěstounské péči i sedmnáctiletý bratr a čtrnáctiletá sestra Olgy, o které se jejich otec nestaral a zůstal u něho jen nejmladší bratr. Kromě Olgy a jejich dvou sourozenců žije v rodině ještě osmnáctiletý syn strýce, tedy dívčin bratranec, a dvanáctiletý syn strýcovy ženy. V rodině svého strýce žila Olga přibližně tři čtvrtě roku, než se u ní opět objevilo poruchové chování, jako záškoláctví, falšování omluvenek, nerespektování autority pěstounů a podezření z krádeže šperků.

Jak dívka popisuje, s biologickou matkou nikdy neměla moc dobrý vztah, charakterizuje ho ne příliš vysokým zájmem o ni, o její zájmy, potřeby či přání. Matka ji často kritizovala, neustále zahrnovala výčitkami, dívka z ní cítila nedůvěru a nezájem. To se ukazuje jak v technice s kameny, kam svou matku vůbec neměla potřebu zařadit, tak v dotazníku o způsobu výchovy v rodině, kde záporné emoční odezvy převyšují ty kladné o polovinu. Výchovné řízení se ukazuje jako rozporné. Dnes s matkou dívka není v kontaktu, maximálně si pošlou pohled či sms zprávu na Vánoce apod. Olga nevyjadřuje touhu se s matkou stýkat, velmi se jí dotýká, že se zřekla jí i jejich sourozenců. S nevlastním otcem, který ji vychovával do devíti let, dnes také nemá vztah, v technice s kameny ho do své rodiny též nezařadila. Hodnotí ho ale pozitivněji než vztah s matkou, což vyplývá i z dotazníku o způsobu výchovy, kde sice zůstává rozporný výchovný styl, ale kladná emoční odezva silně převažuje nad zápornou. Pokud ovšem zhodnotíme výchovné působení v rodině do devíti let věku, kdy byla Olga vychovávána i nevlastním otcem, i posléze do 14 let, kdy ji vychovávala matka, vždy převládá výchovný styl č. 3, tedy výchova s rozporným řízením a záporným emočním vztahem. Za nejvýznamnější považují negativní emoční projevy biologické matky k dívce, ve spojení s nedbalou výchovou a nejasným výchovným řízením, což vygradovalo v situaci, kdy se matka dívky zřekla. Toto jistě mohlo mít významný vliv na mnohé aspekty vývoje Olgy v počátku jejího dospívání.

Posledního tři čtvrtě roku byla Olga umístěna v pěstounské péči u svého strýce. Ke svému strýci má velmi silný vztah. Hovoří o něm pozitivně, vyzdvihuje hlavně jeho spravedlnost a zájem o ni. Uvádí, že o ni má strach, když se vrací večer domů, zajímá se o to, jak jí to jde ve škole a pomáhá jí. Také z něj cítí důvěru, kterou v ní vkládá. Z vyprávění Olgy je patrné a sama o tom také tak hovoří, že doposud nezažila zájem dospělého a pozitivní odezvy tak, jako u svého strýce. Moc ji mrzí, že ho zklamala a doufá, že vše půjde napravit. V technice s kameny pro jeho osobu použila největší kámen, který měla k dispozici, což v jejím případě ukazuje na velmi důležitou osobu v jejím životě. Také v dotazníku výchovných stylů vychází emoční vztah ke strýci kladně. S pěstounkou má Olga horší vztah než se strýcem, ale hovoří o tom, že se postupem času lepší. V dotazníku o způsobu výchovy v rodině celkově vychází záporný emoční vztah pěstounky k dívce, ale stále převládají kladné komponenty nad zápornými, ne naopak, jako v případě biologické matky. Výchovné řízení strýce i jeho manželky je pak rozporné. Celkově tedy v rodině pěstounů převládá výchovný styl č. 3, stejně jako ve výchově biologické matky. Domnívám se ale, že i přesto, že se způsoby v rodině shodují jsou kvalitativně odlišné. Významné je především to, že zde dominuje emočně kladné přijetí ze strany strýce a pozitivní přijetí jeho postavy ze strany Olgy, pro kterou je velmi důležitý. Vzhledem k tomu, že je dívka v rodině poměrně krátkou dobu, domnívám se, že by zde mohl být prostor k rozvoji a zlepšení způsobu výchovy.

Co se týká vztahu dívky se sourozenci, se synem strýce vychází velmi dobře. Uvádí, že se podobá svému otci, tráví společně čas, bratranec ji také seznámil se svými kamarády, což může mít do budoucna pozitivní vliv. S nevlastním bratrem si příliš nerozumí, prý má problémy s chováním. S mladší sestrou si rozumí více, je ráda, že bydlí spolu a mohou trávit společně čas, což uvedla i v Koláči radosti. Olgu trápí sestřin školní prospěch, což výrazně znázorňuje v Koláči starosti, snaží se jí ale s učením pomáhat. Nejméně si rozumí se synem pěstounky, který je jí věkově nejvzdálenější. S nejmladším nevlastním bratrem se nestýká, trápí jí, že nežije se všemi sourozenci, což se také promítlo do Koláče starosti.



Největší kámen v centru obrázku znázorňuje postavu strýce, která je pro Olgu v tuto chvíli nejvýznamnější. Považuje ho za hlavu rodiny a vztahuje k němu svou budoucnost. Dívka je strýci velmi blízko, což ilustruje jejich vzájemný vztah. Vedle ní je pak kámen znázorňující bratrance, kterého považuje také za velmi blízkého, s pozitivním vlivem na její osobu. Vedle strýce je pak jeho manželka společně se synem. S nimi dívka už tak blízký vztah nemá, jsou od ní dále. V této technice pak ještě znázornila svého bratra a sestru, které považuje také za důležité a chtěla je v sestavě mít. Naopak zde úplně chybí zástupci pro matku či nevlastního otce, se kterými má Olga spíše negativní vztah a zástupce pro nejmladšího bratra, který s ní a sourozenci nežije.



Zde Olga znázornila stav, který by si přála. V centru rodiny je strýc, okolo kterého jsou rovnocenně rozmístěni ostatní členové rodiny. I v tomto případě neměla dívka potřebu přidat do rodiny matku či další členy rodiny, o kterých se zmiňovala.

Edukační prostředí školy

Školní docházka se ukazuje jako poměrně bezproblémová až do doby nástupu na střední školu, kdy se objevilo záškoláctví a falšování omluvenek. Olga chodila za školu, protože měla potřebu stýkat se se svým přítelem, důvodem nebyly komplikace ve školním kolektivu, ani přístup učitelů či učební látka. Dívka nikdy v tomto ohledu neměla problémy, učila se průměrně, nikdy nepropadla, i když jí ze strany rodičů nebyla v tomto ohledu věnována pozornost. V kolektivu ani s pedagogy neměla konflikty či jiné problémy. Školu také uvedla ve svém Koláči radosti, což odpovídá výše zmíněnému.

V dotazníku hodnocení učitele žákem si Olga zvolila učitelku z odborného učiliště, která ji vyučuje většinu předmětů. V dotazníku se ukazuje, že edukační charakteristiky jejich vzájemné interakce můžeme hodnotit č. 1, tedy kladným edukačním vztahem a silným edukačním řízením. Silné řízení v tomto případě je na hranici se středním. Olga hodnotí učitelku jako spravedlivou, trpělivou a chápavou. Velmi oceňuje, že i přes problémy, které měla, v ní neztrácela důvěru a povzbuzovala ji. Vyzdvihuje také její svědomitost a přípravu na hodiny. Při rozhovoru mi dívka sděluje, že podobný přístup oceňovala a setkala se s ním také u některých učitelů na základní škole.

Vrstevnícká skupina

Ve vrstevnícké skupině se dívka projevuje spíše tiše, není dominantní, je milá a nevyhledává konflikty. Vzhledem ke svému nižšímu sebehodnocení a sebedůvěře dívka hledala oporu v partě problémových vrstevníků. Zde také přišla poprvé do styku s marihuanou, kterou pak kouřila ve velké míře a kradla u první pěstounky, aby si ji mohla obstarat.

Olga má také přítele, kterému je 16 let, studuje střední školu a jsou spolu asi tři měsíce. Díky tomu že se zamilovala, začala zanedbávat školní docházku, chodila dříve ze školy, za školu a falšovala omluvenky, proto aby mohla trávit čas s přítelem. Společný čas trávili na procházkách nebo doma, popírá, že by kouřili marihuanu či pili alkohol nebo se chovali jinak problémově.

Shrnutí

Domnívám se, že v případě Olgy lze nacházet souvislosti s poruchami chování zejména v edukačním prostředí rodiny. Jedná se nejen o komplikované rodinné vztahy (dívku měla matka s jiným mužem než s tím, se kterým toho času žila) a to v jakých podmínkách

dívka vyrůstala (matka se o ni nestarala, nedávala jí peníze na jídlo apod.), ale také o způsob výchovy, který byl zejména ze strany biologické matky na emoční rovině výrazně záporný. Zásadní bylo i to, že se matka dívky zřekla a ona tak v posledních dvou letech vystřídala dvě pěstounské rodiny. V tomto období začaly i dívčiny problémy s chováním. Předpokládám, že byly spojeny především s výše zmíněnou situací, neméně významné bylo také vývojové období dívky.

Kladně bych hodnotila to, že dívka byla umístěna do rodiny svého strýce, která se jeví pozitivněji vzhledem k výchovnému působení na Olgu, pozitivní vztah k rodině dívka uvedla též v Koláči radosti. Výrazně kladná je především postava strýce, u kterého dominuje pozitivní emoční vztah a celkový zájem, který dívka do současnosti nepoznala. V projevech strýce (důvěra, zájem, víra v Olgu, spravedlnost) můžeme nacházet podobnosti v chování oblíbené učitelky. Je patrné, že takovýto přístup by mohl mít do budoucna pozitivní výsledky.

5.1.2 Linda

Linda je šestnáctiletá dívka romského původu, studentka středního odborného učiliště. Dívka je vysoká, baculatá, je čistě a hezky oblečená, má upravený zevnějšek. Linda je extravertovaná, veselá, milá a otevřená komunikaci, nestydí se a často sama hovoří bez potřeby kladení otázek z mé strany. Vyjadřování je omezené, pozorovatelná je i omezená slovní zásoba, ve vyprávění nejde do hloubky.

Dívka byla umístěna do diagnostického ústavu pro dlouhodobé chození za školu, krádeže a útěky z internátu a dětského domova. O krádežích se dívka sama nezmínila, o těch jsem se dozvěděla až z dokumentace a od psychologa. Z informací vyplývá, že Linda brala peníze a osobní věci, jak v dětském domově, tak na internátě. Neumí dobře hospodařit s penězi a stále někomu dluží. Na útěku byla dívka dvakrát, celkově asi tři měsíce. Čas trávila převážně u bývalé přítelkyně otce, u otce nebo svého přítele. Dále se Linda stýkala s problémovou partou vrstevníků, se kterou brala drogy, zejména marihuanu a pila alkohol.

Osobnost

Jak už jsem zmiňovala výše, Linda je zaměřením osobnosti extravertní, což vyplývá jak z kontaktu se mnou, tak z jejího chování ve skupině dívek. Je upovídaná, přátelská, veselá, dobrosrdečná, má sklon k dominantnímu jednání. Má také sklon rychle přilnout k druhému a ve skupině být konformní, což se také odráží v tendenci stát se součástí vrstevnických part, které na ni nemají dobrý vliv. Je také ale netrpělivá, hůře se koncentruje, což se projevuje jak

při vyplňování dotazníku, tak při rozhovoru a vyplývá to i z dokumentace. Je třeba ji povzbudit a vhodně motivovat. Po emoční stránce se jeví jako stabilní. Její emoční vztahy jsou naivní, což se projevuje jak ve vztahu k otci, tak k příteli. Ve frustrační situaci má sklon spíše k sebeobviňování s postupnou tendencí svalovat vinu na okolí. Inteligence dívky je podprůměrná, což se je patrné jak v šíři její slovní zásoby, tak v porozumění některých slov, např. v dotaznících, které ostatní chápou bez problémů. To může souviset také s tím, že její vyjadřování je spíše jednoduché, nepřemýšlí do hloubky problému. V mnoha oblastech se projevuje Lindina nevyzrálost. Nemá náhled na svoje schopnosti, stejně tak jako vidí zkresleně vztahy nebo svoji budoucnost.

Co se týče náhledu na svoje problémové jednání, hodnotí ho jako chybné, ovšem nevyklučuje, že by se tak nezachovala znovu. Sama přiznává, že v dané situaci se řídí momentálními pohnutkami a nepřemýšlí nad budoucími dopady či jiným řešením situace.

Zájmy má Linda různorodé, ráda čte, maluje a hraje míčové hry. Čas také tráví s kamarády a když může tak s rodinou. Absolvovala také několik rozvojových kurzů v rámci nabídky dětského domova.

Edukační prostředí rodiny

Linda vyrůstala s otcem a jeho přítelkyní, která ji vychovávala přibližně od pěti let. Dívčina matka zemřela, když jí byly tři roky. Dětství popisuje jako poměrně spokojené, do doby než byla umístěna od ústavní péče. Celou rodinu řídila otcova přítelkyně, která se s Lindou i jejími dvěma sourozenci učila a pečovala o ně. Z vyprávění dívky vyplývá i to, že otec se nechal přítelkyní vést, nerad něco řešil, vše nechával na své družce. V jejích dvanácti letech se ovšem vztah otce rozpadl a na základě toho došlo k dalším fatálním problémům rodiny. Otec se nebyl schopen o děti postarat, přišel o byt a jeho tři potomci tak byli umístěni do dětského domova.

Dnes má otec novou přítelkyni, se kterou vychovává její tři děti z předchozího manželství. Dále má jeho přítelkyně ještě další tři děti, které již žijí samostatně. Dva sourozenci Lindy, starší bratr a sestra, se již také osamostatnili. Linda je i nadále v ústavní péči a jezdí domů na návštěvy.

Vztah s otcem Linda popisuje jako dobrý. Přesto z jejího vyprávění vyplývá jistý ambivalentní postoj, který si dívka nepřipouští a jeho vztah k ní si idealizuje. Popisuje, že když přijde na návštěvu, otec si jí příliš nevšímá a dává přednost tomu, aby čas trávila s kamarády a neobtěžovala ho. Občas dívku však vezme na výlet, oběd apod., což Lindě

vyváží předchozí nezájem. Dívka se například nezminila v rozhovoru o tom, že po té, co se rozpadl vztah z jeho první přítelkyní, našel si novou, ke které se přestěhoval. Ale protože se jeho děti již do společné domácnosti nevešly, dal je ke své sestře, která se o ně starala, teprve pak byly děti umístěny do ústavní péče. Obecně o otci dívka nemá moc informací, tak často k němu nejezdí a ani on ji hojně nenavštěvuje. Výše zmíněné se projevilo v technice s kameny, kdy dívka umístila otce poměrně daleko od sebe a svých sourozenců. Emoční vztah k otci, jak vyplývá z dotazníku, tak z jejího vyprávění, je kladný, výchovné řízení pak slabé na hranici s rozporným. Z popisu Lindy je patrné, že výchovu otec spíše nechával na partnerce, sám na děti neměl požadavky, nechával jim volnost, nároky měl až v případě nutnosti. To lze ilustrovat i na příkladu, kdy byla Linda na útěku a pobývala u otce. Ten jí sice nabádal, aby se vrátila a hádali se kvůli tomu, ovšem nikdy nezařídil, aby se dívka vrátila zpět do dětského domova. Dokonce ji i před pracovníky domova zapíral.

Lindu jsem nechala hodnotit v dotazníku jak otcovu přítelkyni, která ji vychovávala do dvanácti let, tak jeho současnou přítelkyni. K první přítelkyni má pochopitelně daleko bližší vztah a v Koláči starosti vyjadřuje, že ji moc mrzí její ztráta. Obě ženy ale dívka hodnotí podobně, i v rozhovoru popisuje podobné vlastnosti. Otec si tedy nejspíše hledá partnerky, které jsou dominantní, zorganizují dobře domácnost a postarají se o děti i o něj. Dívka má k oběma ženám kladný emoční vztah a výchovné řízení vychází v dotazníku shodně jako střední na hranici se silným řízením, což odpovídá i informacím z rozhovoru. Celkový způsob výchovy můžeme označit č. 6, tedy jako laskavou výchovu bez požadavků a hranic s tím, že je zde blízko k poli č. 7, tedy k rozpornému řízení vyváženým kladným emočním vztahem.

S vlastními sourozenci má dívka dobrý vztah. Popisuje, že když společně byli v dětském domově, navzájem se podporovali a pomáhali si. S o tři roky starším bratrem se již moc nestýká, bydlí daleko, což ji trápí, ale vídají se společně i s jeho přítelkyní o svátcích a při jiných rodinných příležitostech. S dvacetiletou sestrou má Linda bližší vztah, rozumějí si, jsou více v kontaktu, i když momentálně je sestra v zahraničí, kde žije s přítelem, se kterým čeká dítě. K nevlastním sourozencům, se kterými se dívka vídá na návštěvách doma, má pozitivní vztah. Uvádí, že se s nimi někdy učí, vezme je ven, ale jsou o hodně mladší, takže s nimi netráví tolik času, což se také projevilo v technice s kameny, kam je neměla potřebu umístit.

Lze tedy říci, že rodinné zázemí Lindy je uspokojivé, ovšem již čtyři roky je umístěna v dětském domově a s rodinou se stýká méně. Emočně kladný vztah má dívka k otci, přítelkyni otce i sourozencům. Rodina zabírá také na Koláči radosti tři čtvrtiny plochy.

Celkové výchovné řízení je pak slabé až rozporné, charakteristické nízkými požadavky ze strany otce, který zasahuje, až když je to nutné a tendencí partnerek o silnější výchovné vedení.



Tato fotografie znázorňuje současný stav v rodině Lindy. Dívka zahrnuje do rodiny i svého přítele, ke kterému má nejbliže. Dále má dobrý vztah se sestrou, která je jí také blízko, což také odpovídá barvám, které sobě a sestře Linda přiřadila, má je nejráději. Dále od dívky je pak bratr, se kterým se tolik nestýká a otec s přítelkyní, ke kterým jezdí na občasné návštěvy, jinak žije v ústavní péči. Děti přítelkyně na obrázku chybí, Linda s nimi nemá tak blízký vztah.



V této konstelaci je znázorněno přání dívky. Je patrné, že rodina je blíže u sebe, což vyjadřuje Lindinu touhu, aby se rodina více stýkala. Dále byly přidány děti otcovy přítelkyně a dítě sestry, které čeká. Dále pak partneři sourozenců. V neposlední řadě zde Linda vyjádřila přání mít rodinu se svým přítelem. Z obrázku a také z komentáře dívky můžeme pozorovat její zaměření na rodinu a vztahy v ní.

Edukační prostředí školy

Lindina docházka v průběhu základní školy byla poměrně bezproblémová. Dívka neměla potíže s docházkou a učila se průměrně, což odpovídá jejím schopnostem. S učením jí nejdříve pomáhala a dohlížela na ni v tomto ohledu přítelkyně otce, později pak vychovatelky v dětském domově. Nikdy nepropadala, z předmětů ji bavily hlavně výchovy a matematika. Problémy se dostavily teprve s přestupem na střední školu a internát. Linda nejprve studovala obor zaměřující se na péči o staré a nemocné, kde ji sice bavila a zajímala praxe, ale neučila se teoretické předměty. Později začala chodit za školu, utíkala a toulala se, z tohoto důvodu byla také vyloučena. Hovoří o tom, že ji učení nebavilo a stěžuje si na přístup učitelů k její osobě, prý ji neměli rádi pro její původ. Dále si je také vědoma toho, že na ni měla velký vliv parta vrstevníků z internátu, se kterými za školu chodila. Později jí bylo vybráno jiné učiliště, kam chodila jen týden, poté opět utekla a následně byla umístěna do diagnostického ústavu. Dnes Linda neví, jak se její budoucnost bude v tomto ohledu vyvíjet. Nejspíše bude muset opakovat celý ročník, protože do školy chodila jen asi dva měsíce. I přestože hovoří o tom, že je vzdělání důležité a měla by alespoň dokončit dvouletý učební obor, myslí si, že to asi nevydrží. Nejraději by odjela o prázdninách za sestrou do ciziny a tam už zůstala. O své

budoucnosti v oblasti profese mluví s nadsázkou, směje se, je patrné, že neví, co by chtěla dělat, nemá jasný cíl, její představy jsou nerealistické.

V dotazníku Linda hodnotila učitele z učiliště, jehož výchovné působení má č. 6, tedy záporný emoční vztah se slabým edukačním řízením. I když že dívka hodnotí jeho emoční projevy jako záporné, dává učiteli kladné hodnocení na vysvědčení v dotazníku. Při mém dotazu na tento rozpor nedokáže odpovědět. Hovoří o tom, že učitele znala asi jen dva měsíce a neměla šanci ho více poznat. Působil na ni někdy pozitivně a někdy negativně. Když jí učení šlo, dívku podpořil, pokud ne, byl nepříjemný. Vztah dívky k učiteli můžeme hodnotit jako nejasný, informace o něm musíme tedy posuzovat opatrně a nepřikládat jim větší význam.

Vrstevnícká skupina

Jak už jsem uváděla výše, Linda je přátelská a komunikativní dívka a nemá problémy navazovat kontakty mezi vrstevníky. Zmiňuje se o tom, že má všude kamarády, našla si je jak doma, tak v dětském domově i na internátu. V kolektivu má tendenci k vyšší konformitě, kdy se nechá ovlivnit partou kamarádů, a to i v negativním slova smyslu. Jeví se, že má spíše vztahy povrchnějšího charakteru a inklinuje ke kamarádství v partě, hovoří však také o jednom nejlepším kamarádovi.

Linda má také stejně starého přítele, se kterým není dlouhou dobu. Z hovoru je patrné, že ještě neví, co od vztahu očekává, což je v tomto věku celkem běžné. Opakovaně uvádí, že chlapce miluje, na druhou stranu však neví, jestli s ním chce být, když už ho tak dlouho neviděla. Zároveň by s ním však chtěla založit rodinu, jak znázornila v technice s kameny. Dnes vztah udržují hlavně po internetu, přítel je prý momentálně v cizině. Přání dívky je tam za ním jet a žít s ním. Z výše zmíněného je patrné že dívka má nerealistická očekávání a idealizovanou představu vztahu.

Shrnutí

V případě Lindy můžeme problémové chování pozorovat zejména v posledním roce, kdy se u ní projevilo široké spektrum problémů. Předpokládám, že to bylo způsobeno především přechodem na střední školu a internát, kde byla bez kontroly ze strany vychovatelů dětského domova. Je patrné, že dívka potřebuje jasné výchovné řízení s hranicemi a požadavky, které ji vhodně nasměrují. Není vyzrálá, je naivní, jedná pod vlivem situace, což je nutné vhodně korigovat. S otcem a v rodině obecně má dívka kladné emoční vztahy, což lze hodnotit jako pozitivní, problémem je však slabé výchovné řízení, které u dívky podporuje

problémové chování.

Domnívám se tedy, že u dívky je nutné dbát na vhodné výchovné vedení, které podnítl její potenciál, ukáže jí vhodné způsoby chování, podpoří ji v jejím dozrávání a pomůže dokončit vzdělání.

5.1.3 Veronika

Veronika je patnáctiletá dívka, studentka středního odborného učiliště. Je vyšší štíhlé postavy, upravená, líčí se. Při rozhovoru vystupuje příjemně, je velmi milá, komunikativní, o všem hovoří sama bez pobídky. Je uvolněná, usmívá se, ochotně spolupracuje. Hovoří souvisle s přiměřenou hlasitostí, slovní zásoba i projev odpovídá jejímu věku i intelektu, který se pohybuje v pásmu dolního průměru.

Do ústavní péče byla Veronika umístěna z důvodu dlouhodobých problémů, zejména v oblasti chování. Již několik let má problémy v komunikaci s matkou, neposlouchala, stýkala se s problémovou partou, brala drogy, kradla peníze doma i ve škole, lhala. Dále se pak u dívky dlouhodobě vyskytují problémy se sebepoškozováním (bodání kružítkem, řezání žiletkou, vyvolávání zvracení až k poškození trávicí trubice), které vygradovaly zhruba před půl rokem umístěním na dětskou psychiatrii. Zde jí byla diagnostikována Porucha chování a emocí se sebepoškozováním (F92.8) se suspektním disharmonickým vývojem osobnosti směrem k emočně nestabilní či histriónské poruše osobnosti. Do diagnostického ústavu nastoupila Veronika dobrovolně na základě domluvy s matkou, což můžeme považovat jako vstřícný krok a snahu situaci řešit. Vzhledem ke svému zdravotnímu stavu (epilepsie) dívka nepije alkohol a kouří jen sporadicky.

Osobnost

V kontaktu se mnou se Veronika projevovala velmi odlišně, než je tomu běžné jak v ústavu, tak doma. Mohlo to být jistě způsobeno momentální situací a náladou, tím že se mi podařilo vytvořit příjemné prostředí. Dívka se tak neměla problém projevit, spolupracovat, být uvolněná.

Veronika má velké problémy s komunikací s dospělými, dokonce někdy komunikuje jen prostřednictvím dopisů. Počátek nedůvěry k dospělým a nekomunikace jistě může plynout z problémů, které má s matkou. Zajímavé ale je, že při kontaktu s psychologem či se mnou dívka tyto problémy nemá, vyskytují se především v kontaktu s vychovateli. Může se tedy jednat o určitou formu upoutávání pozornosti, podobně jako její sklon k sebepoškozování či

předstírání epileptických záchvatů. Osobnost dívky tedy můžeme popsat jako emočně velmi labilní se sklonem k egocentrismu a manipulaci. Frustrační tolerance je nízká, dívka klade důraz na frustrující překážku, na zátěž často reaguje vyhnutím se, což v jejím případě může ilustrovat i její nekomunikace. Často trpí nespavostí, tenzí, která vzniká především na podkladě neuspokojivých vztahů v rodině, což dlouhodobě řeší sebepoškozováním. To se také potvrzuje v Rosenzweigově testu, kde vystupuje výrazná tendence řešit frustrující situaci agresí zaměřenou na vlastní osobu. Jak sama sebe popisuje, je spíše depresivní se špatnou náladou, často pláče a směje se jen občas. Je schopna dobrého sebehodnocení, umí se vystihnout, jak se ukazuje v technice Kdo jsem já?. Je si vědoma své jedinečnosti i svých problémů, které chce vyřešit.

Veronika má především umělecké koníčky - tanec, kreslení a hudbu. Dále ráda čte, stýká se s kamarády a někdy si zahraje míčové hry. Tyto aktivity ji naplňují radostí a může si u nich odpočinout, také proto některé z nich uvedla v Koláči radosti.

Náhled na situaci kterou prochází, dívka postupně během pobytu v ústavu získává. Hovoří o tom, že by ráda zlepšila komunikaci s matkou, na čemž začala pracovat. Rodinu považuje za svou oporu, jak je vidět i z Koláče radosti, i když se zatím cítí na jejím okraji, jak znázornila při technice s kameny. Vztah s matkou se začíná i objektivně zlepšovat.

Edukační prostředí rodiny

Veronika žije momentálně s matkou, jejím přítelem a o čtyři roky mladší sestrou. S biologickým otcem se dívka od rozvodu, to je asi sedm let, nestýká. Svoje dětství popisuje dívka jako poměrně šťastné. Výchovné problémy, komunikační potíže s matkou a sebepoškozování začaly až na prahu Verončina dospívání, kolem jedenácti let.

Matku dívka charakterizuje jako přísnou a ráznou ženu, která se rychle rozčílí. Už od počátku puberty s ní Veronika komunikuje málo a problematicky, nerozumí si s ní a nevyhledává společný kontakt. To samozřejmě vyvolává mezi ní a matkou rozpory a napětí. Veronika nemá potřebu se matce svěřovat či s ní trávit čas. Raději trávila čas s problémovou partou, což jí matka také často vyčítala. Tlak, který v rodině tímto vznikal, Veronika řešila sebepoškozováním, které jí poskytovalo uvolnění a úlevu. Vztah s matkou se jeví tedy negativně, což se potvrdilo i v dotazníku o způsobu výchovy, přesto je matka pro dívku nejdůležitější dospělou osobou. Emoční vztah mezi dívkou a matkou je středně záporný, vystupují jak vysoké negativní, tak pozitivní odezvy. Výchovné řízení matky je pak silné. Vzhledem k tomu, že matka vychovávala svou dceru sedm let v podstatě sama, považují její

výchovné působení za rozhodující. Můžeme ho tedy označit č. 1, tedy jako autokratickou výchovu.

Zhruba dva roky žije s rodinou také přítel matky, se kterým Veronika vychází dobře. Měli sice velké neshody díky tomu, jak se chovala, což dnes již chápe. Do výchovy muž matce příliš nezasahuje. Dívka se vyjadřuje v tom smyslu, že současný matčin přítel je nejlepší muž z těch, se kterými se matka během let od rozvodu stýkala. Naznačuje, že mezi partnery matky se vyskytovali i jedinci, kteří byli k oběma dcerám vulgární a fyzicky hrubí. To se jistě mohlo promítnout do celé rodinné situace i do vztahu dívky s její matkou.

S biologickým otcem se Veronika asi sedm let nestýká. Zhruba před rokem se ji však pokusil kontaktovat a několikrát se s ním setkala. Otec se však projevil ve vztahu k dívce velmi nezodpovědně, a tak s podporou matky kontakt opět ukončila. Ne příliš dobrý vztah k otci se projevil také tím, že ho Veronika neměla potřebu znázornit v technice s kameny.

S mladší sestrou má Veronika dnes již poměrně dobrý vztah. Dříve na sestru hodně žárlila, z čehož plynuly i následné neshody. Dnes si již dívky rozumějí.

V rozhovoru se Veronika zmínila také o babičce ze strany matky, která bydlí s nimi ve společné domácnosti. S ní má dívka velmi negativní vztah. S babičkou si nerozumí a zazlívá jí i to, že ji chtěla do ústavní péče umístit již daleko dříve. Vadí jí, že matce zasahuje do výchovy.



Na této fotografii znázornila Veronika momentální situaci v rodině. Matka je zastoupena dominantním černým kamenem, který je odlišný než ostatní, protože je pro dívku důležitá. I když si s ní dívka momentálně nerozumí, chce jejich vztah dát do pořádku. Význam matky pro Veroniku podtrhuje i fakt, že si kámen znázorňující matku ponechala na památku. Sestra je znázorněna jako průzračná kulička, což symbolizuje dobro, čistotu a to, že ji Veronika dobře zná. Matka s přítelem a sestra jsou od Veroniky více vzdáleni, což dobře ilustruje momentální situaci.



Přáním dívky je, aby rodina byla více semknutá, aby si všichni rozuměli, ona se začlenila zpět a byla si s ostatními blízká. Do obou konstelací Veronika neměla potřebu zařadit biologického otce ani babičku. Tento fakt výstižně ilustruje ne příliš pozitivní vztahy, které mezi nimi panují.

Edukační prostředí školy

Na základní škole Veronika neměla problémy, i když sama uvádí, že se učení moc nevěnovala a ani ze strany rodičů k tomu nebyla vedena. Vždy se jí ale podařilo předmět úspěšně absolvovat, nikdy nepropadla. S kolektivem třídy i učiteli vycházela také bez problémů, za školu nechodila.

Až nástupem na střední školu se u Veroniky začaly objevovat problémy. Nastoupila na obor kuchařka, což sice nebylo její přání, ale díky tomu, že trpí epilepsií, nemohla studovat vysněnou grafickou školu, kde je nutností práce na počítači. Hovoří o tom, že učivo ji zajímalo jen částečně, v pololetí měla několik trojek i čtyřek. Velké problémy se vyskytovaly hlavně v chování, což se projevilo trojkou z chování v pololetí. Začala chodit za školu, podílela se na šikaně, nerespektovala učitele a byla na ně drzá, kradla peníze spolužákům.

Edukační prostředí školy můžeme hodnotit jako běžné, konflikty a problémy vznikaly až na základě Veroničina nepřiměřeného chování. Pro hodnocení v dotazníku si dívka vybrala učitele, se kterým má dobrý vztah. Edukační řízení můžeme charakterizovat jako silné a edukační vztah jako kladný. Dívka na pedagogovi oceňuje především zájem o třídu i o ni samotnou, podporuje ji a vidí v ní potenciál. Dále má ráda také jeho humor a příjemnou atmosféru na hodinách. Velmi kladně hodnotí i to, že učitel dává jasně najevo, co si o třídě myslí a respektuje i její názor. Dovede dobře vyložit látku, je přísný, ale spravedlivý.

Vrstevnická skupina

Ve vrstevnické skupině neměla Veronika v minulosti problémy. Na základní škole vycházela se spolužáky dobře, až s příchodem na střední školu se u ní vyskytlo problémové chování ve vztahu k druhým dětem. Se skupinou kamarádů šikanovala slabší spolužáky.

Ve volném čase, zhruba poslední rok a půl, se stýkala s problémovou partou z okolí bydliště. Utíkala tak od rodiny, kde dlouhodobě panovaly vzájemné komplikované vztahy, typické malou komunikací, nedůvěrou apod. Společně s kamarády se Veronika potulovala po okolí a kouřila marihuanu. Někteří z vrstevníků též brali tvrdé drogy, což u sebe dívka popírá. Z toho, že se dívka s vrstevníky stýkala, plynuly též konflikty mezi ní a matkou i babičkou.

V kolektivu se Veronika projevuje spíše méně, je konformní a nechá se ovlivnit názorem i aktivitami druhých. Zdůrazňuje také možnost popovídat si a svěřit se, což je v současné situaci v rodině komplikované.

O vztazích s chlapci dívka nemá potřebu hovořit, momentálně žádného přítele nemá.

Shrnutí

V případě Veroniky, s ohledem na její problémové chování, považuji za významné dvě věci. V první řadě rozvod rodičů, který změnil situaci a stabilitu v rodině, matka začala střídat partnery, někteří z nich nebyli ideální. Za druhé pak nástup puberty a také osobnostní nastavení dívky. Neschopnost komunikace v rodině, zejména mezi matkou a Veronikou, ale také babičkou, vedlo k potřebě dívky utíkat a vyhledávat přijetí a kontakt v problémové partě vrstevníků. Tenze, které vlivem dlouhodobě neuspokojivých vztahů v rodině vznikala, se pak také odrazila do tendence dívky sebepoškozovat se. Problémové chování i sebepoškozování můžeme též chápat jako snahu o určité navázání komunikace s matkou.

Podobnost v přístupu matky a učitele je ve výchovném řízení, které je v obou případech silné. Liší se však emočním vztahem, který je v případě matky záporný a v případě učitele kladný. Pedagog nejspíše umí s dívkou navázat kvalitnější emoční vztah, zejména v tom, že umí dát lépe najevo svoje pocity vůči dívce a jde tak ve vztahu dívce naproti. Je tedy možné, pokud by ubylo negativních emočních reakcí ze strany matky, respektive vylepšila by se jejich komunikace, mohl by se jejich vztah výrazně zlepšit.

Vzhledem k momentálnímu nastavení dívky, která má snahu komunikovat a problémy řešit, by se situace mohla postupně uklidnit. Je nutné, aby se Veronika naučila znovu pohybovat a komunikovat v rodině, k čemuž je z obou stran vůle. I příchod nového partnera matky, který se jeví jako bezproblémový a dívka si s ním rozumí, by mohl být pro situaci pozitivní. Problémem může být osobnostní ladění dívky, které je emočně labilní, Veronika má sklon k sebepoškozování a z psychiatrického vyšetření vyplývá i možnost budoucího rozvoje další psychických poruch.

5.1.4 Hedvika

Hedvika je šestnáctiletá dívka, studentka střední školy. Je štíhlá, upravená, výrazně namalovaná, hezká dívka, na svůj mladý věk však vypadá poměrně vyžile. Zpočátku nekomunikuje příliš ochotně, odpovídá jen na kladené otázky, později se ale rozmluví, občas se usměje, snaží se být milá a spolupracuje. Je patrné, že ji rozhovor příliš nebaví, je velmi nervózní. Z jejího projevu také jasně vyplývá, že se jí o problémech nechce hovořit, řadu skutečností zamlčela a u mnohých uvedla, že si nemůže vzpomenout, jak vše opravdu bylo, popřípadě si „vzpomene“ až po několikrát položené otázce v průběhu rozhovoru. Vyjadřuje se srozumitelně i přiměřeně hlasitě.

Výchovné problémy má Hedvika dlouhodobě, v diagnostickém ústavu je již podruhé.

Po prvním pobytu byla následně umístěna do dětského domova. Již před dvěma lety matka kontaktovala OSPOD pro problematické chování své dcery, což pak vygradovalo zhruba za dva roky umístěním do ústavní péče. U Hedviky se objevovaly domácí krádeže, útoky z domova, nerespektování autority rodiče i lhaní. Nyní je dívka v diagnostickém ústavu umístěna za obdobné problémy s tím, že se připojilo záškoláctví a toulky. Dále Hedvika pila alkohol, kouřila nejen cigarety, ale i marihuanu a při příchodu do diagnostického ústavu byla pozitivní i na pervitin. Je tedy patrné, že experimenty s drogami u dívky nebyly výjimkou, což se jistě podepsalo i na jejím vzhledu, jak jsem zmínila výše. Subjektivně se cítí bez závislosti.

Osobnost

Hedvika se projevuje spíše extravertovaně, je společenská, v kolektivu se snaží o dominantní postavení. V běžné komunikaci je spíše veselá a pozitivně laděná. Ve vrstevnické skupině má občas problémy, často pomlouvá druhé dívky, rozvrací kolektiv. Je u ní patrná snížená sebedůvěra a nevyvážené sebehodnocení, což se projevuje i v technice Kdo jsem já?, kdy není schopna účelně odpovídat. I když má dostatek času, uvádí jen vlastnosti, každá věta je doplněna řadou teček. U Hedviky je výrazná tendence být viděna v lepším světle a tím posílit vlastní hodnotu. Také to může souviset s její snahou reagovat sociálně přijatelným způsobem, jak se ukazuje v Rosenzweigově testu. Můžeme u ní pozorovat i nedůvěru k dospělým, což se projevilo i v rozhovoru. Svou nízkou sebedůvěru se snaží zakrývat přehnaným chováním, drzostí, vulgárním jednáním, zesměšňováním apod. Dívka je méně odolná vůči frustraci, spíše emočně nestabilní. Na předloktí má viditelné zářezy od žiletky, které nejsou čerstvé. Hovoří o tom, že se řezala, když byla mladší, proto aby si jí matka více všímala. Jak vyplývá z Rosenzweigova testu, dívka reaguje na frustrační situace obviňováním druhých, od kterých také očekává řešení. Frustrující překážka je také často interpretována jako nefrustrující, dívka se zbavuje své viny a chápe situaci jako nevyhnutelnou.

Hedvika tráví svůj volný čas převážně konzumně pasivním způsobem. Občas chodí ven s partou kamarádů a s přítelem. Velmi ji těší také malování a hraní tenisu, s kterým nyní musela přestat.

Náhled na celou svou situaci má dívka zkreslený. Nemá vštípená pravidla, nechápe dost dobře závažnost svého chování. Má také tendenci svalovat vinu na druhé apod., jak jsem uvedla výše. Zmiňuje však, že si je vědoma toho, že si za svou situaci může sama, což lze

v jejím případě hodnotit spíše jako tendenci jednat společensky očekávaným způsobem. Jejím cílem je překlenout období do dosažení plnoletosti, pak plánuje svůj vlastní život s kamarádem u kolotočářů.

Edukační prostředí rodiny

Hedvika žije s matkou, jejím přítelem, s o tři roky mladším vlastním bratrem a babičkou ze strany matky. Rodiče dívky se rozvedli, když byly Hedvice asi tři roky, mladší bratr se matce narodil už jako samoživitelce.

O matce hovoří jako o kamarádce, což znázorňuje i v technice s kameny, kdy je jí matka velmi blízko. I přesto je patrné, že matku popisuje spíše v lepším světle. Dívka uvádí, že s ní má kladný vztah, ale především v důsledků jejího problémového chování se vztah narušil, hádají se. Matka se také často staví k problémům své dcery rezignovaně (aktivně nekomunikuje se zařízením, je bez zájmu), někdy naopak křičí a snaží se dívku nějakým způsobem vychovávat. Emoční vztah mezi matkou a Hedvikou můžeme dle dotazníku charakterizovat jako středně záporný, výchovné řízení pak jako rozporné. Je patrné, že dívka není zvyklá na pravidla a řád, z toho co říká i co ukazuje dotazník vyplývá, že jí matka dávala vždy dostatek peněz, nekontrolovala a nehlídala ji, ať už v oblasti školy, styku s kamarády nebo denního řádu.

S vlastním otcem se od rozvodu rodičů pravidelně stýkala. Teprve před rokem kontakt úplně ustal v souvislosti s gradací dívčích problémů s chováním. Hedvika těžce nese, že ji otec odmítá. Uvádí však, že vzhledem k tomu, že je dobře zajištěn, platí pravidelně alimenty, postavil rodině dům, zaplatil jim dovolenou. Hmotně se tedy otec o rodinu stará, dlouhodobé výchovné problémy dcery však odmítá řešit. Má novou rodinu, malé dítě a s přítelkyní čeká další. S otcem má tedy Hedvika extrémně záporný emoční vztah, edukační řízení je pak silné. Celkový způsob výchovy v rodině můžeme tedy charakterizovat č. 3, tedy jako výchovu s rozporným řízením a záporným emočním vztahem.

Ve společné domácnosti žije ještě přítel matky, se kterým Hedvika vychází dobře. On se do výchovy či vedení domácnosti nezapojuje, mají neutrální vztah.

Dalším členem rodiny je pak mladší bratr dívky. Hedvika uvádí, že si spolu moc nerozumějí, ale mají se rádi. Bratr trpí postižením, a tak je mu ze strany matky věnována větší pozornost. Zajímavé je, že bratra Hedvika nezařadila do rodinné konstelace. Zdůvodnila to tím, že si nerozumějí, ale mohla se zde i promítnout určitá míra rivality vůči bratrovi, který má ze strany matky více zájmu.

S babičkou z matčiny strany má dívka velmi konfliktní vztah, v podstatě s ní vůbec nekomunikuje. Zazlívá jí, že na její popud byla poprvé umístěna do ústavní péče. Nemá ji ráda, babička na ni není milá. Z pochopitelných důvodů pak tedy dívka babičku nezobrazila v technice s kameny.

Hedvika také ještě zmínila staršího nevlastního bratra z otcovy strany, se kterým má velmi dobrý vztah, ale nežijí spolu.



Na této fotografii je patrná blízkost Hedviky, jejího přítele a matky, což jsou v současné době dva nejdůležitější lidé v dívčině životě. Dále zde hraje významnou roli nevlastní bratr, se kterým má dívka dobrý vztah. Na fotografii je znázorněn také otec, i přes to, že s ním má dívka momentálně negativní vztah a zlobí se na něj, měla potřebu ho znázornit. Babička i mladší bratr chybí.



Přání dívky vyjadřuje touhu po blízkosti obou rodičů. Přesto nepřidává ani bratra ani babičku. Zejména chybějící postava bratra, kterého má údajně ráda, signalizuje možné problémy v jejich vztahu.

Edukační prostředí školy

U Hedviky se problémy s chováním ve škole vyskytují zhruba od osmé třídy, kdy matka poprvé kontaktovala příslušná zařízení. Prospěch dívky byl vždy průměrný až podprůměrný, učení ji prý nebavilo, v deváté třídě propadla z matematiky.

Minulý rok nastoupila na střední odborné učiliště, kam nedocházela a obor ji nebavil. V dubnu jí bylo studium ukončeno a registrovala se na úřadu práce. V tomto školním roce začala navštěvovat jiné učiliště, problémy se však vyskytly již v listopadu. Nespolupracovala, nerespektovala učitele, chodila za školu, měla sníženou známku z chování. Dále také rozvracela kolektiv třídy.

Hedvika v dotazníku hodnotila paní učitelku, která ji vyučuje většinu předmětů, a kterou nemá ráda. Vadí jí, jak se učitelka chová, často ji prý uráží, pomlouvá a neumí docenit její osobu. Nechová se vůči žákům férově, ve třídě není příjemná atmosféra a ani vyučování není zajímavé. Toto potvrzuje i dotazník vztahu žáka a učitele, kde edukační vztah lze charakterizovat jako záporný a edukační řízení jako slabé na hranici se středním.

Vrstevnická skupina

Co se týká vrstevnických vtaů, Hedvika neuvádí, že by měla problémy takové

kontakty navazovat. Má prý dobré přátele v dětském domově, kam byla umístěna. Ráda s nimi chodí ven, povídá si, ale také společně pijí alkohol nebo kouří marihuanu. Dívka uvádí, že má též nejlepší kamarádku už od školky.

Z dokumentace však vyplývá, že má Hedvika problémy vycházet s ostatními ve formálních kolektivech, jako je školní třída nebo skupina dívek v diagnostickém ústavu. Zde má potíže v komunikaci, za každou cenu prosazuje svoje výsadní postavení, rozvrací kolektiv, šíří pomlavy. I já jsem byla svědkem několika konfliktů, které vyvolala svým nevhodným chováním.

Do rodinné konstelace z kamenů pak dívka zahrnula i svého přítele. Mluví o něm velmi zvláštním způsobem, zásadně ho neoslovuje jménem, nedovede říci, jak spolu tráví čas. Informace, které mi o něm sdělila, se neshodují s dokumentací. V pokoji má jeho fotografie, zároveň hovoří o jiném chlapci, se kterým se také stýká. Vztah Hedviky s přítelem je nezralý, spíše ve fázi experimentace.

Shrnutí

Z kazuistiky Hedviky je patrné, že možné příčiny jejího problémového chování mohou spočívat ve způsobu výchovy v rodině. Matčino rozporné chování je charakteristické tím, že dívka dávala dlouhodobě volnost a až v případě problémů začala dceru vychovávat prostřednictvím trestů, křiku nebo vyhrožování. Tento nekonzistentní přístup matky se odrazil také v chování dívky. Hedvika jednoznačně potřebuje větší důsledné vedení, které bude rozvíjet její odpovědnost, povede ji ke smysluplnému životu, disciplíně a cíli. Je jasné, že vedení v rodině bylo nedůsledné a dívka si zvykla žít po svém. Nerespektuje autoritu, je drzá, lže, krade, chodí za školu apod. Je také patrná její obava z přijetí matkou, která se nejspíše zajímá více o mladšího, tělesně postiženého, bratra dívky. Zájem otce ochabl v době, kdy dívka měla problémy, to, že ji adekvátně nepodpořil, jistě také negativně ovlivnilo celou situaci.

V přístupu učitelky, kterou Hedvika nemá ráda, můžeme nacházet podobnosti ve způsobech chování, které se také objevují u matky, jako křik, nedůvěra, zesměšňování názorů nebo také časté nedůsledné jednání.

Je tedy patrné, že dívka nemá ve svém životě dospělého, se kterým by měla kladný vztah, který by ji podporoval, udělal si na ni čas či jí důvěřoval. To se také odráží na jejím nízkém sebehodnocení a sebedůvěře, kterou maskuje přehnanou sebedůvěrou a dominancí. Sebejistě hovoří o tom, že až bude plnoletá, bude si moci dělat, co uzná za vhodné bez

případných sankcí. Z jejího chování i po konzultaci s psychologem jsem nabyla přesvědčení, že Hedvika touží především po přijetí.

5.1.5 Marie

Marie je šestnáctiletá dívka romského původu studující na středním odborném učilišti. Působí velmi milým dojmem, je upravená a kultivovaná. Je extravertovaná, energická, komunikativní, společenská, velmi sdílná. V projevu je jistá a srozumitelná, mluví s přiměřenou hlasitostí. Dívka je při rozhovoru uvolněná, nemá problémy hovořit otevřeně, z naší komunikace je doslova nadšená. Působí velmi sympatickým dojmem a je velmi příjemné s ní vést rozhovor. Při rozhovoru mi však nesdělila mnoho zásadních informací, které jsem se dočetla až později v dokumentaci a měla možnost získat z rozhovoru s psychologem.

Dívka byla umístěna do diagnostického ústavu na základě svých dlouhodobých problémů s chováním. Marie neposlouchá rodiče, nerespektuje jejich autoritu, poslední dobou u nich odmítala i bydlet. Dále doma kradla peníze, lhala, toulala se a vyskytovaly se i dlouhodobě problémy ve škole. Dalším typickým rysem dívky je vynucovat si pozornost a dosahovat svých cílů tím, že vyhrožuje sebepoškozením, nebo se skutečně řeže žiletkou, vytrhává vlasy apod. Marie také dlouhodobě kouřila cigarety, pila alkohol s vrstevníky a kouřila marihuanu. Pervitin do žíly vyzkoušela jen jednou, jiné drogy nejuje.

Ještě před umístěním do diagnostického ústavu byla zhruba na dva měsíce umístěna v dětské psychiatrické léčebně, kde jí byla diagnostikována Porucha chování a emocí (F 92.8). I zde se vyskytovaly problémy, útěky z léčebny, vyhrožování, sebepoškozování apod.

Osobnost

Jak už jsem zmínila výše, Marie působí velmi milým dojmem, je komunikativní, extravertovaná, dominantní s vysokým sebevědomím. Dívka je ale emočně labilní a nezralá, má nízkou frustrační toleranci a sklon jednat impulsivně. Má nízké sebeovládání, v případě že není pod dohledem, neplní své povinnosti, není svědomitá. Pokud jí nejsou dány pevné hranice, pokouší se je obejít, také má sklon vynucovat si své požadavky vyhrožováním či sebedestrukci. Má vysokou tendenci omlouvat své chování a agresivně popírat svou vinu, sklon obviňovat okolí, je málo orientovaná na řešení problému. Dívka je také emočně nezralá, což se projevuje například nadměrnou žárlivostí, pokud jí není věnována dostatečná pozornost. Některé tyto charakteristiky mohou souviset s příliš protektivní výchovou v rodině.

Marie je velmi tvořivá, kreativní. Inteligence se pohybuje v horním pásmu průměru.

Náhled na svoje chování má dívka jen částečně. Uvědomuje si problémovost svého chování, ale přesto nevyklučuje, že by se opět nezachovala podobně. Má snížené volní schopnosti a jedná často pod vlivem situace.

Mezi zájmy dívky patří především umělecké činnosti, jako malování, tanec a hudba. Ráda si také přečte knížku, věnuje se kolektivním sportům a tráví čas společně s přáteli.

Edukační prostředí rodiny

Marie je zhruba od tří měsíců života vychovávána v pěstounské péči u rodičů české národnosti. Jejich vztah byl celkem bezproblémový. Rodiče mají ještě dvě svoje vlastní děti, které jsou zhruba o deset let starší než dívka a žijí dnes již ve svých rodinách. Ve společné domácnosti žije ještě nevlastní mladší bratr Marie, kterého si manželský pár též vzal do své péče. Marie má ke všem sourozencům velmi rivalitní vztah a trpí, pokud jí není věnována pozornost.

S matkou má dívka dlouhodobě nepříliš dobrý vztah, který je poznamenaný opakovanými problémy s dívčím chováním. Marie popisuje, že v dětství byl vztah v pořádku, matka se jí věnovala, pomáhala jí a měla zájem o svou dceru, vždy ji podporovala a pomáhala jí. Počátkem dospívání se ale začalo vše komplikovat, přestala si s matkou rozumět a jejich vztah se narušil i dívčím chováním. Svou matku má Marie ale stále velmi ráda, na rodinu pěstounů je velmi fixovaná. Umístěním do ústavní péče se prý vztah mezi ní a matkou postupně začíná vylepšovat. S otcem má dívka méně konfliktní vztah a celkem si rozumějí. V jejich vztahu nedošlo k tak velké změně jako mezi dívkou a její matkou. Otec se Marii také vždy věnoval, podporoval ji a pomáhal, vyslechl její problémy apod. Z dotazníku způsoby výchovy vyplývá velmi kladný emoční vztah mezi dívkou a jejími rodiči, u obou dvou dosahuje téměř maxima, záporné odezvy jsou pak minimální. Je zřejmé, že dívka byla vychována v láskyplném podporujícím prostředí, které bylo charakteristické i velmi dobrou finanční zajištěností. Výchovné vedení obou rodičů je ovšem velmi slabé, bez požadavků a hranic, což se také odráží na dívčím chování. Můžeme ho ilustrovat například na tom, že rodiče dívce povolili bydlet v nízkém věku u přítele. Dalším příkladem může být i situace, kdy místo aby řešili problémy v běžné škole, raději umístili dceru do praktické školy s menšími nároky, což absolutně neodpovídá její inteligenci. Dále také ukončili předčasně všechny pokusy o intervence v oblasti dívčina chování. Způsob výchovy v rodině můžeme tedy zařadit do pole č. 6, což odpovídá laskavé výchově bez požadavků a hranic.

Jak už jsem zmínila výše, se sourozenci má dívka velmi rivalitní vztah, s nelibostí nese zájem rodičů o druhé sourozence. S nevlastním, také adoptovaným bratrem, má konfliktní vztah, v poslední době měli neshody díky jejímu bývalému příteli. Další dva sourozenci žijí s partnery, sestra čeká dítě a zájem, který jí je věnován, Marii značně popuzuje. Dívka hovoří o tom, že cítí bližší vztah rodičů s jejich biologickými dětmi.

Komplikovaný vztah má dívka také s biologickou rodinou. Zhruba před rokem byla umístěna do diagnostického ústavu, aby se projednalo umístění do péče k biologické rodině. Tento impulz vyšel od Marie, která chtěla poznat svůj původ a kořeny. Celá situace se však odvíjela tak, že dívku rodina několikrát odmítla. Marie je z tohoto faktu velmi zklamaná, mrzí jí také, že rodina vychovává všech jejích pět sourozenců a jediné jí se vzdala. Dnes už dívka nechce s biologickou rodinou komunikovat a ráda by se pokusila o napravení vztahů v rodině pěstounské.



Na tomto obrázku dívka znázornila momentální situaci v rodině. Ukazuje se, jak jsem již zmínila výše, že Marie vnímá větší blízkost rodičů a jejich vlastních dětí. Sama sebe umístila až na okraj rodiny, což může být způsobeno momentální situací, kdy je jako jediná v menším kontaktu s rodinou. Přítel Marie je znázorněn jinak než ostatní, protože ho vnímá jako světlý bod ve svém životě.



Zde Marie zobrazila své přání, jak by chtěla, aby rodina vypadala. Jasně se zde ukázala její touha a tendence být za každou cenu středem pozornosti, které se někdy snaží dosáhnout extrémním způsobem (sebepoškozování, vyhrožování apod.).

Edukační prostředí školy

V průběhu prvního stupně základní školy se Marie učila poměrně dobře. Vzhledem ke své inteligenci neměla s učením problémy. Od páté třídy se u ní však začaly objevovat problémy s chováním, což bylo úzce spojeno i s prospěchem. Kradla proto, aby si mohla kupovat kamarády, lhala, prala se. Následně byla přeřazena do praktické školy, což vzhledem k její inteligenci nebylo jistě nutné. Zde se prospěch opět upravil, výchovné problémy však přetrvávaly. Projevovaly se zejména nerespektováním autority učitele a občasným chození za školu.

Problémové chování gradovalo i na střední škole, přetrvávala drzost, lhaní, záškoláctví, konzumace alkoholu. Dívka v té době také odmítala žít doma, přes týden bydlela na internátě, o víkendu v rodině přítele, což pěstouni jen neradi tolerovali. Nejprve dívka studovala uměleckou střední školu, bylo pro ni velkým úspěchem, že se prosadila mezi konkurencí. Pro údajnou šikanu ze strany spolužaček byla však rodiči ze školy, po sedmi dnech, odhlášena. I na tomto příkladu je možné ilustrovat slabé výchovné vedení ze strany rodičů, kteří, než by se situaci pokusili efektivně řešit, raději vyhověli dceři při náznaku sebemenších problémů. Posléze Marie docházela na střední odborné učiliště, ale vzhledem k jejím problémům a dlouhodobému umístění v léčebně a ústavu není jasné, zda zde bude

moci ve studiu pokračovat. Dívka neví, co by přesně chtěla dělat, uvažuje o novém oboru, na který by nastoupila od září. Její představy o budoucnosti jsou značně zkreslené, naivní, často nadhodnocuje své schopnosti.

V dotazníku mapujícím vztah učitele a žáka dívka hodnotila svého učitele matematiky. Má k němu velmi kladný vztah. Hovoří o tom, že oceňuje, jak komunikuje s ní a s celou třídou. Pozitivně hodnotí, že respektuje názory dětí a je vidět jeho zájem o ně. Dovede Marii povzbudit a motivovat, dívka tak ráda na hodinách pracuje. Líbí se jí i to, že je spravedlivý a umí látku dobře vyložit. Zdůrazňuje jeho schopnost vytvořit ve třídě příjemnou atmosféru a legraci. Edukační vztah, který vyplývá z dotazníku, lze tedy označit jako extrémně kladný, edukační řízení pak jako silné. Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka označujeme v tomto případě č.1.

Vrstevnícká skupina

Do vrstevnícké skupiny se dívka začleňuje bez větších problémů. V kolektivu má sklon být spíše dominantní, je komunikativní, podněcuje skupinu k činnosti. Uvádí, že má hodně kamarádů, spřátelit se jí nedělá problémy. Ráda se s nimi stýká, povídá si s nimi, často společně také pijí alkohol či kouří marihuanu.

Marie hovoří o dvou přátelích, se kterými měla vztah. U prvního z nich posledního půl roku žila, respektive bydlela u něj o víkendech, přes týden pak na internátu, to vše se svolením rodičů. Vztah dívky s ním však byl postupem času velmi konfliktní a rozešli se. Nyní má Marie přítele, kterého poznala při pobytu v psychiatrické léčebně. On sám je také umístěn v ústavní výchově pro problematické chování. Vztah udržují nyní na dálku, hlavně prostřednictvím telefonu a internetu. Rodiče jí chlapce prý schvalují, považují ho za vhodnějšího než bývalého partnera.

Shrnutí

V kazuistice Marie můžeme sledovat několik skutečností, které mohou souviset s jejím poruchovým chováním. V první řadě se jedná o výchovný styl rodičů, který je sice emočně velmi kladný, což je pozitivní, ale výchovné řízení je velmi slabé, bez požadavků a hranic. To je spojené především s tím, že dívka není schopna respektovat autority, je drzá a chová se i v dalších oblastech problémově. Přestože rodiče již několikrát problémy konzultovali s odborníky, nebyli je schopni efektivně řešit a vždy opět dceři ustoupili. Situace byla jakýmsi způsobem udržitelná do doby, kdy dívka na internátu začala být bez úplné

kontroly. Dále má na situaci vliv i to, že Marie v průběhu dospívání měla snahu zkontaktovat svou biologickou rodinu, což mělo na vztah s pěstouny taktéž oslabující vliv. Bezpochyby celé situaci neprospívá dívčina emoční labilita, sklon k sebepoškozování apod.

Ve výchovném stylu rodičů můžeme vidět paralelu s edukačním vedením učitele. Emoční vztah je v obou případech kladný, liší se však výchovné řízení. Je patrné, že silné výchovné řízení dívce prospívá, sama ho hodnotí jako jí vyhovující a pozitivní.

Marii je nutné určit jasné hranice, na kterých je třeba důsledně trvat. Dívka se musí naučit respektovat autoritu dospělého a získat řád a stabilitu ve svém životě. Vhodné by bylo pracovat s rodiči na úpravě výchovného působení tak, aby dívku nasměřovali žádoucím směrem.

5.1.6 Hana

Hana je téměř šestnáctiletá dívka vyššího vzrůstu, upraveného zevnějšku. Dívka při rozhovoru spolupracuje velmi ochotně, je sdílná, milá, spíše rozvázná, sama měla zájem mého šetření se zúčastnit. Při komunikaci působí suverénně, projevuje se emocionálně. Hana vzbuzuje svým chováním, vyjadřováním a také zevnějškem dojem starší a vyzrálejší osoby.

Do ústavní péče byla Hana umístěna na základě svých, téměř tři roky trvajících, výchovných problémů. Dlouhodobě není schopna respektovat autoritu svých rodičů, stejně tak jako učitelů ve škole. Opakovaně se dopouštěla záškoláctví i útěků z domova.

Líčí množství velmi dramatických příběhů, které v posledních letech prožila a u kterých lze jen těžko vysledovat časovou souslednost. Hovoří například o tom, že strávila několik měsíců v drogové partě, kdy obcházela diskotéky a brala drogy všeho druhu. Dle jejích slov si pak uvědomila, že to byla chyba a že se tento životní styl na ní začíná podepisovat a rozhodla se opět žít zdravě, drogy přestala užívat. Dále popisuje, jak se seznámila s lidmi obchodujícími s bílým masem. Společně s nimi jezdila do severních Čech a užívala si luxusu. Posléze však byla stejnými lidmi uvězněna asi týden ve sklepě, protože jim zasahovala do jejich záležitostí. Pak byla bez újmy na zdraví propuštěna. Dále se zmiňuje o tom, jak zemřela její přítelkyně, kterou moc milovala a kterou musela jít s matkou identifikovat do márnice. To prožívala velmi bolestně, dokonce se prý sebepoškozovala. Postupně hovoří o dalších incidentech, například ve škole, kde se poprala s učitelkou, o tom, jak po hádce s rodiči o Vánocích bydlela u kamarádů apod. Prožitky, kterých je v časovém úseku dvou let opravdu mnoho, se časově překrývají a působí částečně nevěrohodně či minimálně nadsazeně. Dívka o nich hovoří jako žena protřelá životem, je emocionální. Hana

v současné době kouří asi 10 cigaret denně, drogy momentálně neužívá, i přes její poměrně bohaté zkušenosti, alkohol pije jen příležitostně.

Osobnost

Hana je dívka, která působí velmi vyspělým dojmem, zejména pak ve způsobu vyjadřování. To je dáno nejspíše tím, kolik toho v posledních letech prožila, pokud to, o čem hovoří, je pravda. V Rosenzweigově testu se ukazuje vysoká tendence sebeobviňování, často se vymlouvá na nevyhnutelné okolnosti, než aby vinu odmítala. Dívka je orientovaná na řešení problému svou vlastní iniciativou, očekává méně řešení od druhých než její vrstevníci. Hana vystupuje suverénně, projevuje se extravertně a dominantně. Tímto jednáním však spíše maskuje svoje tendence k sebeobviňování a nízkému sebehodnocení. Jeví se spíše emocionálně labilní, impulsivní, v plnění závazků a povinností spíše nesevdomitá.

Sebereflexi na svoje jednání má Hana jen částečnou. Svoje setrvání v ústavní péči chápe jako nutnost, chce se zde chovat dobře, aby mohla odejít brzy domů. Uznává, že některé její chování bylo v minulosti nepřiměřené jejímu věku, přesto nechápe, proč by například nemohla bydlet u kamarádů, když rodiče vědí, kde se nachází.

Dívka ráda tráví svůj volný čas především čtením, dále ji baví například míčové hry nebo jízda a údržba motorky. Samozřejmě tráví čas i se svým přítelem a občas i kamarády.

Hana se vyjadřuje též ke své sexuální orientaci, která je dle jejího názoru ze tří čtvrtin homosexuální a z jedné čtvrtiny heterosexuální. Měla vztah s dívkami i chlapci, nyní se stýká s mužem.

Edukační prostředí rodiny

Hana žije v úplné rodině společně s matkou, otcem, bratrem a babičkou v rodinném domě na malém městě. V současné době se vyskytují mezi rodiči problémy a údajně se mají rozvádět, což dívka nese velmi špatně, pláče, ráda by rodinu udržela pohromadě. Tato obava se významně odráží i do Koláče starosti. Dívka především řeší to, kde bude bydlet ona a kde její bratr, obává se rozdělení rodiny. Situace v rodině je ale nejspíše trochu jiná, než jak ji dívka vnímá, nezná všechny informace. Matka, i přestože má přítele, je v terminálním stádiu nemoci a do několika měsíců zemře. Otec známost má, ale ne vážnou a rozvádět se momentálně nechce. Situace je tedy z pohledu Hany zkrácená.

S rodiči si v současné době příliš nerozumí, poslední tři měsíce žila u kamarádů, domů si prý jezdila jen vyprat prádlo, rodiče údajně věděli, kde je.

S matkou má dívka složitější vztah, především proto, že od útlého dětství vyhledávala spíše společnost otce. Matka se vždy projevovala vůči dívce spíše odtažitě a velmi přísně. Hana vypráví o tom, že často byla hrubě bita i za maličkosti. Matka se dívce nevěnovala, netrávily společně čas, nepřipravovala se s ní do školy. Je možné, že jejich vztah byl narušen také dlouhodobým vážným zdravotním stavem matky a i z tohoto důvodu se dívce méně věnovala. Hana také uvádí, že více času matka trávila s její sestřenicí, což ji velmi trápilo a dívka záviděla. Dnes má Hana s matkou již lepší vztah, který připisuje tomu, že se matka seznámila s novým partnerem a více tak projevuje city, má lepší náladu apod. Objektivně by tento stav mohl být ovlivněn faktem, že je matka nevyлéčitelně nemocná a komunikuje tak s dcerou kvalitněji. Emoční vztah matky k Haně můžeme tedy charakterizovat jako záporný, výchovné řízení pak silné.

S otcem si dívka rozuměla vždy velmi dobře, pravidelně společně trávili hodně času, měli velmi dobrý vztah. Otce Hanka charakterizuje jako starajícího se, trpělivého, se zájmem, měl tendenci ji spíše ochraňovat, užila si s ním legraci a zábavu. Postupem času, zhruba v období nástupu puberty, kolem třinácti let, otec přestal s dívkou trávit tolik času a jejich vztah začal ochabovat. Hana tento stav těžce nese, připadá si více osamělá. Do tohoto časového období můžeme též zasadit její počáteční problémy v chování. Emoční vztah otce, jak vyplývá z dotazníku, můžeme charakterizovat jako spíše záporný, ale na hranici se středním či kladným emočním vztahem. To může být způsobeno především tím, že dívka s otcem vycházela dříve velmi dobře a až v posledních dvou letech se jejich vztah proměnil. Výchovné řízení otce je pak slabé. Celkový způsob výchovy v rodině Hany lze pak charakterizovat č. 3, tedy jako výchova se záporným emočním vztahem a rozporným výchovným řízením.

V domě s rodinou žije také o dva roky mladší bratr Hany. Sourozenci mají poměrně dobrý vztah. Dívka hovoří o tom, že bratra hodně podporuje jak finančně, tak i ve škole, kde se za něj pokouší řešit problémy. Na bratrovi jí vadí, že stále tráví téměř veškerý svůj volný čas u počítače a s ní a se zbylými členy rodiny komunikuje jen sporadicky. Bratr má s rodiči i babičkou o poznání lepší vztah než Hana.

Mezi babičkou z matčiny strany a dívkou panuje dlouhodobě vzájemné napětí a vztahové problémy. Společně si nikdy nerozuměly, dívka se domnívá, že ji babička nemá ráda, protože jí nikdy náklonnost neprojevovala. Také jí zazlívá, že neustále intervenuje do výchovy a rodiny své dcery. Z pochopitelných důvodů ji tedy dívka nezahrnuje do rodinné konstelace z kamenů.

Hana se také překvapivě zmiňuje o nevlastní sestře, dceři otce z prvního vztahu, kterou zná málo, jen občas přijede za otcem na návštěvu. Přesto ji zahrnuje i v technice s kameny.



Tato fotografie představuje momentální stav v rodině, jak ho vnímá dívka, promítá se sem především největší obava dívky, a to možný rozvod rodičů. Znázorňuje sebe a bratra mezi oběma rodiči a jejich partnery, neví, co bude dál. Při technice s kameny nezapomíná dívka na dceru otce, svou nevlastní sestru, i když že se s ní stýká jen zřídka, ale má ji ráda. Promítl se zde i konfliktní vztah dívky s babičkou, která na obrázku chybí.



Přání a touhu, jak by rodina mohla vypadat, znázornila dívka takto. Matku nechává samostatně s přítelem, především proto že s ní nemá tak dobrý vztah a domnívá se, že čeká s partnerem dítě. Sama by ráda zůstala u otce, protože s ním vždy měla lepší vztah. Přítelkyni otce by z rodiny vynechala a žila s ním společně se sourozenci.

Edukační prostředí školy

Průběh školní docházky u dívky probíhal během prvního stupně normálně a problémy se víceméně v žádné oblasti nevyskytovaly. Společně s poruchovým chováním doma, se začaly vyskytovat též potíže na poli školy. Hana začala chodit za školu, prý kvůli tomu, že po vyučování musela dlouho čekat na autobus. To, co během poslední doby prožila (drogová parta, obchod s bílým masem, úmrtí přítelkyně, situace doma), se také odrazilo ve školní docházce a prospěchu. Současně měla ve škole problémy s chováním, napadla zde učitelku a spolužáka.

Prospěch dívky byl podprůměrný hlavně vzhledem k absencím a nezájmu. Po základní škole dívka nastoupila na technický obor, ke kterému ji vedl hlavně otec. Ten ale po půl roce opustila, protože ji nenaplňoval, očekávala něco jiného. Uvažuje o tom, že by se mohla vyučit kadeřnicí.

V dotazníku hodnotila dívka svou učitelku češtiny a edukační charakteristiky interakce

mezi ní a Hanou lze označit č. 2. Edukační vztah můžeme charakterizovat jako záporný a edukační řízení jako silné. Dívka u své učitelky nemá ráda především to, že dává často studentům najevo svůj nadřazený postoj. Charakterizuje učitelku jako ne příliš laskavou se sklonem často na žáky křičet a být vulgární. Na druhou stranu oceňuje, že umí dobře vysvětlit látku a její výuka je zajímavá a strukturovaná, umí si udržet také autoritu.

Vrstevnická skupina

Dívka v současné době nemá velké množství kamarádů. Zmiňuje, že dříve se stýkala s problémovými lidmi, ale to teď už nedělá. Našla si přítele, se kterým je spokojená a se kterým tráví převážnou většinu času. Pak má ještě několik kamarádek a kamarádů, se kterými se stýká občas, spíše v kavárně či restauraci. V kolektivu se dříve Hana projevovala spíše konformně, tak aby zapadala do skupiny o dost starších jedinců. Dnes mezi úzkou skupinou přátel oceňuje především to, že jejich kamarádství je rovnocennější a může si s nimi v klidu popovídat.

Co se týká erotických vztahů, Hana je měla jak s muži, tak se ženami, vyhovuje jí údajně oboje. S partnery dle jejích slov problémy nikdy neměla, ve vztahu se současným přítelem je spokojená. Tento muž je asi o třináct let starší než dívka, což jí samotné vyhovuje. S přítelem jsou společně půl roku, uvádí, že jí je oporou. Tráví spolu většinu jejího volného času, chodí ven na procházky, do kina, posedět do restaurace. Rodiče dívky partnera dcery s neochotou schvalují.

Shrnutí

V kazuistice Hany je nápadné především to, kolik toho za svůj mladý život prožila. Problémové chování se u ní objevilo s nástupem puberty a také v souvislosti s tím, že velmi dobrý vztah, který měla s otcem, ochabl. Podle dostupných informací je patrné, že dívka v rodině měla pozitivní a přijímající vztah jen s otcem. S matkou, která byla přísná a trestající, s bratrem, který příliš nekomunikoval, a s babičkou, se kterou dlouhodobě nevychází, byly vztahy nekvalitní a otec byl tak důležitým dospělým v jejím životě. S narůstajícím pocitem osamělosti se dívka začala stýkat s problémovými lidmi, kteří na ni měli jednoznačně negativní vliv a ten se odrazil jak do vztahů doma, tak do situace ve škole. Skutečnost, že dívka navazovala intimní vztahy jak s ženami, tak s muži, může pramenit mimo jiné také z touhy nalézt člověka, kterému by mohla důvěřovat, a který by jí dával najevo náklonnost. I v současné době má dívka přítele, který je o hodně starší a u kterého hledá důvěru, bezpečí

a oporu, kterou v rodině nemá, protože zde panuje napětí mezi rodiči, hrozí možnost rozvodu a také ho ovlivňují i dlouhodobé zdravotní problémy matky.

Emoční vztah s rodiči i s učitelkou je záporný. Edukační řízení je pak shodné u učitelky a matky dívky, tedy silné. Hana nehovořila o žádném učiteli, se kterým by měla dlouhodobě dobré vztahy, neboť ty byly často narušeny právě jejím problémovým a konfliktním jednáním. Ani ve škole tedy dívka nenalézala dospělého, se kterým by měla pozitivní emoční vazbu.

Pro dívku je do budoucna velmi důležité znovunavázání blízkého vztahu s dospělým. Jistě je možné opětovné sblížení se s otcem, se kterým nejspíše bude po úmrtí matky žít, a jejich vztah se bude moci, i vzhledem k těžké rodinné situaci, opět posílit. Dále má dívka také oporu ve vztahu s o třináct let starším partnerem, který je do určité míry náhradou pro tento typ vztahu. Za důležité považují i intervence do životního stylu dívky, který popisovala velmi dramaticky a který se, vzhledem k jejímu věku, musí adekvátně upravit.

5.1.7 Julie

Julie je téměř patnáctiletá žákyně deváté třídy menší postavy, hezky upravená. Při kontaktu působí milým dojmem, je spíše tichá, ale komunikuje bez větších obtíží. Hovoří plynule s přiměřenou hlasitostí, kultivovaně, působí vyspělejší dojmem. Zprvu odpovídá jen na mnou kladené otázky, postupem času se osměluje a mluví i samostatně. Spolupracuje ochotně, není nervózní.

Poruchové chování u této dívky se začalo projevovat v době, kdy jí bylo třináct let a do ústavní péče se dostala především díky nerespektování autority matky. Pravidelně se spolu hádaly, Julie často odcházela bez svolení matky ven, nezřídka v noci. Čas trávila s kamarády, navštěvovala diskotéky, kde pila alkohol a kouřila. S tímto chováním se pojilo i lhaní a občasné záškoláctví. Dalším problémem byl i její útěk ke své učitelce, kde hledala útočiště a nějaký čas u ní bydlela. O této skutečnosti se dívka sama nezmínila a dozvěděla jsem se o tom až od pracovníků zařízení.

Osobnost

Osobnost dívky bychom mohli charakterizovat jako introvertní. Julie je klidná, rozvážená, přizpůsobivá a spíše submisivnější dívka. Sama se charakterizuje jako nerozhodná a vyčkávající. Z Rosenzweigova testu vyplývá, že ve frustrující situaci očekává, že se situace vyřeší sama, popřípadě čeká řešení od okolí, kde také hledá častěji vinu než u sebe.

Náhled na svoje poruchové chování má, díky pobytu v dětském domově se školou, již poměrně dobrý. Uvědomuje si nesprávnost svého počínání a po návratu domů chce být bezproblémová. Zmiňuje, že díky zkušenostem, které získala, nemá již ani touhu zkoušet některé věci, jako chození na diskotéky apod. Ráda by se zaměřila například na nové studium na střední škole, které si sama zvolila a myslí si, že ji bude bavit. Také v Koláči radosti a starosti se objevují dovednosti, které se jí podařilo zlepšit, nebo na kterých by ráda v budoucnu pracovala, jako lepší komunikace mezi vrstevníky, práce na vztahu s rodiči, učení se tomu, aby lépe obstála ve společnosti apod.

Zájmem Julie je především tanec, kterému se dlouhodobě věnuje. Dříve se stýkala s partou mladých lidí, se kterými tančila na ulici. Dnes se zdokonaluje hlavně sama prostřednictvím internetu a televize. Dále ráda čte a zajímá se o různorodé kultury, těší ji čas strávený s kamarády či přítelem.

Edukační prostředí rodiny

Julie v současné době žije jen s matkou, přítelem matky a tříletým bratrem z matčina nového vztahu. S biologickým otcem se více méně stýká.

Dívka začíná hovořit o otci, se kterým měla prý vždy velmi dobrý vztah. Otec se jí věnoval po všech stránkách a trávili společně mnoho času. Z vyprávění Julie se jistě, že ji pojí s otcem velmi silný citový vztah. Otec ale s rodinou nežije přibližně tři roky, rodiče se rozvedli. Nyní bydlí na druhém konci republiky, což samozřejmě komplikuje kontakt s dcerou. Přesto si dle dívky často volají a otec jí vyjadřuje maximální podporu v situaci, ve které se Julie právě nachází. Problémem ale je, že otec má potíže s alkoholem a plánuje i nadále žít ve velké vzdálenosti od dcery, což jejich kontakt příliš nepodporuje. Dotazník o způsobu výchovy v podstatě potvrzuje výše zmíněné. Emoční vztah otce je střední v těsné hranici s kladným, výchovné řízení pak lze charakterizovat jako rozporné na hranici se silným.

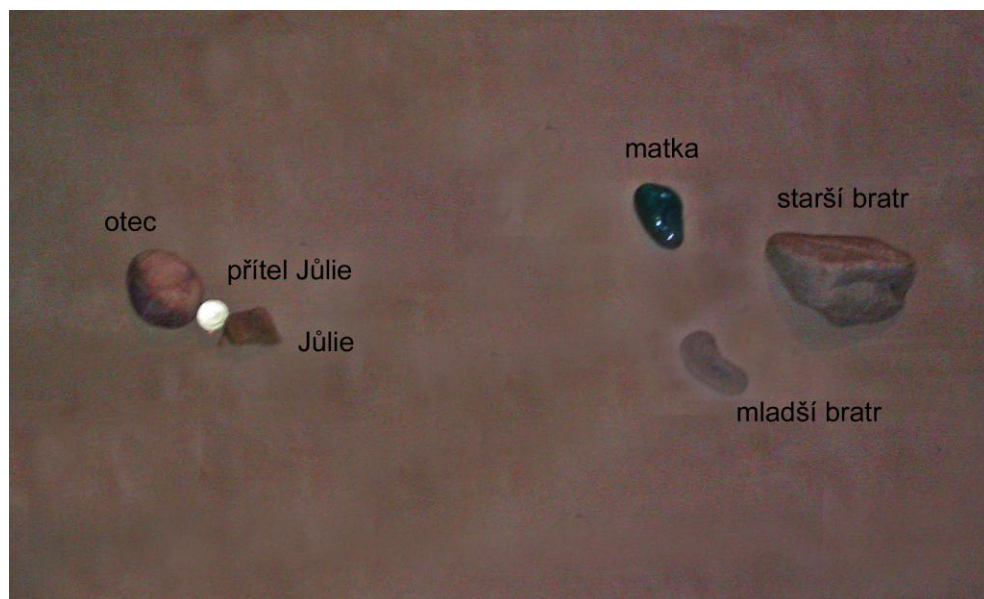
S matkou má Julie velmi komplikovaný vztah typický malou komunikací a vzájemným nepochopením. Jak vyplývá z vyprávění dívky i posléze z informací od vychovatelky, matka nejspíše není psychicky úplně v pořádku. Dívka popisuje matku jako „rozdvojenou osobnost“, je prý náladová, neví, co by od ní měla čekat, její reakce se rychle mění a dívka toto vnímá velmi negativně. Matka se jí také nikdy více nevěnovala a netrávily společně čas. V současné situaci Julie hovoří o své snaze najít si k matce cestu a pochopit ji, neboť si je vědoma toho, že vzhledem ke vzdálenosti otce bude muset po návratu domů

s matkou vycházet. Dle dotazníku lze emoční vztah matky charakterizovat jako záporný a výchovné řízení jako silné na hranici s rozporným.

Celkový způsob výchovy v rodině dívky spadá do pole č. 3, což odpovídá pesimální formě výchovy s rozporným řízením a záporným emočním vztahem.

Julie se dále zmiňuje o svých bratrech. Starší, dvacetiletý, žije již samostatně a stýkají se jen občas, ale i přesto je pro dívku velmi významný, což naznačila velikostí kamene v konstelaci rodiny. Matka má pak dále se současným přítelem tříletého syna, kterého má dívka ráda, hraje si s ním a stará se o něj.

O partnerovi matky se dívka nijak nezmiňuje ani ho nezařazuje do systému rodiny při technice s kameny, přestože žijí ve společné domácnosti. Nepodařilo se mi získat informace o jejich vztahu.



Na této fotografii Julie znázorňuje současnou situaci v rodině. Sebe a svého přítele přiřazuje blíže k otci, neboť má s otcem velmi blízký vztah a přála by si s ním trávit více času. Bratry a matku pak umísťuje společně. Matka je výrazná odlišností svého kamene, což značí dle Julie její odlišnost v chování.



Tento obrázek spíše ilustruje budoucí vývoj situace, než dívčino přání. Otec zůstává samostatně především vzhledem k jeho vzdálenému bydlišti. Dívka si je vědoma toho, že do budoucna bude muset žít společně s bratry a matkou. Zmiňuje, že by byla ráda, aby se vztahy v rodině upravily a ona se všemi vycházela. Na této i předchozí fotografii chybí současný partner matky, o kterém mi dívka neposkytla žádné informace. Lze uvažovat nad různými důvody od bezproblémovosti, lhostejnosti, nepřijetí až po konflikt či averzi mezi Julií a tímto mužem.

Edukační prostředí školy

Julie je momentálně žákyní devátého ročníku základní školy. Dívka neměla větší problémy s učením, i přesto, že u ní byla diagnostikována dyslexie a dyskalkulie. V oblasti školní přípravy se jí v rodině nikdo více méně nevěnoval. Baví ji převážně předměty humanitního směru. Poruchové chování ve škole se u ní objevilo společně s nastalými změnami v rodině, chodila za školu, díky čemuž dostala dvojku z chování. Problémy v kolektivu dětí či s učiteli dívka neuvádí.

Vzhledem k neuspokojivé situaci doma dívka utekla ke své učitelce, o čemž se mi ale sama nezmínila, tuto informaci jsem se dozvěděla až posléze prostřednictvím její vychovatelky. I když Julie s touto učitelkou měla dobrý vztah, pro hodnocení pedagoga v dotazníku si zvolila spíše neoblíbeného učitele. Otázkou je, proč se dívka nezmínila v rozhovoru o učitelce, i to proč ji nehodnotila v dotazníku. Vzhledem k tomu, že jsem již neměla možnost s dívkou hovořit, mohu jen spekulovat o jejích důvodech. Je ale patrné, že Julie našla v pedagožce oporu a můžeme usuzovat, že se tak žena stala důležitým dospělým

v jejím životě, alespoň po určitou dobu.

V dotazníku, jak jsem již zmínila výše, si dívka zvolila neoblíbeného učitele. Jeho edukační styl lze charakterizovat č. 6, je typický záporným edukačním vztahem a slabým edukačním řízením. Hodiny tohoto pedagoga Julie nepovažuje za zajímavé, má výhrady i k jeho chování ve vztahu k žákům. Vadí jí, že často žáky trestá, je ironický a nezajímá se o třídu. Často je také nepříjemný a náladový.

Vrstevnická skupina

Mezi vrstevníky dívka nemá mnoho přátel, vždy inklinovala spíše ke starším kamarádům, které poznala v taneční skupině. Hovoří o tom, že si skupinu organizovali sami bez vedení dospělých. Na otázku, zda společně pili alkohol či užívali drogy, odpovídá záporně. Julie má tedy převážně přátele zde, ale zmiňuje i kamarády ze třídy, kteří s ní chodili na diskotéky a za školu. Údajně mají hodně společného vzhledem k tomu, co společně prožili.

Dívka dále mluví i o svém prvním příteli, se kterým se zná jen krátce. Ve vztahu je zatím spokojená, přítel je o čtyři roky starší, což jí vyhovuje.

Shrnutí

V kazuistice Julie je na první pohled zřejmé, že její problémové chování souvisí především s rodinnou situací. Nejprve se rozpadá vztah rodičů, dívce se vzdaluje její otec, v té době pro ni důležitý dospělý, se kterým má velmi blízký vztah. Dívka zůstává s matkou, která si po krátké době nachází nového partnera a přichází s ním do jiného stavu. Julie se tak díky tomu mohla v rodině cítit osamělá, což také naznačila. Celé situaci pak nepřispěl fakt, že si dívka s matkou nerozuměla již dříve, což postupem času ještě více vygradovalo. Dívka přestala matku naprosto respektovat a začala se chovat problémově, chodila za školu, odcházela bez svolení matky z domu apod. Julie pak nachází oporu ve své učitelce, ke které utíká. Fakt, že dívka našla tuto oporu, by byl sám o sobě pozitivní, ovšem útek k pedagožce celou situaci zkomplikoval a ještě více vyhrotil. Na základě výše zmíněného pak byla dívka umístěna do ústavní péče.

Domnívám se, že by v tomto případě bylo vhodné pomoci dívce navazovat vztah s matkou a fungovat v nově vzniklé rodině. Problematické jsou i psychické potíže matky, které nejspíše celou situaci ještě více komplikují a bylo by vhodné v tomto ohledu intervenovat. Také nepřítomnost otce a tak náhlá ztráta důležitého člověka v životě dívky nepřispívá současnému stavu. Myslím si, že problematické chování Julie vzniklo na základě

značných a rychlých změn v rodinném zázemí, které nestačila vstřebat. Společně s nástupem puberty pak vše vyústilo v poruchové chování. Předpokládám, že pokud dojde ke stabilizaci v rodině, má dívka osobnostní předpoklady zvládat životní nároky bez větších komplikací.

5.1.8 Štěpánka

Štěpánka je šestnáctiletá dívka, studentka středního odborného učiliště. Je vysoká, plnoštíhlá a upravená. Dívka je velmi komunikativní, nestydí se a ochotně spolupracuje, je příjemná a uvolněná. Vypráví živě a hlasitě, není třeba ji k rozhovoru pobízet, je velmi sdílná. V komunikaci lze pozorovat chudší slovní zásobu, což koresponduje s nižší inteligencí dívky i sociálním prostředím, ve kterém vyrůstala.

Štěpánka je umístěna v ústavních zařízeních zabývajících se poruchami chování asi dva a půl roku. Poruchové chování se u dívky projevovalo dlouhodobě. Jedním z problémů bylo chození za školu, lhaní, dále se také často potulovala v noci sama a nebo s partou po městě bez vědomí matky. Dokonce byla několikrát s kamarády předvedena na policejní stanici. S vrstevníky pila alkohol a také kouřila marihuanu. Dále měla problémy s respektováním autorit jak doma, tak ve škole. Díky těmto výchovným problémům byla odebrána matce. Problémové chování se u ní hojně vyskytovalo i v průběhu ústavní péče. Měla problémy se přizpůsobit režimu, asi desetkrát utekla a byla hledána policií. Vzhledem k těmto prvotním problémům se její pobyt v ústavní péči značně prodloužil.

Osobnost

Osobnostní ladění této dívky bychom mohli popsat jako extravertní. Štěpánka je temperamentní, veselá, hovorná dívka, v komunikaci otevřená. Ve skupině má sklon k dominanci, ráda je středem pozornosti. Je spíše konformní, snadno ovlivnitelná skupinou vrstevníků. Ve frustrační situaci má tendenci agresivně odmítat svou vinu, očekává, že řešení problému přijde ze strany druhých. S trváním této situace se u dívky objevuje sebeobviňování a také snaha k hledání řešení. U dívky je již z prvotní komunikace patrný nižší intelekt, občas nerozumí některým slovům, což může souviset se subdeprivačním působením rodiny. Štěpánka také stále potřebuje podporu v oblasti motivace a volných schopností, které má oslabené, i přestože je patrný pozitivní posun během pobytu v zařízení.

Na svou situaci a problémové chování má dívka, vzhledem k dlouhému pobytu, poměrně dobrý náhled. U Štěpánky jsou patrné, ve srovnání s jinými dívkami které jsou

v zařízení krátce, výsledky snahy pracovníků o pochopení jejího chování.

Dívka tráví svůj volný čas spíše konzumně pasivním způsobem, ráda se dívá na televizi, chodí ven s kamarády, občas si přečte knížku. Těší ji strávený čas se psem prarodičů. Je patrné, že se Štěpánce v tomto ohledu nedostávalo v rodině příliš velké podpory.

Edukační prostředí rodiny

Štěpánka žila před umístěním do ústavní péče jen s matkou. Ta má nyní zhruba dva roky přítele. Vztah s matkou dívka popisuje jako dobrý a pozitivní. Hovoří o tom, že spolu mají velmi blízký vztah, zejména vzhledem k tomu, že ji vychovávala sama, nemívala partnery, se kterými by žila ve společné domácnosti. Matka byla pro dívku vždy důležitým dospělým, její význam se ukazuje také v technice s kameny, kdy pro její osobu používá Štěpánka největší kámen z nabídky. Také v Koláči radosti uvádí hojně aktivity, které provozuje s maminkou. Dívka se může své matce prý vždy se vším svěřit, může s ní hovořit o čemkoliv, ráda s ní tráví svůj čas. Štěpánka má sice s matkou velmi kladný vztah, ale po stránce řízení matka selhává. Dívka se zmínila, že jsou zadluženy a matka tak musí mít více zaměstnání, aby zabezpečila rodinu. Neměla tedy na Štěpánku dostatek času, nedohlížela na její výchovu, dívka si mohla dělat, co chtěla. Nepožadovala od ní pomoc v domácnosti, nedohlížela na plnění jejich školních povinností. Pokud nějaké požadavky měla, nedůsledně a nepravidelně kontrolovala jejich splnění. To, jak dívka popisuje přístup své matky, se potvrzuje i v dotazníku způsobu výchovy v rodině. Emoční vztah je tedy kladný, což je pozitivní, ale výchovné řízení se ukazuje jako velmi slabé, což souvisí s poruchovým chováním dívky. Celkový výchovný styl v rodině tak lze označit číslem 6, tedy jako laskavou výchovu bez požadavků a hranic. Ilustrovat lze tento přístup také na situaci, kdy dívka měla velké problémy ve škole díky záškoláctví. Matka tuto situaci však řešila tím, že svou dceru kryla a absence omluvila. Dalším příkladem slabé výchovy je nedostatek respektu k matce jako k autoritě. Dívka pravidelně v noci, když matka pracovala, opouštěla domov a vracela se teprve k ránu před příchodem matky. I když matka zjistila, že takto její dcera porušuje pravidla, několikrát byla dívka i přivedena policií, nebyla schopna efektivně zasáhnout a jejímu chování zabránit. Na základě těchto problémů byla Štěpánka pak matce odebrána. Posléze, při pravidelných útěcích z diagnostického ústavu a dětského domova se školou, dívka udržovala s matkou kontakt. Ani v tomto případě matka žádným způsobem nezasáhla a situaci neřešila.

Ve společné domácnosti s matkou žije ještě také její přítel, se kterým dívka, když bývá

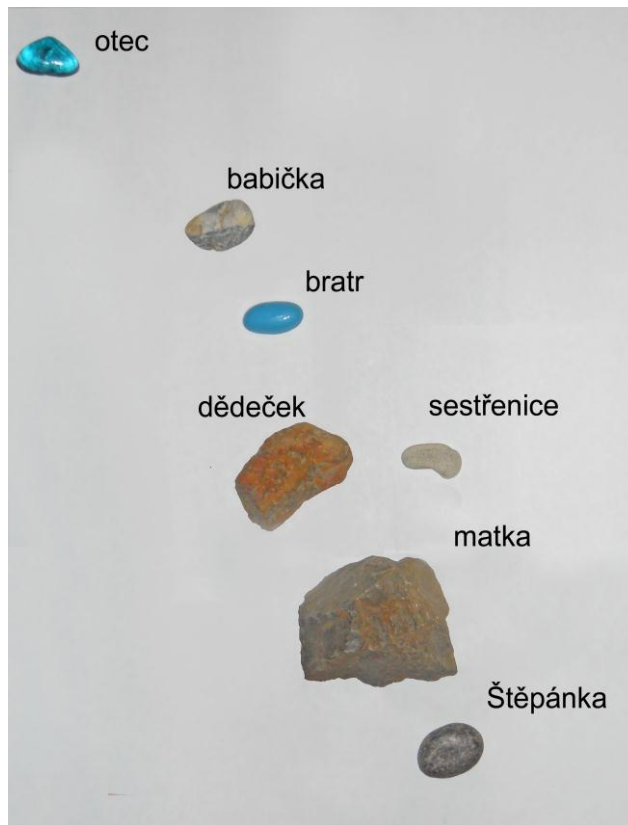
doma na návštěvě, ne vychází dobře. Mají častá nedorozumění a konflikty, dokonce vše vygradovalo i ve vzájemnou fyzickou konfrontaci. Ani do této záležitosti není matka schopna účinně intervenovat.

S biologickým otcem dívka není ve styku. Kontakt s ním rodina ztratila, když Štěpánce byly čtyři roky. Otec byl původem z Balkánského poloostrova, rodina tam s ním i nějaký čas žila. Poté se rodiče rozešli, především díky fyzickému násilí otce vůči rodině a také dluhům, které měl. Matka se pak společně s dcerou a synem vrátila zpět do Čech. Z informací, které Štěpánka získala, vyplývá, že je otec s největší pravděpodobností mrtev, zemřel nejspíše násilnou smrtí v souvislosti se svými dluhy.

Dívka má o tři roky staršího bratra, který se již osamostatnil. Uvádí, že ho má ráda, matka ho podporuje, ale vídají se jen málo.

Štěpánka se dále zmiňuje o prarodičích, které také zahrnula do konstelace z kamenů. Hovoří zejména o dědečkovi, který již zemřel, ale měla ho velmi ráda. Společně trávili hodně času, rozuměli si. Dědeček tak mohl být pro dívku významnou mužskou postavou, která jí nahrazovala otce. S babičkou, která ještě žije, má dívka ambivalentní vztah. Vnímá, že se k ní babička chová často nepřátelsky, hrubě jí nadává v souvislosti s jejím polovičním balkánským původem apod.

Dívka pak ještě mluví o dalších členech rodiny, zejména pak o dvouleté sestřenici, kterou má moc ráda, často ji hlídá a čas strávený s ní ji těší a rozptyluje od starostí.



Tato fotografie znázorňuje současný stav v rodině Štěpánky. Můžeme si všimnout velkého kamene představujícího matku, což odráží důležitost její osoby. Také je patrná podobnost kamene matky a dědečka, který byl pro dívku v životě významný, na což sama upozorňuje. Sama Štěpánka se umístila na okraj rodiny, blízko matky, což odráží popsanou situaci. Zvolila pro sebe černý kámen, neboť si momentálně připadá jako černá ovce rodiny. Babička je znázorněna dvoubarevným kamenem, protože se chová k dívce ambivalentně. Zajímavý je pak kámen vybraný pro otce, který je z jasných důvodů umístěn na okraji obrázku. Dívka pro postavu otce zvolila, dle jejích slov, nejhezčí kámen, který se od ostatních liší a také si ho ponechala na památku. To může odrážet její touhu mít otce, ale také vědomí jeho nedosažitelnosti.



Zde Štěpánka znázornila vytoužený stav rodiny. Je patrná větší kompaktnost rodiny a přiřazení dalších členů. Matka jasně dominuje konstelaci, otec je umístěn blízko ní. Matka působí těžce a reálně, zatímco otec spíše „snově“, což odráží i popsanou situaci. Dívka, i přestože měla možnost změnit všechna místa v konstelaci, zůstává stále sama na okraji rodiny v kontaktu především s matkou.

Edukační prostředí školy

Školní docházka Štěpánky byla během nižších ročníků základní školy v podstatě bezproblémová. Prospěch dívky byl průměrný, s absencemi problémy také neměla. Střídala však často základní školy, což nepřispělo ani k lepšímu prospěchu, ani k upevnění stálých kamarádských vztahů. Problémy u dívky začaly zhruba v osmé třídě. Učení Štěpánku nebavilo, a proto začala chodit za školu a stýkala se s partou vrstevníků. Někdy do školy, díky matčině pracovní vytíženosti, ani neodešla, zůstala doma a spala. Vzhledem k těmto okolnostem se jí zhoršil prospěch a propadla. Štěpánka hovoří o tom, že se za propadnutí styděla, což ještě více podpořilo její negativní vztah ke škole. Dále se také zmiňuje, že se jí spolužáci smáli kvůli její nadváze. Tyto okolnosti, společně s nedostatečnou pomocí se školou ze strany matky, podporovaly a prohlubovaly její poruchové chování. Matka také nebyla schopna situaci své dcery řešit, nedokázala ji efektivně kontrolovat a zabezpečit její školní docházku, pokud byla pozvána do školy, chování své dcery se pokoušela krýt.

Štěpánka hodnotila v dotazníku paní učitelku z učiliště, kam nastoupila až tento rok. Tato pedagožka tedy nepůsobila na dívku v době, kdy se u ní projevovalo poruchové chování. V tomto ohledu nemůžeme brát její vliv v této oblasti za určující. Dívka má svou učitelku velmi ráda, proto také z dotazníku vyplývá interakce č. 1, charakteristická kladným edukačním vztahem a silným edukačním řízením. Štěpánka oceňuje především její podporu a má pocit, že v ní učitelka věří a nepodceňuje ji. Též jasný výklad, spravedlivý přístup, zajímavé vyučování, fakt, že ve třídě umí udržet klid a dívku dokáže motivovat, pokládá Štěpánka za pozitivní. Dále se jí líbí, že má paní učitelka smysl pro humor.

Vrstevnícká skupina

Jak jsem již uvedla výše, Štěpánka je veselá a komunikativní dívka. Sama pocituje, že kamarádů má dostatek. Mluví však o tom, že díky častému střídání základních škol mnoho přátel též ztratila. Také ji mrzí, že s ní někteří spolužáci nekomarádili pro její nadváhu. Přátele našla i při pobytu v dětském domově se školou.

Dívka též zmiňuje přítele, se kterým se dříve stýkala. Byl o čtyři roky starší a velmi si rozuměli. Často u něj hledala útočiště a bydlela s ním, když utekla z ústavní péče. Díky tomu, že jí v té době nebylo ještě patnáct let, byl posléze tento chlapec odsouzen za pohlavní zneužívání a také za pomoc Štěpánce při skrývání se na útěcích. Dívku nastalá situace mrzí, ale nemá možnost se s bývalým přítelem stýkat, ráda by se zaměřila spíše na budoucnost.

Shrnutí

V případě Štěpánky se mi jako nejproblémovější jeví především slabé výchovné řízení matky, která nedokázala dceři nastavit jasné hranice, pravidla a disciplínu. Dívka tak přestala matku respektovat jako rodiče, spíše ji chápala jako kamarádku a začalo se u ní projevovat poruchové chování. Dlouhodobé problémy doma i ve škole, do kterých nebyla matka schopna žádným způsobem intervenovat a efektivně je řešit, vyústily až k odebrání Štěpánky z rodiny a umístění do ústavní péče.

Samozřejmě je jasně patrné, že na celou situaci má vliv nepřítomnost otce či jiného muže v rodině, který by matce pomohl jak se zvládnutím dcery, tak s dluhy, se kterými se matka potýká. Díky zadlužení musí mít několik zaměstnání a nemá čas dceru adekvátně výchovně řídit.

V případě Štěpánky též můžeme pozorovat určitou paralelu ve výchovném vedení matky a učitelky. Obě ženy se projevují ve vztahu k dívce emočně kladně, ale liší se

ve výchovném řízení. Je patrné, že dívka oceňuje silné edukační vedení učitelky a silnější výchovné řízení by do budoucna bylo jistě vhodné nastolit i ve způsobu výchovy matky.

Domnívám se tedy, že pro to, aby dívka mohla nadále uspět v životě, je třeba změna způsobu výchovy matky po návratu Štěpánky z ústavního zařízení. Předpokládám, že by vše mohlo být ulehčeno i přístupem dívky samotné, která se naučila za dva a půl roku v dětském domově se školou větší disciplíně. Jistě by bylo přínosem upravit i sociální poměry v rodině tak, aby si dívka nemusela dělat starosti s materiální stránkou, ale mohla se zaměřit spíše na školu a své další životní směřování.

5.1.9 Gita

Gita je čerstvě patnáctiletá dívka, která studuje ještě základní školu. V kontaktu působí dospělým dojmem, chová se velmi sebevědomě, je sdílná, její chování však působí strojeně, jako póza. Dívka je štíhlé vyšší postavy, upraveného zevnějšku. Hovoří s přiměřenou hlasitostí, plynule, kultivovaně, má velmi dobrou slovní zásobu, je inteligentní. Při rozhovoru si zpočátku drží odstup, který však nebrzdí komunikaci, v průběhu komunikace je pak uvolněnější, občas se usměje, jinak je spíše vážná.

Dívčiny výchovné problémy vygradovaly tento školní rok, kdy se rozhodla se spolužačkami žít sama. Společně bydlely v zahrádkářské kolonii po dobu zhruba půl roku. S tím bylo spojené samozřejmě i záškoláctví, lhaní a podvádění, užívání návykových látek a celkově velmi uvolněný životní styl. Dlouhodobě se pak u dívky projevovalo nerespektování dospělé autority jak ve škole, tak doma. Gita žila tak, jak ona uznala za vhodné.

Osobnost

Osobnostním laděním je dívka spíše introvertovaná, nemá také mnoho přátel, ve vztahu vyhledává spíše kvalitu než kvantitu. Působí velmi dospělým dojmem ve stylu vyjadřování a chování, což je zřejmě do určité míry póza, ale do jisté míry je to jistě dáno vlivem výchovy. Dívka byla od malička vychovávána matkou velmi liberálně a byla považována za rovnocenného partnera. V průběhu dětství se stýkala převážně s dospělými, nějakou dobu žila například s matkou v komunitě, kde další děti nebyly. Jak vyplývá z Rosenzweigova testu, ve frustraci spíše klade vinu na druhé a popírá své zavinění.

Náhled na svou situaci má dívka částečný, je velmi inteligentní a dovede chápat věci v souvislostech. Při pobytu v dětském domově se školou si postupně uvědomuje, že žila bez

řádu a pravidel. Pochopila, že je nutné pro další život upravit své chování, zejména v případě že chce studovat vysokou školu a něčeho dosáhnout. Vínou na svém chování přikládá matce a uvádí, že pokud by ji nevychovala jako partnera, tak by se teď nechovala tímto způsobem. Prý se umí sama rozhodovat o svém životě a matka se nesmí divit, když si například zvolí žít samostatně. Není schopna akceptovat autoritu a vhodnost svého chování umí posoudit prý sama.

Mezi zájmy dívky patří především četba knih různých žánrů a věnuje se i psaní. Ráda by se do budoucna zabývala žurnalistikou a stala se spisovatelkou.

Edukační prostředí rodiny

Gita žije s matkou a jejím přítelem společně se třemi sourozenci. Svého biologického otce nezná. Matka měla celkem i se současným přítelem čtyři vztahy, ze kterých má dohromady čtyři děti. Je důležité upozornit, že dívka naznačuje, že střídání partnerů matky, se kterými měla vždy nové děti, přispívalo k tomu, že se dívka v rodině necítila příliš dobře.

Dívka popisuje matku jako excentrickou osobu, která se živí jako pochybná terapeutka, dlouhodobě žila i s Gitou v „hippie“ komunitě. Dívku vychovávala velmi liberálně, bez daných hranic. Gita si dělala, co chtěla, matka na ni nedohlížela, neučila se s ní, v případě nutnosti se chovala hyperprotektivně, požadavky neměla v podstatě žádné. K dívce se chovala jako k dospělé a vychovávala ji také ve společnosti především dospělých lidí, což se odráží i na chování Gity. Emoční vztah matky je tedy kladný na hranici se středním, výchovné řízení pak velmi slabé. Celkový způsob výchovy v rodině, vzhledem k tomu, že dívku vychovávala jen matka, lze charakterizovat č. 6, tedy jako laskavou výchovu bez požadavků a hranic. V poslední době, kdy u dívky začaly problémy s chováním, se u matky projevuje i jistý nezáměr o dceru. Není schopna efektivně dceru zvládnout a nechává ji dělat, co chce (např. bydlet s kamarádkami na chatě). Když byla matka konfrontována s úřady, snažila se uchránit sama sebe, dcery se nezastala a udala přítele Gity za sexuální zneužívání.

Jak jsem již uvedla výše, dívka nezná biologického otce, několikrát se ho pokusila kontaktovat, ale nedočkala se pozitivní odezvy. Nyní již vyjadřuje nezáměr o případné setkání. Je však patrné, že ji předešlý nezáměr zranil.

S partnery matky dívka vycházela vždy uspokojivě. Muži do výchovy Gity nikdy příliš nezasahovali, dívka je akceptovala jen jako přátele matky a otce svých sourozenců.

S o čtyři roky mladším bratrem má dívka celkem kladný vztah, vychází dobře i s jeho otcem, který rodinu pravidelně navštěvuje. S dvěma sourozenci, o šest let mladším bratrem

a o devět let mladší sestrou, které má matka s dalším mužem, má horší vztah, jsou jí věkově vzdáleni, nevyhledává jejich společnost.

O dalších členech rodiny dívka nemluví. V souvislosti s rodinou však hovoří o svých dvou kamarádkách, se kterými v poslední době žila. O nich se zmíním v části zabývající se vrstevníky.



Na tomto obrázku znázorňuje Gita současný stav v rodině. Je patrné, že má blízko ke své matce, která je pro ni velmi důležitá. Je mezi nimi vytvořen partnerský vztah, který matka budovala od dětství. Dvěma většími kameny pak znázornila své nejlepší kamarádky, se kterými posledního půl roku žila a považuje je tak za svou rodinu. Blízko má též ke svému bratrovi, který je jí věkově nejbližší.



Na fotografii znázorňující přání se mnoho, oproti předchozímu obrázku, nemění. Dívka jen přidává všechny sourozence blíže k sobě. Je si vědoma toho, že by s nimi měla více komunikovat a zlepšovat vztahy. Přítel matky ani jiní minulé partneri na obrázku nejsou, stejně tak jako otec Gity. Je to pochopitelné, neboť s nimi dívka nemá v podstatě žádný vztah.

Edukační prostředí školy

Gita neměla v průběhu nižších tříd základní školy žádné problémy. I přesto, že se jí matka příliš v této oblasti nevěnovala, díky své inteligenci zvládala školní nároky bez větších obtíží. Do sedmé třídy navštěvovala waldorfskou školu, která jistě podpořila matčinu výchovu svou tendencí k partnerskému vztahu mezi pedagogem a žákem. Posléze, vzhledem ke konfliktům s učiteli, přestoupila Gita na uměleckou základní školu. Přestup byl pro ni prý těžký, zejména kvůli změně hodnocení, tedy přestup ze slovního hodnocení na známkování. Jinak větší změny, například v přístupu učitelů či v kolektivu, nezaznamenala. U dívky se ve škole projevovalo obdobné chování jako doma. Nerespektovala autoritu a často se hádala s učiteli. Občas také chodila za školu, což ale prý, díky její inteligenci a celkem dobrým známám, bylo ze strany školy tolerováno. Situace vygradovala až nápadem Gity a jejích kamarádek, že budou bydlet samostatně v zahrádkářské kolonii a budou se živit samy. Dívky nejprve chodily do školy více méně pravidelně. Vzhledem k tomu, že ale musely pracovat

a žít se, přestaly do školy chodit úplně. Je zarážející, že ze strany rodičů či školy se pět měsíců nic v této záležitosti nedělo. Poté byla Gita umístěna do ústavní péče a opakuje osmý ročník základní školy.

V dotazníku dívka hodnotila třídní učitelku z umělecké školy, se kterou dobře vycházela. Edukační vztah lze hodnotit jako kladný, edukační řízení pak jako silné, což odpovídá edukačnímu stylu č.1. Gita v rozhovoru zmínila, že oceňuje u učitelky především zajímavé vyučování, to, že dívku obohacuje v předmětech, které ji zajímají i vzhledem k její zálibě ve psaní. Líbí se jí struktura výuky a podnětné úkoly, které jim zadává. Dále pak oceňuje, že pedagožka dává žákům druhou šanci, podporuje je a naslouchá jim.

Vrstevníková skupina

Do kolektivu dětí svého věku měla Gita vždy problémy zapadnout. Dívka hovoří o tom, že ji děti pokládaly za divnou a moc vážnou. Je zřejmé, že jejich postoj vyplynul z nepřilíš vyvinuté schopnosti dívky pohybovat se ve společnosti vrstevníků. Vzhledem k tomu, že se dívka zdržovala především ve společnosti dospělých, chovala se a vyjadřovala více na jejich úrovni. Nikdy neměla moc kamarádů, nezapadala do kolektivu, často se cítila osamělá. Gita považuje za své nejlepší kamarádky dvě dívky, se kterými žila. Protože je ale v současné době umístěna v dětském domově se školou a nemá možnost se s nimi často stýkat, jejich kamarádství už není tak pevné. Dále se Gita zmiňuje ještě o čtyřech kamarádech, se kterými se občas sejde.

Dívka momentálně přítele nemá, ale dříve měla několik partnerů. Všechny tyto vztahy byly spíše experimentací odpovídající jejímu věku. Sexuálně však s chlapci žila. Matka jednoho z nich dokonce udala za sexuální zneužívání, neboť dívce ještě nebylo v té době patnáct let. K tomuto kroku se rozhodla nejspíše jen kvůli tomu, aby se úřady nezabývaly jen jejím nevhodným výchovným působením.

Shrnutí

V případě Gity lze předpokládat, že její problémové chování pravděpodobně nejvíce souvisí s výchovným působením její matky. Vzhledem k poměrně alternativnímu životnímu stylu matky a volné výchově se u dívky začalo rozvíjet poruchové chování. Matka nedokázala dceři poskytnout dostatečné hranice, příliš s dívkou komunikovala na partnerské úrovni, přestala tak výchovu dcery zvládat, což vygradovalo jejím odstěhováním z rodiny a bydlením samostatně a posléze umístěním do ústavní péče.

Také střídání partnerů matky a postupné přibývání sourozenců do rodiny přispívalo k tomu, že se dívka v rodině necítila dobře. Naznačuje, že doma bylo málo místa a matka se více věnovala mladším sourozencům. Lze také konstatovat, že takovéto prostředí bylo pro dívku velmi nestabilní a dávalo tak více prostoru k tomu, aby se chovala problémově. Samozřejmě i nepřítomnost otce, kterým byla několikrát odmítnuta, celé situaci nepřispělo.

Dále je důležité zmínit se i o výchovném působení waldorfské školy, které svým liberálním přístupem nejspíše podpořilo způsob výchovy matky. Lze najít také protiklad ve výchovném řízení matky a hodnocené učitelky. Dívka oceňuje silné řízení, které by do budoucna bylo vhodné zařadit i do způsobu výchovy matky.

Závěrem lze tedy zdůraznit nutnost silnějšího vedení, s hranicemi a kontrolou, ze strany matky po návratu dívky domů z ústavní péče. Jistě by ke stabilizaci situace přispěla stálost ve vztazích matky. Dívku je nutné podporovat a projevovat jí zájem, kterého se jí evidentně nedostávalo, což mohlo souviset i s jejím odstěhováním od rodiny. Domnívám se, že Gita, díky své inteligenci, schopnosti sebereflexe a uvědomování si svých problémů, má potenciál ke změně.

5.1.10 Daniela

Daniela je šestnáctiletá studentka středního odborného učiliště. Je to drobná dívka, menší postavy, hezky oblečená a upravená. Není jednoduché s ní navázat kontakt, není příliš hovorná, udržuje si odstup a je patrné, že se ostýchá. Odpovídá více méně jen na mnou kladené otázky, krátce a stručně, odpovědi příliš nerozvádí, rozhovor jde velmi ztěžka. I přes moje opakované pokusy o navození uvolněnější atmosféry dívka příliš nespolupracuje. Vzhledem k těmto skutečnostem jsem také nezískala tolik informací, jak tomu bylo u jiných dívek.

Poruchové chování Daniely se týkalo především záškoláctví, kterého se dopouštěla ve větší či menší míře v průběhu celého druhého stupně základní školy. Na základě tohoto problému pak byla také umístěna do ústavní péče. Dále se ve spojitosti s touto problematikou objevovalo také lhaní.

Osobnost

Danielu lze charakterizovat po osobnostní stránce jako introvertně zaměřeného jedince. Je hodně uzavřená, méně komunikativní, pasivnější a přizpůsobivá. V kolektivu nebývá středem pozornosti, je spíše submisivní a nekonfliktní. Z Rosenzweigova testu

vyplývá, že na frustrující situaci reaguje nejprve obviňováním okolí, dále očekává, že se záležitost vyřeší během okolností sama, teprve s trváním problému přistupuje k řešení svým vlastním úsilím.

Náhled na své problematické chování dívka získala hlavně pobytem v zařízení a také efektivní spoluprací s matkou. Roli může hrát také to, že se problémové chování u Daniely neprojevovalo v tolika oblastech jako u jiných děvčat.

Zájmy této dívky jsou spíše nevyhraněné. Ráda tráví čas s přítelem, dívá se na filmy, chodí ven s přáteli apod.

Edukační prostředí rodiny

Daniela žije společně s matkou, prababičkou z matčiny strany a mladší sestrou. Biologický otec dívek s rodinou nežije, s matkou se rozvedli zhruba před deseti lety.

Matku dívka popisuje jako milou ženu, se kterou má dobrý vztah. Hovoří o tom, že matka dovede být také přísná, ale spíše dovolí, co dívka požaduje. Daniela vyzdvihuje, že si hodně volají a matka ji chodí často během pobytu v dětském domově se školou navštěvovat. Podle výsledků v dotazníku lze hodnotit emoční vztah matky jako záporný. Ovšem podíváme-li se blíže, je patrné, že pokud by dívka matce přiřadila o dva body méně v záporných komponentách, jednalo by se již o vztah kladný, což je v tomto případě poměrně významné. Výchovné řízení pak dle dotazníku hodnotíme jako rozporné, ovšem na hranici se slabým, což koresponduje i s vyjádřeními dívky. Vzhledem k tomu, že dívku otec od jejích šesti let v podstatě nevychoval, beru v úvahu jen způsob výchovy matky, který lze označit číslem 3, tedy jako výchovu s rozporným řízením a záporným emočním vztahem.

S biologickým otcem má Daniela od rozvodu jen sporadický kontakt. V rozhovoru o něm nechce hovořit. Je velmi zklamaná a roztrpčená tím, že když vygradovaly její výchovné problémy, otec ji nepodpořil, nenavštívil ji, ani jí neposlal dárek k Vánocům. Je patrné, že dívku tato situace velmi zasáhla, a o kontakt s otcem velmi stojí, i když to popírá. To se projevuje též při práci s kameny, kdy za postavu otce zvolila velmi malý kamínek, který se zdráhala posléze umístit do rodinné konstelace. Poté, co jsem ji vyzvala, ať se o to pokusí, odmrštila kamínek do kouta místnosti.

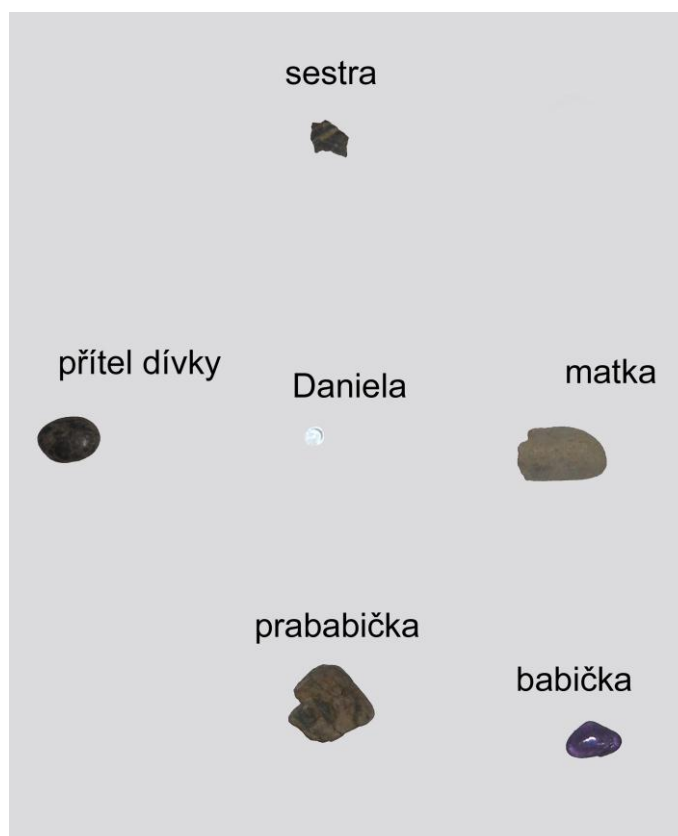
Ve společné domácnosti žije též prababička dívky, se kterou má velmi dobrý vztah. Uvádí, že společně strávený čas s ní ji těší, učí se spolu, povídají si. Prababička pomáhá vést matce domácnost.

Daniela též mluví o své o dva roky mladší sestře, ke které má hodně blízko, jak díky

malému věkovému rozdílu, tak díky stejnému pohlaví, zájmům apod. Zmiňuje se, jak sestra velmi plakala, když byla Daniela odvedena do ústavní péče. Dívka se těší, až opět bude moci se sestrou trávit čas.

Babička Daniely z matčiny strany s rodinou nežije, dívka se však o ní zmiňuje a zahrnuje ji do konstelace z kamenů. Stýkají se občas a rozumějí si.

Z rozhovoru s dívkou i z informací od psychologa je patrné, že má Daniela poměrně dobré rodinné zázemí, které o ni projevuje zájem. Dívka své rodině věnuje i velkou část na Koláči radosti. To podporuje i skutečnost, že jako jediná ze všech dívek, se kterými jsem pracovala, neměla potřebu přetvořit rodinnou konstelaci do ideálního stavu.



Tato fotografie ukazuje současnou rodinnou situaci a zároveň i budoucí vývoj. Tento stav dívky vyhovuje. Můžeme se všimnout, že Daniela je ve středu rodiny, prý proto, že tomu tak často opravdu je. Nyní hlavně vlivem jejích problémů, dříve proto, že měla přehled, co se v rodině děje a se všemi komunikovala. Nejbližší jsou dívce matka, prababička a sestra, se kterými má dobré vztahy a žije s nimi ve společné domácnosti. Dále pak také přítel, se kterým tráví mnoho času. Otec na obrázku chybí z důvodů, které jsem již uvedla výše.

Edukační prostředí školy

Daniela byla během prvního stupně základní školy průměrná žákyně a ani v oblasti chování se nevyskytovaly problémy. První potíže se záškoláctvím se začaly objevovat až během šestého ročníku, tedy s nástupem puberty. Dívka chodila za školu ve velké míře a do řešení případu byl od prvopočátku zapojen i kurátor pro mládež. Tyto problémy přetrvávaly po dobu celého druhého stupně. Daniela chodila za školu, protože ji nebavila výuka, dále pak také měla problémy zapadnout do kolektivu třídy a najít si kamarády, což její záškoláctví ještě podpořilo. Do školy nechodila dlouhodobě, převážně zůstávala doma, jen výjimečně odešla ven za kamarády či přítelem. Častý model byl, že zavolala matce do práce, že nepůjde do školy a vylouvala se na nevolnost. Pokud si škola stěžovala na nedocházku dívky, matka vše řešila obstaráním omluvenky od lékaře, a tak dceru kryla. S tímto byl spojen i horší prospěch, který se prohloubil natolik, že dívka v deváté třídě propadla. Vzhledem k neschopnosti matky spolupracovat se školou a situaci řešit, nahlásila škola opakované problémy kurátorovi a dívka byla umístěna na příkaz soudu do ústavní péče.

V dotazníku Žák o učiteli Daniela hodnotila pedagožku, která ji vyučuje až nyní na středním odborném učilišti. Ani po mém vyzvání nebyla schopna hodnotit učitele na základní škole. Kvůli svému hojnému záškoláctví si nepamatovala příliš pedagogy, kteří jí vyučovali. Vzhledem k tomuto faktu nemůže mít tedy edukační styl této učitelky souvislost s dívčím poruchovým chováním, v tomto ohledu na něj tedy nelze brát ohled. Edukační styl vyučující lze charakterizovat číslem 4, typickým středním edukačním vztahem a rozporným edukačním řízením. Neboť je dívka na nové škole necelý půlrok, byla schopna ženu hodnotit dotazníkem, ale neuměla o učitelce podrobněji hovořit samostatně.

Daniela se také zmiňuje o tom, že jak na základní škole, tak nyní na učilišti, si sama připadá pro učitele neviditelná. Tento pocit je pro dívku nepříjemný, neví, jestli ji učitelé mají rádi apod., což zvyšuje její nejistotu ve škole.

Vrstevnická skupina

Jak už jsem psala výše, Daniela je spíše introvertní, submisivní a zamlklá dívka. Kamarády prý má, ale spíše méně, raději tráví čas s přítelem. Ani v Koláči radosti nezabírají přátelé velkou výseč u nabízené plochy. Dívka měla také opakovaně problémy v kolektivu vrstevníků. Ve škole nedokázala dobře zapadnout, což bylo také jedním z důvodů jejího záškoláctví. Nezačlenila se ani po příchodu do diagnostického ústavu, kde byla zpočátku „šikanována“ ostatními dívkami, posléze se situace ale upravila. Daniela má tedy problémy

v navazování vztahů s vrstevníky, což podporuje i fakt, že čas strávený za školou nenaplnila kontaktem s partou kamarádů, jako většina dívek z mých kazuistik, ale zůstávala sama doma.

Daniela dále také hovoří o příteli, kterého má velmi ráda a tráví s ním převážnou většinu svého volného času. Vyjadřuje se v tom smyslu, že se přítel o ni hodně zajímá a má o ni starost teď, když je v ústavní péči.

Shrnutí

Z kazuistiky Daniely je patrné, že její problematické chování se projevuje především v souvislosti se školou, tedy záškoláctvím. Předpokládám, že by zde mohlo hrát roli její introvertní zaměření a neschopnost navazovat vztahy mezi vrstevníky, kdy se pak necítí dobře v kolektivu. Také fakt, že dlouhodobě zažívá přehlížení ze strany pedagogů, nepřispívá jejímu dobrému pocitu z prostředí školy. Dalším faktorem, který jistě podpořil její záškoláctví, bylo i nedostatečné vedení ze strany matky, která nedokázala své dceři pomoci natolik, aby nepropadla. Samozřejmě i krytí Danielina záškoláctví ze strany matky místo intervence nebylo optimální. Na základě výše zmíněného tak dívka měla problémy obstat v řadě oblastí školního prostředí a došlo k rozvoji poruchového chování. Domnívám se, že by bylo možné předejít prohloubení problému návštěvou psychologa či spoluprací s výchovným poradcem ve škole, kteří by Daniele pomohli s výše popsány problémy.

Myslím si, že by mělo dojít ke spolupráci rodiny se školou, kdy by Daniela byla podpořena v navazování vrstevnických vztahů i vztahů s učiteli tak, aby se ve škole cítila příjemně a neměla důvody vymlouvat se na nevolnost a nechodit tak do školy.

Domnívám se, že pozitivem by mohlo v tomto případě být poměrně dobré rodinné a podporující prostředí rodiny. I v technice s kameny se dívka umístila do středu rodiny, což svědčí o tom, že se zde cítí přijímaná. Tento fakt, společně s adekvátnějším výchovným působením, by mohl přispět k tomu, aby u Daniely po návratu domů nedocházelo k dalšímu poruchovému chování. Dále pak považuji za významné upravit vztah s otcem, jehož přerušování se dívky velmi dotýká. Přijetí ze strany otce by jistě celé situaci prospělo.

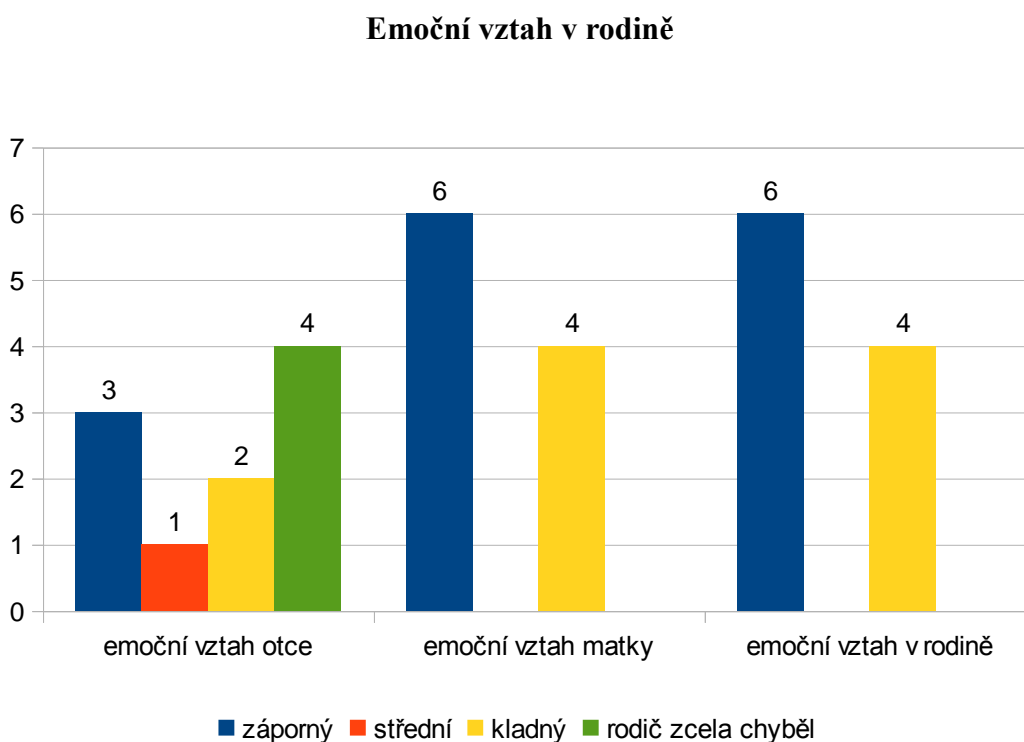
5.2 Shrnutí výsledků výzkumu

V předchozí části práce bylo prezentováno deset kazuistik dívek s poruchovým chováním. Jednotlivé případové studie nám poskytují podrobný pohled do vnitřní dynamiky problému. Přesto můžeme také pohlížet na celou skupinu najednou a nalézat určité tendence a společné znaky, kterými se budu zabývat v této části své diplomové práce.

Předpokládáme, že existuje souvislost mezi edukačním prostředím rodiny a projevy poruch chování u dívek.

1. S jakým emočním vztahem a výchovným řízením jsou nejčastěji spojeny poruchy chování u dívek?

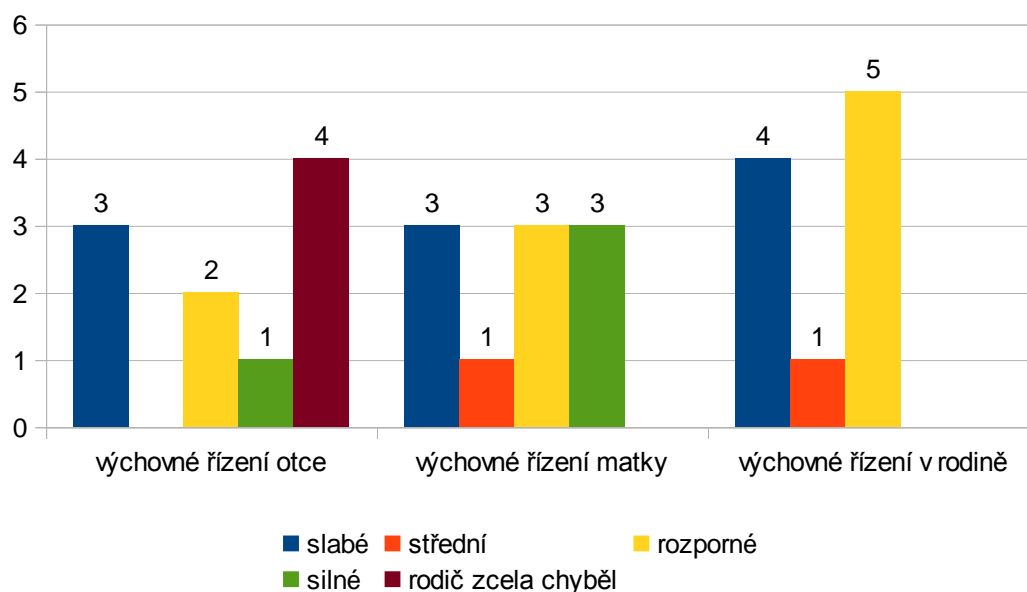
Graf č. 1



Jak je vidět na tomto grafu, u obou rodičů jak matek, tak otců, převažuje záporný emoční vztah, u matek výrazněji. Tento vztah pak také převládá v celkovém emočním vztahu v rodině. Dalším nejvýrazněji zastoupeným je kladný emoční vztah. Dále je nutné si všimnout, že v téměř polovině případů dívky z tohoto výzkumného souboru nevychoval otec.

Graf č. 2

Výchovné řízení v rodině



Tento graf ukazuje výchovné řízení v rodinách dívek. Ve výchovném řízení matky je shodně zastoupeno slabé, rozporné a kladné řízení. U otců, pokud v rodině byli přítomni, pak slabé řízení následované rozporným. Celkové řízení v rodině jak pak v polovině případů rozporné, ve čtyřech případech pak slabé.

V rodinách dívek s poruchami chování v tomto výzkumném souboru je tedy nejčastěji přítomen záporný emoční vztah následovaný kladným, výchovné řízení je pak rozporné, následované slabým.

Z výše zmíněného vyplývá, že se v případech dívek objevují charakteristiky výchovného řízení i emočního vztahu, které souvisejí s rozvojem poruch chování, jak je již uvedeno v kapitole třetí. Výjimku tvoří pak kladný vztah, který je sám o sobě pozitivní, je však velmi důležité, s jakým výchovným řízením se kombinuje.

2. S jakým způsobem výchovy jsou nejčastěji spojeny poruchy chování u dívek?

Tabulka č. 4

Způsob výchovy v rodině

KAZUISTIKA	POLE	EMOČNÍ VZTAH	VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ
Olga	3	záporný	rozporné
		O: záporný	O: rozporné
		M: záporný	M: rozporné
Linda	6	kladný	slabé
		O: kladný	O: slabé
		M: kladný	M: střední
Veronika	1	záporný	silné
		O: -----	O: -----
		M: záporný	M: silné
Hedvika	3	záporný	rozporné
		O: záporný	O: silné
		M: záporný	M: rozporné
Marie	6	kladný	slabé
		O: kladný	O: slabé
		M: kladný	M: slabé
Hana	3	záporný	rozporné
		O: záporný	O: slabé
		M: záporný	M: silné
Julie	3	záporný	rozporné
		O: střední	O: rozporné
		M: záporný	M: silné
Štěpánka	6	kladný	slabé
		O: -----	O: -----
		M: kladný	M: slabé
Gita	6	kladný	slabé
		O: -----	O: -----
		M: kladný	M: slabé

Daniela	3	záporný	rozporné
		O: -----	O: -----
		M: záporný	M: rozporné

Tabulka č. 4 ukazuje již celkový způsob výchovy v rodinách dívek, se kterými jsem pracovala. Jak je patrné, převažuje zde především styl č. 3 - výchova s rozporným řízením a záporným emočním vztahem, který je zastoupen v polovině případů. Ve čtyřech případech pak následuje výchovný styl č. 6 - laskavá výchova bez požadavků a hranic. V jedné rodině se vyskytuje způsob výchovy č. 1. - výchova autokratická, autoritářská se záporným emočním vztahem.

Výchovný styl č. 3 můžeme charakterizovat jako nejvíce pesimální způsob výchovy a tedy nejčastěji spojený s poruchovým chováním. Je spojen s riziky jak v oblasti emočního vztahu, tak v oblasti výchovného řízení. Tento styl výchovy se pak pojí s menší svědomitostí, vytrvalostí a kooperativností, výraznou emoční labilitou, slabým sebeovládáním, sklony k dominanci a agresivitě či nižší frustrační tolerancí. Zmíněné charakteristiky se u dívek, se kterými jsem pracovala, vyskytovaly.

Výchovný styl č. 6 lze pak považovat také za rizikový, zejména pro dívky, což se zde také potvrzuje. Pozitivně lze hodnotit kladný emoční vztah, jak jsem zmiňovala výše, ovšem tento styl výchovy komplikuje jeho kombinace se slabým řízením. Hlavními problémy tohoto stylu je benevolentní výchova bez požadavků a hranic, což může vést k tomu, že si dospívající dělá, co chce, nerespektuje autority, není vytrvalý, je zvyklý na tzv. skleníkové prostředí bez překážek, které mu rodiče vytvářejí. Z případových šetření je viditelné, že právě toto bylo pro dívky typické.

Závěrem je nutné upozornit na to, co vyplývá již z bližšího prostudování tabulky. I když lze zařadit jednotlivé způsoby výchovy do devíti polí, je nezbytné zaměřit se na to, z jakých kombinací přístupů matek a otců jsou vytvořeny a také na to, jakých hodnot v dotazníku nabývají. Toto je nezbytné pro pochopení celkového výchovného působení rodičů i pro další individuální psychologickou práci s dívkami. Samozřejmě nutnost rozhovoru jako metody, která může dotazník dále specifikovat a rozvíjet, není třeba připomínat. Výsledky uvedené v tabulce je tedy potřebné chápat ze zřetelem na výše uvedené a stěžejní je zaměřit se na konkrétní rodinnou situaci, která je rozpracovaná v kazuistikách.

3. Jaké charakteristiky rodiny mohou spolupůsobit jako jeden z příčinných faktorů poruch chování?

V kazuistikách dívek tohoto výzkumného souboru se objevuje řada charakteristik rodin, které mohly spolupůsobit na rozvoj jejich poruchového chování.

V první řadě se jedná o úplnost rodiny. Jen ve dvou případech žily dívky v rodinách s oběma rodiči, a i v těchto případech nelze hovořit o bezproblémovosti. V jednom z případů se dlouhodobě vyskytovaly problémy mezi rodiči s úvahami o rozvodu, v druhém případě byla dívka od útlého věku vychovávána v pěstounské péči. V ostatních osmi případech se rodiče rozvedli, popřípadě se rodičovský pár rozešel, někdy dívky své otce ani nepoznaly.

S touto problematikou lze pak spojovat situaci, kdy si matky samoživitelky přivedly do rodiny nového partnera, což ovlivnilo chod celé domácnosti. Ve dvou případech matky často střídaly partnery, a to bylo pro dívky složité, cítily menší zájem a připadaly si osamělé. S většinou partnerů matek měly dívky větší či menší konflikty, vyskytovaly se i případy, kdy došlo k fyzickému ubližování dívkám ze strany partnerů matek.

Dále se také nápadně často, ve čtyřech případech, objevují problémy mezi dívkami a babičkami z matčiny strany. Jedná se především o komunikační nedorozumění, o výhrady k tomu, že babičky zasahují do chodu rodiny včetně návrhů na umístění dívek do ústavního zařízení.

Ve čtyřech případech lze také pozorovat, že dívky byly umístěny do péče mimo rodinu. Jedna z nich je vychovávána pěstouny od narození, to ale ovlivnilo její pozdější zájem o biologickou rodinu, s čímž byly spojené útky, neshody a problémové chování. Jedna z dívek byla umístěna do ústavního zařízení a druhá do pěstounské péče v důsledku neschopnosti pečujícího rodiče se o ně postarat. Poslední z dívek byla pak v dětském domově pro své problémové chování.

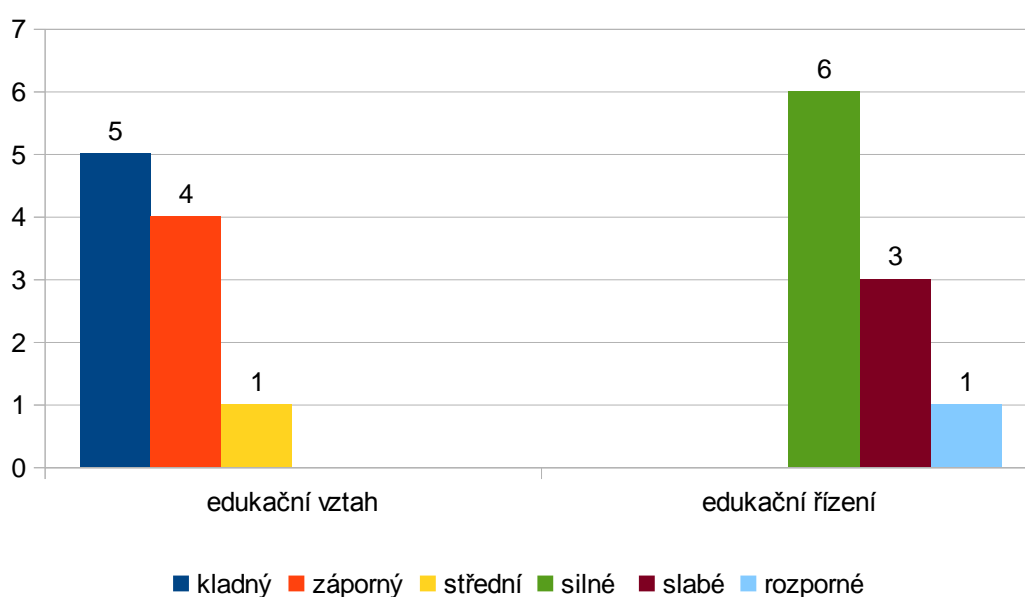
Ve většině kazuistik je také zřejmá nepodnětnost a subdeprivační působení rodin, kdy dívky netrávily čas s rodiči a nezapojovaly se do chodu rodiny. Naopak více času trávily mimo rodinu, s kamarády, což bylo spojeno s problémovým chováním. Roli zde hrál jistě i výchovný styl, o kterém jsem psala výše.

Předpokládáme, že existuje souvislost mezi edukačním prostředím školy a projevy poruch chování u dívek.

4. S jakými edukačními charakteristikami interakce učitele a žáka jsou nejčastěji spojeny poruchy chování u dívek?

Graf č. 3

Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka



Na tomto grafu je jasně patrné, že mezi hodnocenými učiteli převládá v polovině případů kladný edukační vztah, následovaný čtyřmi případy, kdy se projevil záporný edukační vztah. V oblasti edukačního řízení pak vystupuje silné vedení, ve třech případech pak slabé.

Z výše uvedeného vyplývá, že u dívek vystupují spíše pozitivní charakteristiky, za které lze považovat kladný edukační vztah a silné řízení. Ovšem nepříznivé přístupy, jako je záporný emoční vztah a slabé řízení, jsou také zastoupeny.

Nutné je také si uvědomit, v jakých kombinacích jsou jednotlivé komponenty zastoupeny, což ukazuje následující Tabulka č. 5.

Tabulka č. 5**Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka**

KAZUISTIKA	POLE	EDUKAČNÍ VZTAH	EDUKAČNÍ ŘÍZENÍ
Olga	1	kladný	silné
Linda	6	záporný	slabé
Veronika	1	kladný	silné
Hedvika	6	záporný	slabé
Marie	1	kladný	silné
Hana	2	záporný	silné
Julie	6	záporný	slabé
Štěpánka	1	kladný	silné
Gita	1	kladný	silné
Daniela	4	střední	rozporné

Tabulka ukazuje edukační styly učitelů, které si dívky zvolily. V pěti případech se objevuje edukační styl č. 1, typický kladným edukačním vztahem a silným řízením. Lze ho považovat za pozitivní a jak vyplývá například z výzkumu Lidické (2009), také za obecně preferovaný.

Ve třech případech pak následuje edukační styl č. 6, charakteristický záporným edukačním vztahem a slabým řízením, který lze označit za negativní jak s ohledem na edukační vztah, tak i na edukační řízení. Můžeme ho také zařadit mezi velmi rizikové v souvislosti s rozvojem poruch chování.

Dvě dívky pak označily výchovný styl svých učitelů č. 4 (střední edukační vztah a rozporné řízení) a č. 2 (záporný edukační vztah a silné řízení). Tyto styly také souvisejí s poruchami chování.

Edukační charakteristiky interakce učitele a sledovaných dívek lze tedy shrnout tak, že v polovině případů žákyně zvolily pedagogy s pozitivním stylem, v druhé polovině je tomu naopak.

Předpokládáme, že dospívající dívky s poruchami chování vykazují podobné charakteristiky osobnosti.

5. Lze vysledovat některé společné osobnostní charakteristiky dívek s poruchami chování?

V případových studiích dívek si lze všimnout vystupujících, opakujících se osobnostních charakteristik. Jedná se především o emoční labilitu, která se objevuje v hojné míře a dále pak také o sníženou frustrační toleranci. V mnoha případech se též vyskytuje snížené sebeovládání, sebeobviňování, v někdy i sklon k sebepoškozování. V některých případech lze také nacházet snížené volní schopnosti či sklony k impulsivnímu jednání. V oblasti inteligence se jedná o dívky spíše s průměrnou či podprůměrnou inteligencí.

Tyto nejčastější osobnostní charakteristiky korespondují s informacemi v teoretické části. Je však velmi obtížné rozlišit, zda se u dívek tyto vlastnosti rozvinuly na základě vrozených dispozic či sociálním působením.

6. Lze vysledovat nejčastější projevy poruch chování u dívek?

Můžeme konstatovat, že se u těchto dívek objevuje převážně poruchové chování neagresivního typu. U téměř všech dívek se projevilo záškoláctví, lhaní, útěky z domova a toulání, s čímž souvisí dlouhodobé nerespektování autority dospělých. Z agresivních projevů se asi v polovině případů vyskytly drobné krádeže. Z dalších projevů, které doprovázejí poruchy chování, se ve většině kazuistik objevilo zneužívání návykových látek, ať už se jedná o kouření cigaret, pití alkoholu či užívání různých druhů drog.

Výše zmíněné opět potvrzuje závěry některých výzkumů, že se u dívek poruchy chování projevují neagresivními typy jednání.

6. SHRnutí A DISKUSE

V empirické části si tato diplomová práce kladla za cíl zachytit možný vztah mezi poruchami chování u dívek a edukačním prostředím, s důrazem především na edukační prostředí rodiny a školy a dále také na působení vrstevníků a dalších blízkých osob v životě těchto dívek.

Přínos práce lze shledávat především v podrobně zpracovaných deseti kazuistikách dívek, které přinášejí jedinečný a individuální pohled na danou problematiku. Informace do kazuistik byly získávány širokým spektrem metod jak kvalitativní, tak kvantitativní povahy, což lze považovat za pozitivní.

I když na základě výsledků deseti kazuistik nelze zobecňovat, závěry mohou naznačovat některé významné tendence. V tomto ohledu je nutné zdůraznit zejména výsledky v oblasti způsobu výchovy v rodině. Z případových studií vyplývá, že v rodinách dívek s poruchami chování převažuje výchovný styl č. 3, tedy výchova s rozporným řízením a záporným emočním vztahem, následovaný výchovným stylem č. 6, tedy laskavou výchovou bez požadavků a hranic. Tyto výchovné styly můžeme charakterizovat jako velmi rizikové. Jak uvádí Čáp (2001), pole č. 3 lze považovat za obecně pesimální způsob výchovy a pole č. 6 je pak nepříznivé především ve vztahu k ženskému pohlaví. Na tomto místě lze upozornit, že například podle výzkumu Gillernové z roku 2002, který je pro mou práci relevantní, jsou tyto dva způsoby výchovy zařazeny mezi čtyřmi nejčastějšími výchovnými styly (č. 2, 3, 6, 8) i v běžné populaci dospívajících dívek. Autorka konstatuje postupnou tendenci k výchovným stylům č. 2, 3, 6, 7 a 8 s tím, že roste zastoupení slabého řízení (Gillernová, 2004). Lze si tedy klást otázku, v jakém zastoupení se rizikové výchovné styly objevují u dívek s poruchami chování a zda existuje nějaký signifikantní rozdíl s běžnou populací. Můžeme také uvažovat o tom, zda přítomnost méně příznivých způsobů výchovy u dospívajících záleží na tom, jak je vnímají samotní dospívající a jakým způsobem na ně reagují. V mém výzkumu většina dívek nevnímala výchovný přístup rodičů pozitivně, což mohlo mít také souvislost s jejich problémovým chováním. Všechny tyto otázky by samozřejmě mohly být dalšími podněty jak pro kvalitativní, tak kvantitativní výzkumné zpracování.

Výsledky také naznačují, že existují některé charakteristiky rodin, které přispívají k rozvoji poruch chování u dívek. V tomto ohledu se ukazuje shoda s některými předchozími výzkumy (Pajer et al., 2008; Lomäki et al., 2006; Bassarath, 2001; Lee et al, 1994; Anderson, 1993), kdy vzhledem k vyšší socializaci dívek v rodině má narušení rodinného zázemí

a změny v rodině značnou souvislost s rozvojem poruchového chování. V mém výzkumném šetření se ve většině případů vyskytovalo nějakým způsobem narušené rodinné prostředí, které nezdá se úzce souviselo s poruchovým chováním dívek. Jednalo se jak o rozvod rodičů, změny partnerů, tak o umístění do dětského domova a pěstounské péče či matky samoživitelky. Domnívám se, že tyto charakteristiky rodiny jsou ve výzkumu nejmarkantnější.

Dále je nutné upozornit i na postavy důležitých dospělých v životě dívek. Z kazuistik je patrné, že mnohé z dívek ztratily svého důležitého dospělého, například otce, poté, co se po rozvodu odstěhoval od rodiny, u jiných došlo k narušení vztahů s důležitými dospělými například v podobě změny rodinného fungování, příchodu dalších členů do rodiny apod. Také si lze všimnout, že se v životě dívek většinou nevyskytovali jiní důležití dospělí z řad učitelů či příbuzných, kteří by mohli působit na dívky kompenzačně a v pozitivním slova smyslu. To by mohl být například jeden z důvodů, proč se právě u těchto dívek rozvinulo poruchové chování.

V oblasti edukačního stylu učitele vystupují dva edukační styly, a to styl č. 1, typický kladným edukačním vztahem a silným řízením, a č. 6, charakteristický záporným edukačním vztahem a slabým řízením. Jedenkrát se objevily výchovné styly č. 4 (střední edukační vztah a rozporné řízení) a č. 2 (záporný edukační vztah a silné řízení). Z výzkumu Lidické (2009) vyplývá, že preferovaný edukační styl v běžné populaci dospívajících je styl č. 1, lze ho tedy považovat za pozitivní. Obecně můžeme tento styl chápat jako nerizikový pro rozvoj poruch chování. Naopak edukační styly č. 2, 4, a 6 jsou ve výzkumu Lidické (2009) dospívajícími nejvíce odmítané a lze je také zařadit do rizikové skupiny pro rozvoj poruch chování. Domnívám se, že vzhledem k častému záškoláctví dívek nebo krátkému setrvání ve škole, edukační styl vybraných učitelů souvisel spíše méně s jejich poruchovým chováním. Za významný považuji ale fakt, jakého pedagoga dívky zvolily, zda oblíbeného či neoblíbeného, což si mohly při vyplňování dotazníku vybrat. U dívek, které si zvolily pedagoga oblíbeného a přidělily mu tedy edukační styl č. 1, lze pozorovat souvislosti s výchovným řízením v rodině. Mohli bychom hovořit o jakési kompenzaci, kterou dívky oceňovaly. Například ve třech případech, kdy se v rodinách objevoval výchovný styl č. 6 (kladný vztah, slabé řízení), u učitele dívky oceňovaly silné vedení. Dívka, která byla vychovávána v rodině způsobem č. 1 (vztah záporný, vedení silné), volila pedagoga projevujícího se kladným vztahem. Dívka vychovávána stylem č. 3 (záporný vztah, rozporné řízení) pak ocenila u učitele kladný vztah a silné vedení. Pokud si dívky volily pedagoga

neoblíbeného, byl jejich edukační vztah převážně záporný (Příloha č. 6). I tyto souvislosti by bylo možné do budoucna zkoumat. Variantou by také bylo hodnocení jen oblíbeného pedagoga či více učitelů. Mohli bychom pak porovnávat možnosti kompenzace v edukačním působení školy či v hledání dalších důležitých dospělých.

V oblasti vrstevnických vztahů se v jednotlivých kazuistikách setkáváme s různými modely, pro průkaznější výsledky by bylo nutné provést podrobnější zkoumání s možným zapojením kamarádů či s využitím příslušných dotazníků.

Výzkum také ukázal některé osobnostní charakteristiky opakující se u dívek v předkládaných případových studiích. Jedná se především o emoční labilitu, sníženou frustrační toleranci, snížené sebeovládání a vyšší impulsivitu i míru sebeobviňování a nízké sebehodnocení. Všechny tyto osobnostní charakteristiky souvisejí jak s rizikovými způsoby výchovy, tak s možným temperamentovým nastavením jedinců s poruchami chování. Je tedy poměrně komplikované odlišit vliv dědičně a sociálně podmíněného. Lze také pozorovat, že zájmy dívek jsou většinou nevyhraněné, což může souviset s nepřilíš podnětným prostředím rodiny a tím, že se rodiče dívkám méně věnovali, což je patrné z většiny kazuistik.

Z kazuistik též vyplývá, že se u dívek poruchy chování projevují neagresivním chováním, jako je záškoláctví, lhaní, útoky z domova a toulání, s čímž souvisí dlouhodobé nerespektování autority dospělých. Z agresivních projevů se asi v polovině případů objevily drobné krádeže, z dalších projevů, které doprovázejí poruchy chování, se ve většině kazuistik vyskytlo zneužívání návykových látek. Toto koresponduje s řadou výzkumů prezentovaných v druhé kapitole této práce.

Můžeme konstatovat, že v předložených případových studiích se objevovaly problematické momenty ve více oblastech. Tyto problematické proměnné, které byly často charakteristické dlouhodobým trváním, souvisely s rozvojem poruchového chování u dívek ve výzkumném souboru. Lze předpokládat, že pokud by nedocházelo ke kumulaci těchto proměnných, bylo by snazší situaci zvládat. V rodině se ve většině případů jednalo o nepříznivý výchovný styl v kombinaci s problematickými charakteristikami rodiny i chybějícím či omezeným pozitivním působením důležitého dospělého. Souvislost s poruchami chování u těchto dívek shledávám právě především v prostředí rodiny. Působení pedagoga na rozvoj poruch chování bych u některých dívek považovala za diskutabilní, především z důvodu častého záškoláctví, změn škol apod. Přesto v některých případech přístup pedagoga dívky ovlivnil, jak je popsáno v příslušných kazuistikách. Samozřejmě

i osobnostní ladění dívek lze považovat za související s rozvojem těchto poruch i s vyrovnáváním se s nimi. V mém výzkumu byla osobnost nejobtížněji podchytitelná oblast, zejména kvůli poměrně krátkému času, který jsem s dívkami strávila.

Samozřejmě i v tomto výzkumu se vyskytují oblasti budící diskusi, ke kterým se v následující části vyjádřím.

V první řadě se jedná o **charakteristiky výzkumného souboru**. Výběr jednotlivých dívek do výzkumu byl prováděn záměrným výběrem dle předem daných kritérií, jak jsem již uvedla výše. Můj výběr byl ovlivněn ale také příslušnými pracovišti a také rodiči, kteří mohli, ale nemuseli dát k zařazení své dcery do výzkumu souhlas. V některých zařízeních mi byly přiřazeny dívky více spolupracující, v jiných zařízeních byl výběr dívek podřízen časovým možnostem či programu apod., například jsem pracovala s dívkami s různou délkou pobytu v zařízení. Je tedy možné, že i výše zmíněné se mohlo odrazit na výsledcích výzkumu.

Jistě také velikost výzkumného souboru, který byl malý a tudíž nereprezentativní, měla vliv na celý výzkum. Výsledky zde uváděné jsou tedy jen možnými náznaky či předpoklady, u kterých se domnívám, že by se mohly projevat i v reprezentativnějším výzkumném souboru. To vše by bylo nutné ověřit dalším výzkumným šetřením. Na druhou stranu je nutné upozornit na detailnost kazuistik, které poskytují hlubší a individuálnější pohled na celou problematiku, což lze v tomto ohledu považovat za pozitivní.

Další možné zkreslení výzkumu mohlo být způsobeno i **výpověďmi respondentek samotných**. V průběhu celého výzkumného šetření jsem se snažila navozovat příjemnou atmosféru, která by podnítila spolupráci dívek. Všechny respondentky byly seznámeny s cílem výzkumu a zásadami zachování anonymity v psychologickém výzkumu, byly jim zodpovězeny též všechny dotazy. Těmito opatřeními jsem se snažila podpořit jejich ochotu a vůli se výzkumu zúčastnit a také eliminovat možné obavy z projevení vlastních názorů a myšlenek. I přesto se ukázalo, že vlivem nedůvěry či studu některé dívky zamlčely určité skutečnosti. Mnohé z nich jsem se dozvěděla prostřednictvím psychologa nebo z dokumentace, jiné jsem však nemusela zjistit vůbec a tím pádem mohlo dojít k případným zkreslením. U jedinců s poruchami chování či u jedinců, kteří se projevují delikventně či mají kriminální kariéru, jsou takováto zkreslení rizikem ve výzkumu a je nutné si je, pokud možno, ověřovat. Výpovědi dívek mohly být též ovlivněny prostředím, běžným provozem na pracovišti apod. I když jsem se pokoušela zajistit dívkám co nejpodobnější podmínky jak při rozhovorech, tak při ostatním metodách, nebylo to vždy možné. Rušivé vlivy tedy mohly

mít souvislost s nesoustředěností a roztěkaností dívek, s narušením důvěrného prostředí apod. Další možná proměnná mající vliv na výpověď dívek byl náhled na problémy, což mohlo být způsobeno jak různou délkou pobytu v zařízení, typem zařízení, způsobem práce s dívkami v zařízení, tak také individuálními možnostmi dívek apod.

K dalším možným zkreslením výsledků mohlo dojít i v souvislosti s **použitými výzkumnými metodami**. Jak jsem již zmínila výše, s dívkami jsem pracovala jak individuálně při rozhovorech, tak skupinově při vyplňování dotazníků.

Při skupinové práci jsem byla s dívkami vždy v místnosti a snažila se tak eliminovat případné negativní vlivy. Samozřejmě vzhledem k podmínkám prostředí zařízení probíhal sběr dat v některých případech odlišně. Některé dívky vyplňovaly dotazníky u samostatných stolů, jiné u společných. Skutečnost, že by dívky nějakým způsobem korigovaly své odpovědi „opisováním od druhých“ jsem se snažila vyloučit průběžným upozorňováním. Ale i přesto některé dívky během vyplňování vykřikovaly své odpovědi, alespoň zpočátku, než jsem jejich jednání usměrnila. Domnívám se, že tyto faktory působily především na soustředění dívek a tím mohlo také docházet k možným zkreslením.

Při individuálních rozhovorech jsem se snažila navodit příjemnou a důvěrnou atmosféru v soukromí, na pokud možno co nejklidnějším místě v zařízení, což se mi myslím podařilo. Domnívám se, že vytvoření bezpečného prostoru pro sdílení informací a schopnost navázání komunikace s respondentkami bylo v tomto ohledu klíčové. Fakt, že některá z dívek byla uzavřenější, nedůvěřivější či se mi s ní nepodařilo navázat vztah, se mohl jistě odrazit na míře informací, které jsem dostala, což mohlo mít také vliv na výsledky výzkumu.

Jednotlivé metody jsem zadávala dle příslušných instrukcí a stejně tak je vyhodnocovala. Několik dívek mělo problémy porozumět úkolům v některých metodách, což nebylo dáno metodami samotnými, ale nižší inteligencí dívek či chudším sociálním prostředím. Toto jsem se snažila eliminovat důkladným a opakovaným vysvětlením zadání a způsobu vypracování. Jak už jsem zmínila výše, i zde musíme uvažovat o možnosti zamlčování, stylizace či subjektivního zkreslení, což mohlo výsledky výzkumu ovlivnit. I když jsem konzultovala s psychology či vychovateli a měla jsem možnost nahlížet do dokumentace, nehovořila jsem například s rodiči či učiteli, což by napomohlo pravdivějšímu pohledu.

Domnívám se, že kombinace kvalitativní a kvantitativní metodologie byla velmi

vhodná pro moje výzkumné šetření. Tyto metody se navzájem podporovaly a doplňovaly. Také vzhledem k jejich osvědčenosti se nevyskytl problém při vyhodnocování či interpretaci. U projektivních a poloprojektivních metod lze uvažovat o možném zkreslení vzhledem k osobnosti výzkumníka či profesním zkušenostem. Samozřejmě ke zkreslení při interpretaci mohlo docházet určitou mírou subjektivity, zkušenostmi s poruchami chování či předchozím očekáváním.

Za nejprínosnější z metod považuji jednoznačně rozhovor, při kterém jsem se dozvěděla nejvíce podrobných informací obohacených o emoční zabarvení, nonverbální doprovod apod. Podnětná byla též práce s kameny, která mi pomohla navodit příjemnější vstup do komunikace s dívkami, byla ilustrativní a mnohým dívkám sloužila jako záchytný bod při vyprávění, což bylo i jejím účelem. Nemohu tvrdit, že by mi některá z technik nepřinesla nějaké užitečné a nové informace.

Pokud bych měla srovnávat prezentované výzkumné šetření s **dalšími výzkumy**, lze konstatovat, že se obecně problematice poruch chování u dívek věnuje méně výzkumů než u chlapců, jak potvrzuje řada odborníků (například. Ilomäki et al., 2006; Delligatti, Akin-Little, Littl, 2003; Atkins et al., 1996), které jsem zmínila v teoretické části práce. Tento fakt je platný jak pro české prostředí, tak pro zahraničí.

V posledních letech, jak lze usuzovat z dostupných zdrojů, se objevilo jen několik odborných kvalifikačních prací věnujících se dívkám s poruchami chování, které byly zpracovávány na naší populaci. Tyto výzkumy pak mapují různé aspekty v životě těchto dívek z pohledu psychologického, více však z pohledu pedagogického, liší se metodami výzkumu i formou zpracování. Více výzkumů se pak zaměřuje jen na chlapce a nebo pracuje s oběma pohlavími současně, jen v některých případech však skupiny následně porovnává. Také neexistuje mnoho výzkumů, které by se zaměřovaly na problematiku edukačního prostředí u dívek s poruchami chování.

Relevantní ke srovnávání s výzkumem mojí diplomové práce jsou například některé výsledky v oblasti výchovného působení rodiny v rigorózní práci Šteflové (2007), která zpracovává téma převážně kvantitativně. Pracovala s šestašedesáti dívkami z výchovných ústavů. Emoční vztah u matek i otců se shodně ukazuje jako záporný. V oblasti výchovného řízení pak u matek převažuje silné a rozporné, u otců střední a slabé, následované rozporným. Tyto výsledky by korespondovaly s tendencemi naznačenými v mém výzkumu. Předpokládám ale, že pro průkaznější výsledky by bylo třeba pracovat ještě s větším

výzkumným souborem.

Dále Šteflová (2007) zkoumala osobnosti dívek pomocí Eysenkových dotazníků. Těmito metodami zjistila zejména zvýšenou impulsivitu a emocionální labilitu oproti běžné populaci. I tyto výsledky potvrzují tendence výzkumných zjištění v mé práci, i když za použití jiných výzkumných metod.

V oblasti projevů poruch chování u dívek lze srovnávat s výzkumem Kahounové (2010), která tuto proměnnou, mimo jiné, sledovala na devadesáti dospívajících dívkách umístěných do diagnostického ústavu. Výsledky této diplomové práce se shodují s mými. V nejvyšší míře se objevují u dívek toulky a úteky následované záškoláctvím a zneužíváním návykových látek, tedy neagresivní projevy poruch chování.

V zahraničních studiích se opět objevují především výzkumy porovnávající chlapce a dívky. Jen málo studií je zacíleno pouze na specifika u dívek.

Podrobné analýze poruch chování u dívek se věnují ve svém článku například Delligatti, Akin-Little, Littl (2003), kteří se zamýšlejí nad touto problematikou a navrhují také další postupy možného výzkumu v této oblasti. Zdůrazňují především nutnost přezkoumat diagnostická kritéria pro posuzování poruch chování u dívek. Kladou důraz hlavně na skrytou agresi, která není pozorovatelná pedagogy či rodiči, přestože je stejně problematická jako například přímá fyzická agrese u chlapců apod., apelují na intervenci ze strany škol.

Také Pajer a spolupracovníci (2008) se zabývali především rodinnými charakteristikami a prostředím dívek s poruchami chování, což je relevantní k mému výzkumu. Vzorek tvořilo celkem třiadvadesát dívek, soubor zahrnoval i kontrolní skupinu. Do studie byli zapojeni též rodiče dívek. Výzkumníci došli k závěru, že sociální prostředí v tomto ohledu nehraje důležitou roli. Signifikantní rozdíly spočívaly zejména ve výchovném působení rodičů, zvláště ve slabé disciplíně. Tento závěr koresponduje s tendencemi naznačenými v mém výzkumném šetření. Dále pak našli souvislost s antisociálním chováním rodičů a nízkými společnými aktivitami rodičů a dětí. Pajer a kolegové také navrhují, aby v budoucích výzkumech odborníci pracovali s většími vzorky a mohli tak docházet k průkaznějším zjištěním. Zdůrazňují též potřebu zahrnout do těchto studií školní prostředí a působení vrstevnické skupiny. O toto jsem se ve svém empirickém šetření pokusila i já.

Na základě empirického zkoumání mojí diplomové práce lze spatřovat potenciál pro to, jakým směrem by se mohla ubírat **další výzkumná šetření** v této oblasti. Téma předkládané diplomové práce jsme si zvolila také proto, že se poruchám chování u dívek

věnuje méně výzkumů, což je samo o sobě důvodem k nárůstu studií v této problematice.

V návaznosti na moje výzkumné šetření by bylo možné zabývat se statistickým zkoumáním naznačených tendencí jak v oblasti rodiny, tak školy. V první řadě by bylo přínosné výzkumně se zabývat otázkou způsobu výchovy v rodinách dívek s poruchami chování a také edukačním stylem jejich pedagogů na větším počtu respondentek. Dále by bylo vhodné porovnávat tato data s běžnou populací a zjišťovat, zda existují signifikantní rozdíly ve výchovném vedení dospívajících dívek s poruchami chování a bez nich.

Zajímavé a podnětné by jistě mohlo být též další statistické zkoumání charakteristik prostředí jak rodinného, tak školního či vrstevnického u dívek projevujících se poruchovým chováním a jeho další srovnávání s běžnou populací.

V neposlední řadě by bylo užitečné zkoumat protektivní faktory jak ve výchovném působení rodiny a školy, tak v charakteristikách jednotlivých prostředí, které mohou odlišovat dospívající, u kterých se rozvine poruchové chování.

Další výzkumná šetření by bylo možné zaměřit na to, zda lze pozorovat kompenzační charakteristiky ve výchovném stylu rodičů a učitelů, jak jsme již uvedla výše v této kapitole. Také studie v oblasti významu postavy důležitého dospělého pro dívky s poruchami chování by byly jistě přínosem, stejně tak jako srovnání s pohledem na tuto problematiku u běžné populace.

Vhodné by bylo zapojit do výzkumu také pohled rodičů či učitelů těchto dívek a zkoumat, jakým způsobem se liší názor na situaci v rodině a ve škole. Rodiče by mohli například sami ohodnotit svůj způsob výchovy v dotazníku, který by se pak srovnal s pohledem jejich dcery, obdobně by se mohlo postupovat i u dalších metod. Mohly by se tak nacházet možné diskrepance a místa vzniku problémů či nepochopení.

Samozřejmě pro lepší pochopení rozdílnosti mezi pohlavími by se všechny navrhované postupy mohly též realizovat u chlapců. Tím by vznikl prostor pro další srovnání a hledání odlišností, což by jistě přispělo k nutnosti rozvoje jiných přístupů k této problematice u obou pohlaví.

7. ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zachytit možný vztah mezi poruchami chování u dospívajících dívek a edukačním prostředím, ve kterém se pohybují. Soustředila jsem se především na edukační prostředí rodiny a školy, dále pak také na působení vrstevníků a dalších blízkých osob v životě těchto dívek. Úkolem bylo také poskytnutí hlubší analýzy problému ve formě kazuistik, na jejichž základě by později bylo možné určit případné vztahy mezi uvedenými proměnnými a dále se jimi výzkumně zabývat.

První část práce se věnuje teoretickým východiskům problematiky a dává tak rámec pro druhou část, empirickou. Předností práce je zpracování tématu formou deseti podrobných případových studií, které poskytují jedinečný a individuální pohled na tuto problematiku. Lze také ale konstatovat, že výzkum naznačil i možné tendence a rizika především v oblasti rodinného prostředí a školy, která by mohla být dále empiricky zkoumána. Zejména neuspokojivé prostředí rodiny, nevhodný způsob výchovy, typický především emočním nepřijetím a nedostupností důležitého dospělého, lze charakterizovat jako nejvíce problematické oblasti.

Tato práce přispívá k ucelenějšímu pohledu na edukační prostředí dospívajících a jejich vývoj. Domnívám se také, že může být podnětem pro další zkoumání poruchového chování u dívek, kterým se odborná veřejnost nezabývá v takové míře jako u chlapců. Výsledky a informace této diplomové práce mohou být užitečným zdrojem pro pracovníky pohybující se v ústavní péči, pro psychology i další odborníky, stejně tak i pro rodiče dětí a dospívajících.

Považuji za velmi důležité kontinuálně a podrobně se zabývat poruchovým chováním u dospívajících a informace získané prostřednictvím této práce mne o tom ještě více přesvědčily. Nezavrhuji myšlenku, že bych se touto problematikou zabývala v dalších výzkumných šetřeních či v profesním směřování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ANDERSON, E. R. Analyzing Change in Short-Term Longitudinal Research Using Cohort-Sequential Designs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1993, Vol. 61, p. 929-940.
- ARNETT, J. J. *Adolescence and emerging adulthood*. 4. ed. Upper Saddle River : Prentice Hall, 2009. p. 558. ISBN 978-0-13505-258-7.
- ATKINS, M. S., McKAY, M. M., TALBOOT, E., ARVANITIS, P. DMS IV. Diagnosis of conduct disorder and oppositional defiant disorder: implications and guidelines for school mental health teams. *School psychology review*, 1996, Vol. 25, No. 3, p. 274-283.
- BAKER, J. A., GRANT, S., MORLOCK, L. The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 2008, Vol. 23, No.1, p. 3-15.
- BASSARATH, L. Conduct disorder: a biopsychosocial review. *Canadian Journal of Psychiatry*, 2001, Vol. 46, p. 609-616.
- BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 1966, Vol. 37, iss. 4, p. 887-907.
- BRAND, A. E., KLIMES-DUGAN, B. (2010). Emotion socialization in adolescence: The roles of mothers and fathers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010, p. 85–100.
- BRONFENBRENNER, U. 1996. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. 9 th. ed. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 330 s. ISBN 0-674-22456-6.
- BUCHANAN, CH. M., ECCLES, J. S., FLANAGAN, C., MIDGLEY, C., FELDLAUFER, H., HAROLD, R. D. Parents' and Teachers' Beliefs About Adolescents: Effects of Sex and Experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 1990, Vol. 19, No. 4, p. 363-394.
- CAREY, G. Twin Imitation for Antisocial Behavior: Implications for Genetic and Family Environment Research. *Journal of Abnormal Psychology*, 1992, Vol. 101, No. 1, p.18-25.

- CLAES, E., HOOGHE, M., REESKENS, T., Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 2009, Vol. 35, No. 2, p. 123 –142.
- COLLINS, W. A., STEINBERG, L. Adolescent development in interpersonal context. In EISENBERG, N., DAMON, W., LERNER, R. M. *Handbook of child psychology. Vol 3. Social, emotional and personality development*. 6 ed. Hoboken: Wiley, 2006, p. 1003-1067. ISBN 0-471-27290-6.
- COOPER, M. L., SHAVER, P. R. COLLINS, N. L. Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, Vol 74, p. 1380-1397.
- CRICK, N. R., GROTPETER, J.K. Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 1995, Vol. 66 Issue 3, p. 710-722.
- ČÁP, D. (2009) *Aktualizace podnětového materiálu Rosenzweigova obrázkového frustračního testu a její praktické použití*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta, 2009. Vedoucí diplomové práce Jiří Šípek.
- ČÁP, D. (2011) *Tvorba uživatelské příručky k testu PFT (C-W)*. Rigorózní práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta, 2011.
- ČÁP, J. (1993) *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. s. 415. ISBN80-7066-534-3.
- ČÁP, J. (2001) Celkový způsob (styl) výchovy. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 303-326. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, J. - BOSCHEK, P. *Dotazník pro zjišťování způsobů výchovy v rodině : příručka*. Brno, Bratislava: Psychodiagnostika, 1994.
- ČÁPOVÁ, E. Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a adolescenci. In. HANUŠ, H., A KOL. *Speciální psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. s. 294 – 312. ISBN 80-7184-873-5.
- DADDS, M. R., SANDERS, M. R., MORRISON, M., REBGETZ, M. Childhood Depression and Conduct Disorder: II. An Analysis of Family Interaction Patterns in the Home. *Journal of Abnormal Psychology*, 1992, Vol. 101, No. 3, p. 505-513.

- DELIGATTI, N., AKIN-LITTLE, A., LITTLE S. G. Conduct disorder in girls: diagnostic and intervention issues. *Psychology in the Schools*, 2003, Vol. 40(2), p. 183 – 192.
- DUBOIS, D. L., BURK-BRAXTON, C., SWENSON, L.P., TEVENDALE, H. D., LOCKERD, E. M., MORAN, B. L. Getting by with a little help from self and others: self-esteem and social support as resources during early adolescence. *Developmental Psychology*, 2002, Vol. 38, No. 5, p. 822–839.
- DYTRYCH, Z. Rodičovství a jeho poruchy. In DUNOVSKÝ, J. a kol. *Sociální pediatrie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. s. 111 – 120. ISBN 80-7169-254-9.
- ENEA, V., DAFINOIU, I. Motivational/solution-focused intervention for reducing school truancy among adolescents. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 2009, Vol. 9, No. 2, p.185-198.
- EAMON, M. K. Poverty, parenting, peer, and neighbourhood influences on young adolescent antisocial behaviour. *Journal of Social Service Research*, 2001, Vol. 28(1), p.1-23.
- ERIKSON, E. H. 2002. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha: Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.
- FANTUZZO, J., GRIM, S., HAZAN, H. Project START: an evaluation of a community-wide school-based intervention to reduce truancy. *Psychology in the Schools*, 2005, Vol. 42(6), p. 657-667.
- FERGUSSON, D., LYNSKEY, M. Physical punishment/maltreatment during childhood and adjustment in young adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 1997, Vol. 21, Issue 7, p. 617-630.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie*. 1. vyd. Praha, Grada, 2009. s. 218. ISBN 978-80-247-2781-3.
- FRICK, P.J., LAHEY, B.B., LOEBER, R., STOUTHAMER-LOEBER, M., CHRIST, M.A., HANSON, K. Familial Risk Factors to Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder: Parental Psychopathology and Maternal Parenting. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1992, Vol. 60, No. 1, p. 49-55.

- GELHORN, H.L., STALLINGS, M.C., YOUNG, S.E., CORLEY, R.P., RHEE, S.H., HEWITT, J.K. Genetic and environmental influences on conduct disorder: symptom, domain and full-scale analyses. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2005, p. 580–591.
- GILLERNOVÁ, I. (2003) Sociální vztahy ve škole a profesní dovednosti učitele. In SVOBODA, M., HUMPOLÍČEK, P., HUMPOLÍČKOVÁ, J. (Eds.) *Sociální procesy a osobnost 2003*. Brno: Psychologický ústav FF MU, 2003. s. 97-106. ISBN 80-86633-09-8.
- GILLERNOVÁ, I. (2004) Dospělí a děti jako aktéři edukačních procesů. In VALIŠOVÁ, A., RYMEŠ, M., RIEGEL, K. *Rozvoj české společnosti v Evropské unii*. Praha: Matfyzpress, 2004. s. 74-88. ISBN 80-86732-35-5.
- GILLERNOVÁ, I. (2008) *Edukační interakce dospělých a dětí*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa. Fakulta sociálních vied a zdravotníctva. 2008. 251 s. Habilitační práce.
- GILLERNOVÁ, I. (2011) Změny rodičovských stylů výchovy v rodině. In. *Psychologické aspekty změn v české společnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 121 – 134. ISBN 976-80-247-2798-1.
- HENDRICKS, M. A., SALE, E. W., EVANS, C. J., MCKINLEY, L., DeLOZIER CARTER, S. Evaluation of a truancy court intervention in four middle schools. *Psychology in the Schools*, 2010, Vol. 47(2),p.173-183.
- HUGHES, J. N., CAVELL, T. A., JACKSON, T. Influence of the teacher - student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1999, Vol 28, p. 173-184.
- JOHNSON, P., O'LEARY, D. Parental behavior patterns and conduct disorder in girls. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 1987, Vol. 15(4), p. 573-581.

- ILOMÄKI, E., VILO, K., HAKKO, H., MARTTUNEN, M., MÄKIKYRÖ, T., RÄSÄNEN, P., STUDY-70 WORKGROUP. Familial risks, conduct disorder and violence: A Finnish study of 278 adolescent boys and girls. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 2006, 15(1), p.46-51.
- KANN, R.T., HANNA, F. J. Disruptive Behavior Disorders in Children and Adolescents: How Do Girls Differ From Boys? *Journal of Counseling & Development*, 2000, Vol. 78, p. 183-192.
- KAHOUNOVÁ, K. *Důvody umístění dívek do diagnostického ústavu. Diplomová práce.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. Vedoucí diplomové práce Jana Mottlová.
- KAZDIN, A. E. Conduct disorders. In MORRIS, R. J., KRATOCHWILL, T. R. (Eds.) *The practice of child therapy.* 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998. p. 199–230. ISBN 978-0-2051-6818-7.
- KEENAN, K., LOEBER, R., GREEN, S. Conduct Disorder in Girls: A Review of the Literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1999, Vol. 2, No. 1, p. 3-19.
- KEENAN, K., SHAW, D. Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 1997, Vol 121(1), p. 95-113.
- KERR, M., STATTIN, H. What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 2000, Vol. 36, No. 3, p. 366-380.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Život s deprivanty.* 1. vyd. Praha: Galén, 2001. s. 390. ISBN 80-7262-088-6.
- KOVAŘÍK, J. Děti ve zvlášť obtížných situacích. In DUNOVSKÝ, J. a kol. *Sociální pediatrie.* 1. vyd. Praha: Grada, 1999. s.132 – 149.. ISBN 80-7169-254-9.
- KYRIACOU, Ch. *Řešení výchovných problémů ve škole.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 151 ISBN 80-7178-945-3.
- LACINOVÁ, L., MICHALČÁKOVÁ, R. Romantické vztahy. In MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.) *Vztahy v dospívání.* 2. vyd. Brno: Barrister a Principal, 2012. s. 55-68. ISBN 978-80-87474-46-4.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 368. ISBN 80-247-1284-9.
- LAWRENCE, S.A., LAWTHOR, W., JENNISON, V., HIGHTOWER, P. An Evaluation of the Early Truancy Intervention (ETI) Program. *School Social Work Journal*, 2011, Vol. 35, No. 2, p.57-71.
- LEE, V. E., BURKAM, D. T., ZIMILES, H., LADEWSKI, B. Family-structure and its effect on behavioral and emotional problems in young adolescents. *Journal of Research on Adolescents*, 1994, Vol. 4, p. 405-437.
- LIBIGEROVÁ, E. Neurotické poruchy chování, poruchy vyvolané stresem a somatoformní poruchy. In HANUŠ, H., A KOL. *Speciální psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. s. 135 – 185. ISBN 80-7184-873-5.
- LIDICKÁ, J. *Psychologické charakteristiky edukačního prostředí dospívajících. Diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta, 2009. Vedoucí diplomové práce Ilona Gillernová.
- LIPMAN, E. L., OFFORD, D. R. Conduct Disorder in Girls. In ROMANS, S. E., SEEMAN, M. V. (Eds) *Women's Mental Health: A Life-Cycle Approach*. 1. ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2006. s. 288. ISBN 0-7817-5129-2.
- LOVAŠ, L. Agrese. In. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. s. 267-281. ISBN 978-80-247-1428-8.
- MACEK, P. *Adolescence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. s. 207. ISBN 80-7178-348-X.
- MAGALDI-DOPMAN, D., PARK-TAYLOR, J. Sacred Adolescence: Practical Suggestions for Psychologists Working With Adolescents' Religious and Spiritual Identity Adolescents' Religious and Spiritual Identity. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2010, Vol. 41, No. 5, p. 382–390.
- Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka. 3. vyd. Praha, PCP 2006. s. 251. ISBN 80-85121-11-5.
- MAGUIN, E., LOEBER, R. Academic Performance and Delinquency. *Crime and Justice*, 1996, Vol. 20, p. 145-264.

- MALÁ, E. (2002) Poruchy chování. In HÖSCHL, C., LIBIGER, J., ŠVESTKA, J. *Psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Tigris, 2002. s. 814 – 817. ISBN 80-900130-1-5.
- MALÁ, E. (2008) Poruchy chování. In HORT, VL., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. A KOL. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 315 - 321. ISBN 978-80-7367-404-5.
- MAN, A. F. de. Predictors of adolescent running away behavior. *Social Behavior & Personality: An International Journal*; 2000, Vol. 28, Issue 3, p. 261 – 268.
- MAN, A. DE , DOLAN, D., PELLETIER, R., REID, C. (1993) Adolescent runaways: Familial and personal correlates. *Social Behavior and Personality*, 1993, Vol 21(2), p. 163-167.
- MAN, A. DE , DOLAN, D., PELLETIER, R., REID, C. (1994) Adolescent running away behavior: Active or passive avoidance? *Journal of Genetic Psychology*, 1994, Vol. 155, p. 59-64.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. s. 342. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. Děti, rodina a stres. Vybrané kapitoly z prevencepsychické zátěže u dětí. 1. vyd. Praha: Galén, 1994. s. 214. ISBN 80-85824-06-X.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 152. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATOUŠEK, O. a kol. *Práce s rizikovou mládeží*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. s. 88. ISBN 80-7178-064-2.
- McLOYD V. C. Socioeconomic disadvantage and child development. *Am Psychol.*, 1998, Vol.53(2), p. 185-204.
- MILLER-JOHNSON, S., COIE, J. D., MAUMARY-GREMAUD, A., BIERMAN, K. Peer Rejection and Aggression and Early Starter Models of Conduct Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol 30, p. 217-230.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 332. ISBN 80-247-1362-4.

- MOFFITT, T. E. Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior. In Lahey, B. B., Moffitt, T. E., Caspi, A. *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*. 1 ed. New York: The Guilford Press, 2003. p. 49-75. ISBN 1-57230-881-8.
- NOVOTNÝ, O., ZAPLETAL, J. a kol. *Kriminologie*. 2. vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. s. 527. ISBN 80-7357-026-2.
- ORR, D.P., BEITER, M., INGERSOLL, G. Premature sexual activity as an indicator of psychosocial risk. *Pediatrics*, 1991, Vol. 87, No. 2, p. 141 – 147.
- PAJER, K., STEIN, S., TRITT, K., CHANG, CH., WANG, W., GARDNER, W. Conduct disorder in girls: neighborhoods, family characteristics, and parenting behaviors. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2008, Vol. 2, p. 1-11.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 495. ISBN 80-7178-170-3.
- ROSENZWEIG, S. (1958). *Rosenzweigův obrázkový frustrační test*. Praha.
- RHEE, S.H., WALDMAN, I.D. Genetic and Environmental Influences on Antisocial Behavior: A Meta-Analysis of Twin and Adoption Studies. *Psychological Bulletin*, 2002, Vol. 128, No. 3, p. 490–529.
- RUTTER, M., MACDONALD, H., LE COUTEUR, A., HARRINGTON, R., BOLTON, P., BAILEY, A. Genetic factors in child psychiatric disorders—II. Empirical findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1990, Vol. 31, p. 39-83.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 390. ISBN 80-7367-124-7.
- SAFRAN, E. R. Bullying Behavior, Bully Prevention Programs, and Gender. *Journal of Emotional Abuse*, 2007, Vol. 7, Issue 4, p. 43-67.
- SANCHEZ FOWLER, L. T., BANKS, T. I., ANHALT, K., DER, H. H., KALIS, T. The Association between Externalizing Behavior Problems, Teacher-Student Relationship Quality, and Academic Performance in Young Urban Learners. *Behavioral Disorders*, 2008, Vol. 33, No.3, p. 167-183.

- SHORT, R. J., SHAPIRO, S. K. Conduct disorders: A framework for understanding and intervention in schools and communities. *School Psychology Review*, 1993, Vol. 22, p. 362-375.
- SCHEITHAUER, H., HAYER, T., PETERMANN, F., JUGERT, G. Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 2006, Vol. 32, Issue 3, p. 261-275.
- SLOMEK, Z. *Speciální pedagogika – etopedie: Studijní text*. České Budějovice: Zdravotně Sociální Fakulta Jihočeské Univerzity v Č. Budějovicích, 2006.
- SLUTSKE, W.S., HEATH, A.C., DINWIDDIE, S.H., MADDEN, P.A., BUCHOLZ, K.K., DUNNE, M.P., STATHAM, D.J., MARTIN, N.G. Modeling genetic and environmental influences in the etiology of conduct disorder: a study of 2,682 adult twin pairs. *Journal of Abnormal Psychology*, 1997, Vol. 106. No. 2., p. 266-279.
- SMETANA, G. J., CAMPIONE-BARR, N. , METZGER, A. Adolescent Development in Interpersonal and Societal Contexts. *Annual Review of Psychology*, 2006, Vol. 57, p. 255-284.
- STEINBERG, L., SILK, J. Parenting adolescents. In BORNSTEIN, M. H. *Handbook of parenting – Vol. 1 – Children and Parenting*. 1. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 103–133. ISBN 1-4106-1213-9.
- STORVOLL E.E., WICHSTROM L. Do the risk factors associated with conduct problems in adolescents vary according to gender? *Journal of Adolescence*, 2002, Vol. 25, No 2, p. 183-202.
- STURGE, C. Reading retardation and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1982, Vol. 23, nNo. 1, p. 21-31.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D, VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 791. ISBN 80-7178-545-8
- ŠIRŮČEK, J., ŠIRŮČKOVÁ, M. Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů. In MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.) *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister a Principal, 2012. s. 41-53. ISBN 978-80-87474-46-4.

- ŠTEFLOVÁ, A. *Vybrané souvislosti efektivity edukačních přístupů ve výchovném ústavu pro dívky. Rigorózní práce.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta, 2007. Vedoucí diplomové práce Ilona Gillernová.
- ŠULOVÁ, L. 1998. Člověk v rodině. In Výrost, J., Slaměnik, I. a kol.. *Aplikovaná sociální psychologie I.* 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 303 – 342. ISBN 80-7178-269-6.
- TIET, Q.Q., WASSERMAN, G.A., LOEBER, R., MCREYNOLDS, L. S., MILLER, L. S. Developmental and Sex Differences in Types of Conduct Problems. *Journal of Child and Family Studies*, 2001, Vol. 10, No. 2, p. 181–197.
- VÁGNEROVÁ, M. (1997) *Psychologie problémového dítěte školního věku.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 170. ISBN 80-71-84-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. (2004) *Psychopatologie pro pomáhající profese.* 3. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 779 - 804. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005a) *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 430. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005b) *Vývojová psychologie I.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 467. ISBN 80-246-0956-8.
- VAŠUTOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání.* 1. vyd. Ostrava: Repronis, 2005, s. 278. ISBN 80-7042-691-8.
- WHITEMAN, D. S., BUCHANAN, CH. M. Mothers' and Children's Expectations for Adolescence: The Impact of Perceptions of an Older Sibling's Experience. *Journal of Family Psychology*, 2002, Vol. 16, No. 2, p. 157–171.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1993) Strategies for helping early school-aged children with oppositional defiant and conduct disorders - the importance of home-school partnerships. *School Psychology Review*, 1993, Vol. 22, Iss. 3, p. 421– 457.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1996) Early-Onset Conduct Problems: Does Gender Make a Difference? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1996, Vol 64(3), p. 540-551.

- WEBSTER-STRATTON, C., REID, M. J., STOOLMILLER, M. Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2008, Vol. 49, p. 471–488.
- YOON, J. S. Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 2002, Vol. 30, No. 5, p. 485 – 493.
- ZOCCOLILLO, M. Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 1993, Vol. 5, p. 65–78.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině
- Příloha č. 2 Dotazník Žák o učiteli
- Příloha č. 3 Rosenzweigův obrázkový frustrační test
- Příloha č. 4 Koláč radosti
- Příloha č. 5 Ukázky některých metod vypracovaných sledovanými dívkami
- Příloha č. 6 Srovnání edukačních stylů v rodině a ve škole u sledovaných dívek

PŘÍLOHY

ŽÁK O UČITELI

Žáci i učitelé tráví ve škole mnoho času. Žáci si mohou ve škole osvojovat řadu vědomostí a dovedností, rozvíjet své schopnosti, mohou se zde cítit příjemně i nepříjemně, mohou se do školy těšit i strádat tím, že „tam musí“ chodit, mohou se setkávat s učiteli spokojenými, spravedlivými, laskavými, ale i s těmi, kteří vidí spíše jejich nedostatky. Z běžné školní praxe je zřejmé, že chceme-li situaci změnit ve prospěch rozvoje možností každého žáka, je třeba získat informace a zamyslet se nad tím, co pro to mohou udělat učitelé i žáci. Pojďme se o to pokusit právě nyní:

Úvodem podtrhni či doplň možnost, která platí:

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> Jsem muž – žena , narodil/a jsem se v roce:
<input type="checkbox"/> Právě navštěvuji základní školu – víceleté gymnázium – čtyřleté gymnázium – střední odbornou školu – střední integrovanou školu – střední odborné učiliště.
<input type="checkbox"/> Jsem žákem/žákyní ročníku.
<input type="checkbox"/> Je to škola soukromá – státní.
<input type="checkbox"/> Škola sídlí na vesnici – ve městě – ve velkém městě (Praha nebo krajské město). |
|--|

První úkol:

Vyber si určitého **konkrétního učitele** ve škole, kterou právě navštěvuješ. Podle **vlastní zkušenosti** s tímto učitelem posuď uvedené situace, které ve škole při vyučování běžně nastávají. Zvaž a rozhodni, zda se s určitým projevem chování u tohoto učitele setkáváš

rozhodně ano - **zčásti ano** - **spíše ne** - **jistě ne**

a udeřej křížek do příslušného okénka . Je důležité, abys vyjádřil/a svůj opravdový názor **otevřeně ke všem uvedeným situacím**. Podepisovat se nemusíš, dotazování je anonymní.

	anorozhodně	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
1. Často se s námi směje				
2. Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají vyučování				
3. Je trpělivý				
4. Věří ve zlepšení žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem				
5. Když něčemu nerozumím, bez obav se zeptám				
6. Křičí na žáky				
7. Dává poznámky, ukládá tresty				
8. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním				
9. Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný				
10. Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby				
11. Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly				
12. Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí				
13. Tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím				
14. Podporuje vlastní názor žáků				
15. Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky				
16. Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy				
	rozhodně	zčásti	spíše ne	jistě ne

	anorozhodně	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
17. Jeho vyučovací hodina je chaotická, nemá řád				
18. Většinou známkuje dosti mírně				
19. Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá				
20. Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu				
21. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat				
22. Vyjadřuje porozumění každému žákovi				
23. V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra				
24. Dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování				
25. Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se každého poznat				
26. Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat				
27. Spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď rozmyslet				
28. Je mu jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to na nich				
29. Z jeho hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra				
30. Projevuje vůči žákům nadřazený postoj				
31. Podporuje spolupráci žáků v různých úkolech				
32. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli				
33. Stanoví pravidla, která dodržujeme my i on sám				
34. Zapojuje se do hodin, aktivizuje žáky, zadává zajímavé úkoly				
35. Je žáky respektován				
36. V jeho vyučovacích hodinách je nuda				
37. Odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani nevíme proč)				
38. Většinou přejde bez povšimnutí, když žáci nesplní zadaný úkol				
39. Často se „nechá ukecat“, podlehne naléhání žáků (a změní svůj plán pro výuku)				
40. Je nedochvilný				
41. Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“				
42. Má pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě				
43. Řád dává dobré známky či jiné kladné hodnocení				
44. Je-li potřeba, umí žákům naslouchat				
45. Bere vážně názory či náměty žáků				
46. Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům				
47. Je nevyzpytatelný, nevím co a kdy od něho můžu čekat				
48. Často žáky kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně				
49. Prosazuje svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě				
50. „Drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy či ostatním učitelům				
51. Vyvolává diskusi žáků a řídí ji tak, že se něco nového dozvíme				
52. Během jedné vyučovací hodiny se hodně dozvíme, naučíme				
53. Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl				
54. Dovede flexibilně přizpůsobovat vyučovací hodinu potřebám žáků a celé třídy				
55. Jeho vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností				
56. Svá rozhodnutí často vysvětluje stanovisky školy, „schovává se za ředitele“				
57. Pokaždé chce od žáků něco jiného, aniž by dopředu vysvětlil, co bude požadovat				
58. Je pravda, že se nic nestane, když nedoneseme domácí úkol nebo zadané pomůcky				
59. Z chování učitele je často zřejmé, že si neví rady				
60. Chová se tak, že nemotivuje žáky k lepším výkonům, proto se v jeho vyučovacích hodinách nemusím moc snažit				

Ještě uveď, které předměty Tě vyučuje:

V další části dotazníku se budeme také věnovat Tvým zkušenostem s učiteli, ale trochu jinak. Postupně prosím odpověz na všechny otázky v dalších úkolech.

Druhý úkol:

Jakou známku (1, 2, 3, 4, 5) na **vysvědčení** bys dal/a tomuto učiteli za následující projevy. Přiřaď ke každé řádce jednu známku, kterou si podle Tvého názoru zaslouží:

chování k žákům	
úsměvy a legrace se žáky	
laskavost a pomoc při obtížích žáků	
příprava na vyučovací hodinu	
vedení a organizace vyučovací hodiny	
zajímavé vyučování	
spravedlivý přístup k hodnocení žáků	

Třetí úkol:

Jaký jsi Ty sám žák? Jak Tě asi vidí, co si o Tobě myslí učitel, jehož chování jsi charakterizoval a nakonec i známkoval? Napiš několik takových charakteristik.

Děkujeme za otevřenost a ochotu zamyslet se nad tím, co se ve škole mezi učiteli a žáky děje i za čas, který jsi dotazníku věnoval. Věříme, že ku prospěchu pohody ve škole!

Rosenzweigův obrázkový frustrační test

Jméno:.....

Dnešní datum:.....

Pohlaví: muž žena

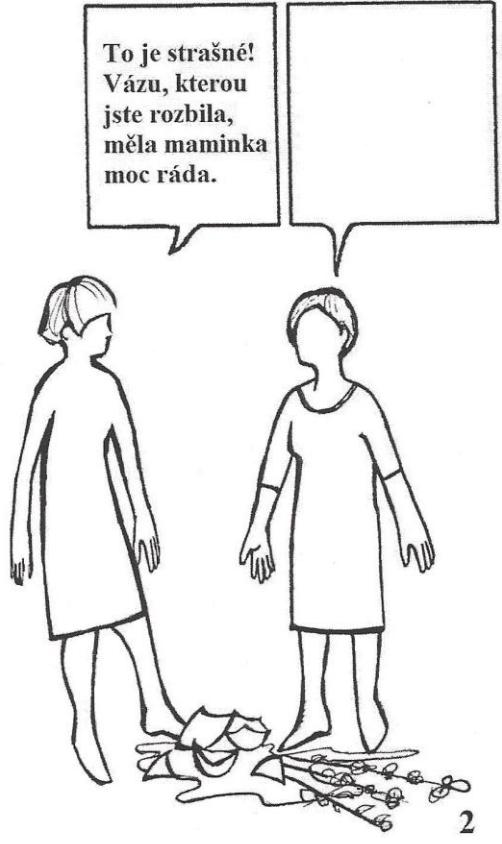
Věk:.....

P-F-T (C-W)

Instrukce:

Na každém obrázku v tomto sešitu jsou dvě osoby, které spolu hovoří. Co říká jedna osoba, je vždy dáno. Představte si, co by mohla odpovědět druhá osoba na obrázku, a napište do prázdného čtverečku **první odpověď**, která Vás napadne. Nejsou zde žádné „správné“ ani „nesprávné“ odpovědi. Vyplňte, prosím, každý obrázek v daném pořadí. Obrázky nepřeskakujte. Pracujte tak rychle, jak můžete.

Děkujeme za spolupráci.



1

2

3

4

Už potřetí vám
nesu k opravě
nové hodinky,
které jsem u
vás koupila.



5

Dle výpůjčních
podmínek si
můžete vypůjčit
najednou pouze
dvě knihy.



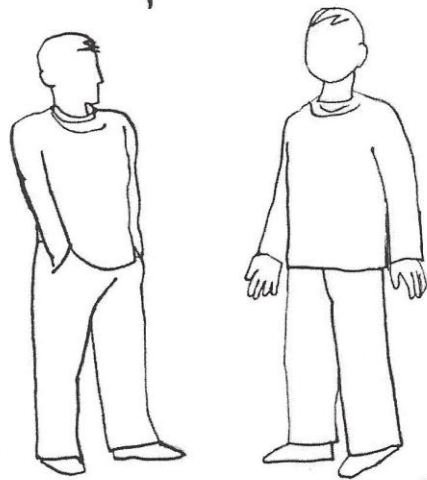
6

Nemyslíte,
že jste příliš
hlučný?

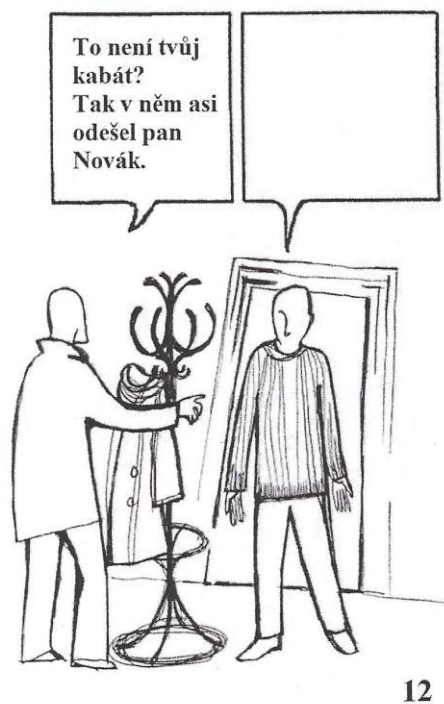
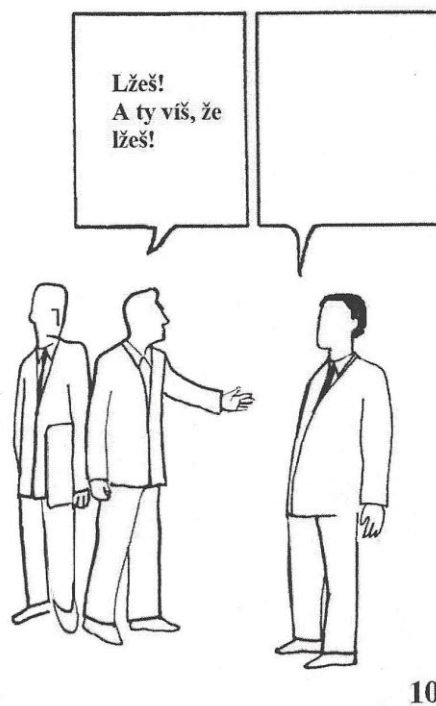


7

Tvoje
přítelkyně mi
řekla, že
nikam nejdeš.
Tak pozvala
mne.



8





Ztratil jsi klíče? To sis vybral ten nejvhodnější okamžik!



17

Lituji, ale právě jsme prodali poslední.



18

Co vás to napadlo? Jel jste kolem školy osmdesátkou!

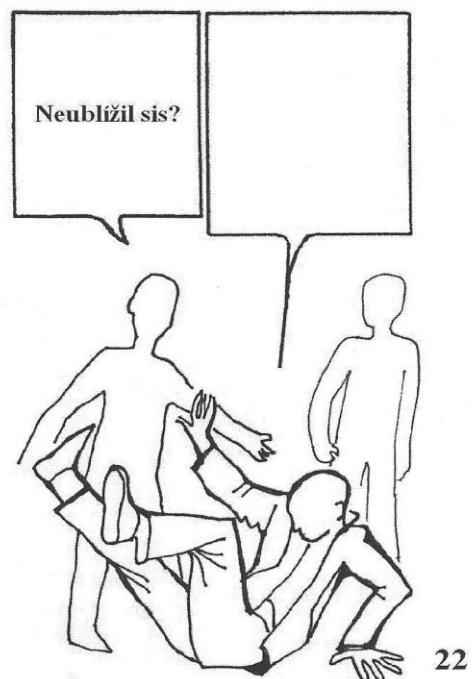


19

Ráda bych věděla, proč nás nepozvala.



20



Vyhodnocení:

	O-D	E-D	N-P		O-D	E-D	N-P	Celkem	%	Norma															
1.		E		E-A																					
2.		I	i	I-A																					
3.	E'			M-A																					
4.				Celkem																					
5.		E	i	%																					
6.				Norma																					
7.		E		S - E vzorce		Tendence																			
8.		E		$\underline{E} =$	=	%		1.																	
9.		E	e	$\underline{I} =$	=	%																			
10.		E		$\underline{E} + \underline{I} =$	=	%																			
11.		M		$E - \underline{E} =$	=	%																			
12.				$I - \underline{I} =$	=	%																			
13.		E		$M - A + \underline{I} =$	=	%		2.																	
14.		E		Celkový vzorec		3.																			
15.				GCR: = %							4.														
16.		I														5.									
17.		E,I																							
18.																									
19.		E,I																							
20.																									
21.		Γ																							
22.		Γ																							
23.																									
24.			e																						

Čas:.....

VÝSLEDNÝ PROFIL

STEN	GCR	E-A	I-A	M-A	O-D	E-D	N-P	Tertil	\underline{E}	\underline{I}	$\underline{E} + \underline{I}$	$E - \underline{E}$	$I - \underline{I}$	$M - A + \underline{I}$
10	+	+	+	+	+	+	+	III.	+	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+
8	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+
7	+	+	+	+	+	+	+	II.						
6	+	+	+	+	+	+	+							
5	+	+	+	+	+	+	+							
4	+	+	+	+	+	+	+							
3	+	+	+	+	+	+	+							
2	+	+	+	+	+	+	+	I.	+	+	+	+	+	+
1	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+

Poznámky:

Ex.:.....

KOLÁČ RADOSTI

Jméno: _____

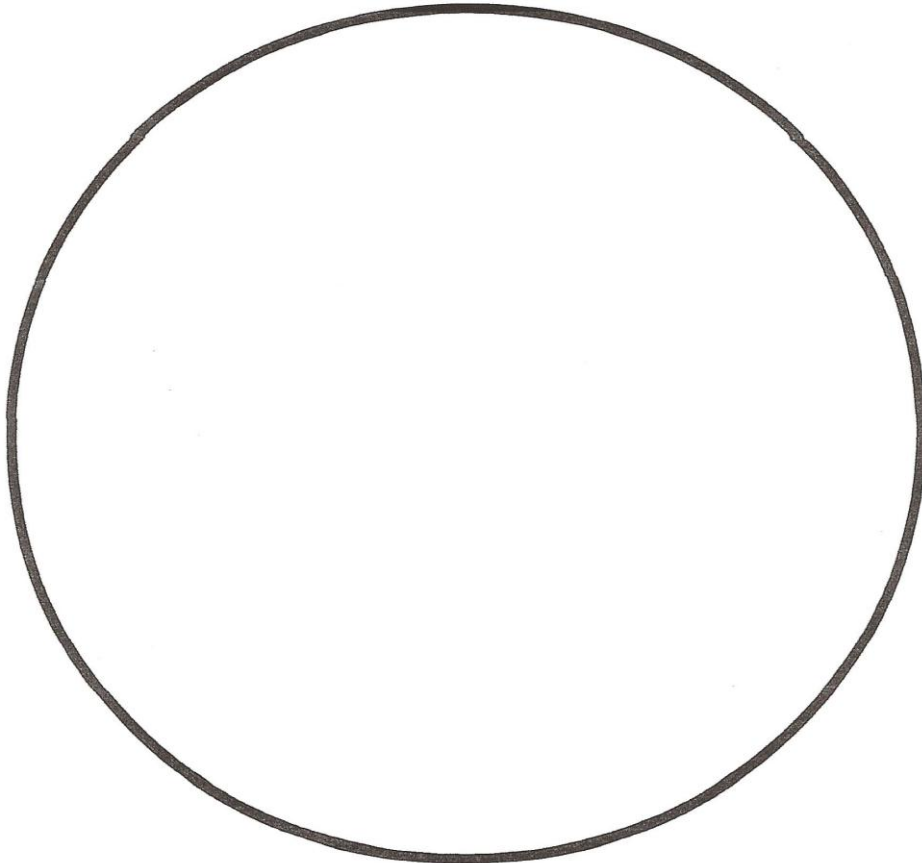
Datum narození: _____

Vyplněno dne: _____

Radost může člověku udělat mnoho věcí či událostí. **Co dělá radost Tobě?** Co Tě těší a přináší uspokojení?

Zkus to vepsat do kruhu – KOLÁČE RADOSTI. KOLÁČ můžeš rozdělit na kolik dílů chceš, podle toho, kolik věcí, jevů, vztahů, událostí či situací Ti přináší radost. Tomu, co Ti dělá velkou radost, nech velký díl KOLÁČE a vepiš to tam. Z čeho máš radost menší, vepiš do menšího dílu atd.

Rozmysli si, co všechno je Tvou radostí a kolik dílů bude mít Tvůj KOLÁČ RADOSTI.



Příloha č. 5

Ukázky některých metod vypracovaných sledovanými dívkami

Rosenzweigův obrázkový frustrační test

Olga

Jméno: [redacted]

Dnešní datum: [redacted]

Pohlaví: muž

žena

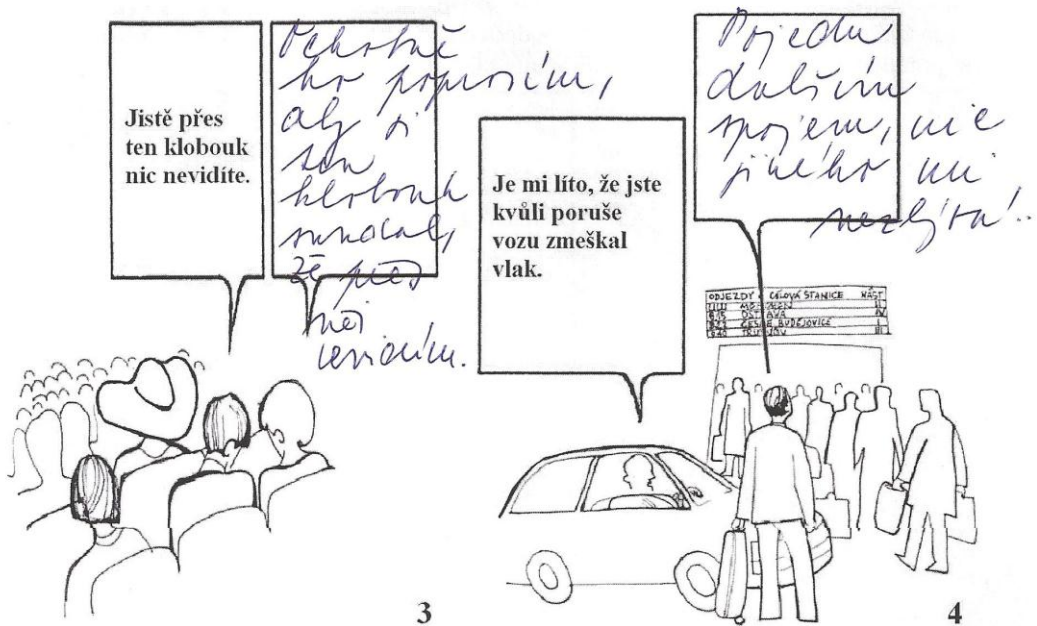
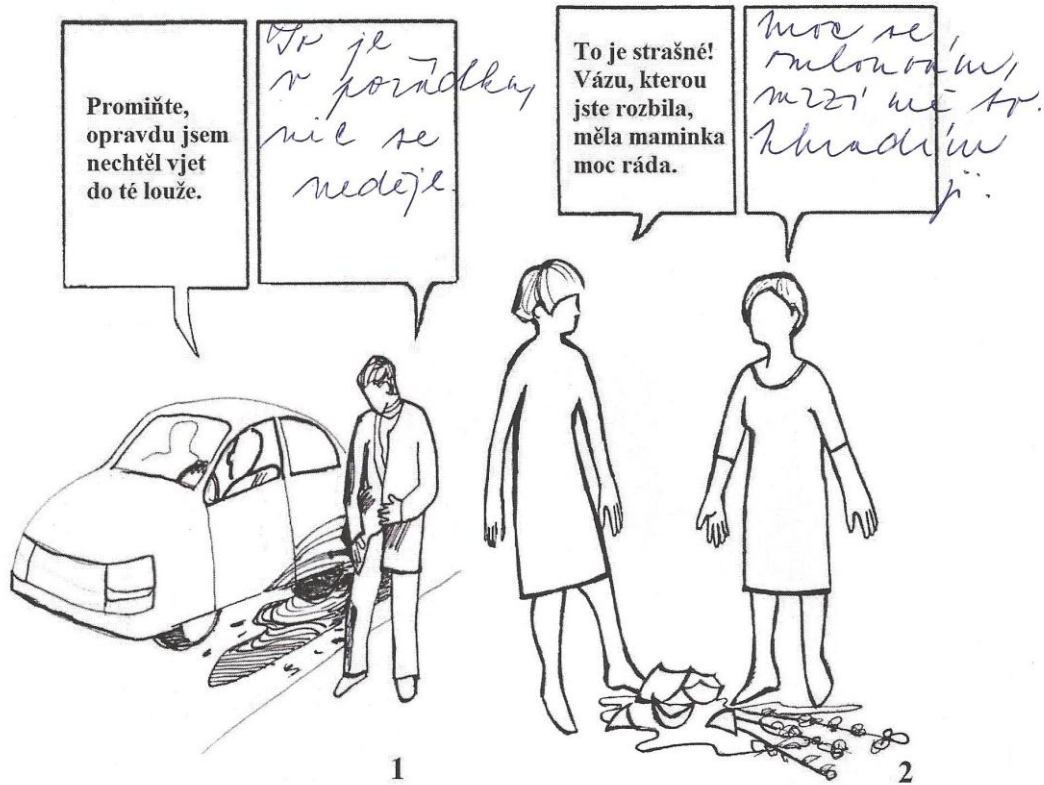
Věk: 15

P-F-T (C-W)

Instrukce:

Na každém obrázku v tomto sešitu jsou dvě osoby, které spolu hovoří. Co říká jedna osoba, je vždy dáno. Představte si, co by mohla odpovědět druhá osoba na obrázku, a napište do prázdného čtverečku **první odpověď**, která Vás napadne. Nejsou zde žádné „správné“ ani „nesprávné“ odpovědi. Vyplňte, prosím, každý obrázek v daném pořadí. Obrázky nepřeskakujte. Pracujte tak rychle, jak můžete.

Děkujeme za spolupráci.



Už potřebí vám nesu k opravě nové hodinky, které jsem u vás koupila.

khaz'el prod'ov'm se uas'nt.



5

Dle výpůjčních podmínek si můžete vypůjčit najednou pouze dvě knihy.

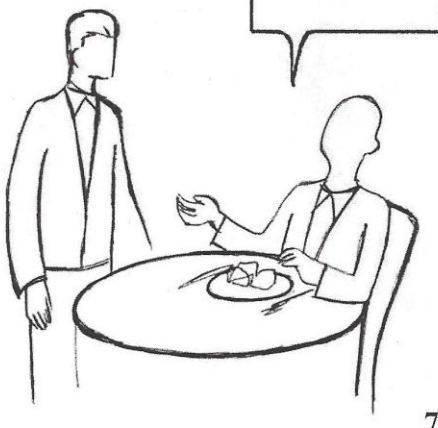
Dobu! M'at'm'e'n' n'p'uj'e'm' j'kny.



6

Nemyslíte, že jste příliš hlučný?

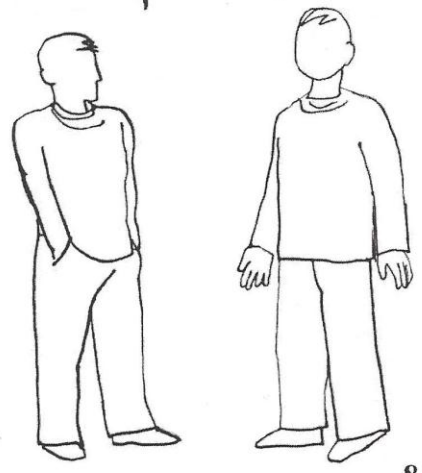
Aha, kuloutám se!



7

Tvoje přítelkyně mi řekla, že nikam nejdeš. Tak pozvala mne.

Cože? Tak dobře ur.



8

Chápu, že právě teď potřebujete svůj deštník. Ale můžete ho dostat až odpoledne, kdy se vrátí vedoucí.

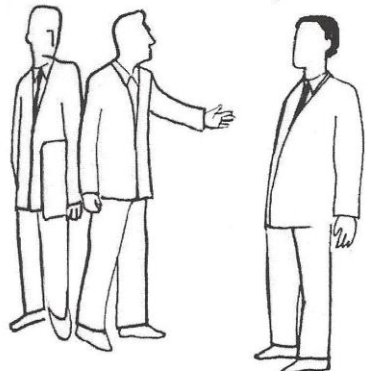
a v kolik se vrátí? Dobre, přijdu si pro něj až tu bude vedoucí.

Lžeš!
A ty víš, že lžeš!

*Neboj!
Nemůžu dělat to, co nechci aby jste dělali.*



9



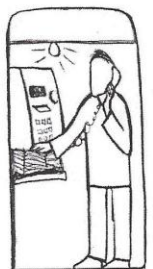
10

Promiňte, asi mi dali na informacích špatné číslo.

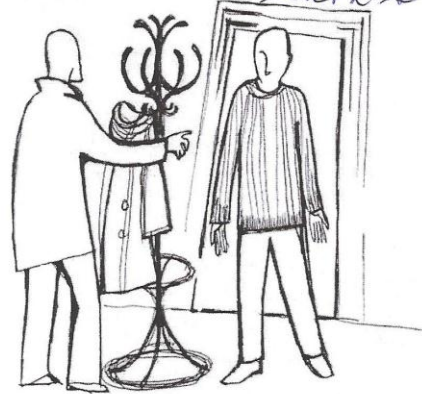
*Chápu
měj se se
křížky,
rozchledanov.*

To není tvůj kabát?
Tak v něm asi odešel pan Novák.

*Fakt jo? U
neradil us..
Snad ho
napadne, že
mizral jeho
kabát.*



11



12

Vím, že jsem vás
včera pozval na
dnešní
dopoledne, ale
dnes na vás
prostě nemám čas.

*Přes
domluvu
se na
jindy, když
to jinak
nejde.*

Měla tady být
již před deseti
minutami.

*Asi měl slak
nějaké zprávy!
Zavola'la jí!*



13



14

Kdybych to teď
nezkazil, určitě
bychom vyhráli.
Ty hraješ
výborně, ale já to
kazím.

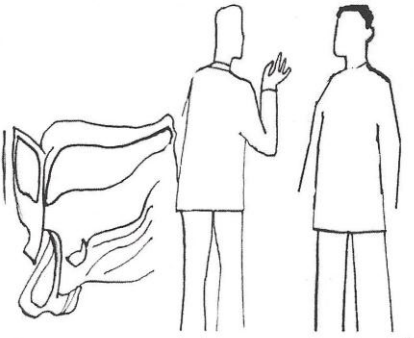
*heheheh!
se hit,
stěh!
v lože 3.*

Na té křižovatce
jste mi měl dát
přednost!

*Ja' h'w,
nejsem dnes
se ve' hři...
vhradě se hr.*



15



16

Ztratil jsi klíče? To sis vybral ten nejvhodnější okamžik!

Ano. Mochla's atkyj.



17

Lituji, ale právě jsme prodali poslední.

Aha, tak to vypadá!



18

Co vás to napadlo? Jel jste kolem školy osmdesátkou!

Právě tam se, nevědomou, jsem k tomu...



19

Ráda bych věděla, proč nás nepozvala.

To já' taky ne...



20

Žena, kterou pomlouváte, je s vážným zraněním v nemocnici.

Opavdu? Or se ji stalo?

21

Neublížil sis?

Ne, v pohode

22

Volá tetička. Žádá, abychom na ni ještě chvílku počkali. Chce se s námi před odletem rozloučit.

Jojo

23

Tady vracím vypůjčenou knihu. Lituji, že ji náš kluk tak zřídil.

Hej... možda ur...

24

Vyhodnocení:

	O-D	E-D	N-P		O-D	E-D	N-P	Celkem	%	Norma
1.		π E		E-A	1,5	2	1	4,5	28,8	1
1 2.		Γ I	i i	I-A	3	3	4,5	10,5	48,8	10
3.		E'	e	M-A	1	4,5	3,5	9	37,5	9
4.		E'	m	Celkem	5,5	9,5	9			
1 5.		E	i i	%	22,9	39,6	37,5			24
6.			i	Norma	7	2	8			
7.		Γ E								
8.		E								
9.		E	i e							
1 10.		E E								
1 11.		π M								
12.			m							
13.		E	m							
14.		π E	i							
15.		π								
0,5 16.		Γ I	i							
1 17.		E E, I								
18.		π								
1 19.		Γ E, I								
20.		Γ								
1 21.		Γ								
1 22.		Γ								
23.			m							
24.		π	e							

S - E vzorce				Tendence	
$E = 0 = 0$	%	$\frac{I}{\pi}$		1.	
$I = 15 = 6,3$	%	$\frac{E}{\pi}$		2.	
$E + I = 15 = 6,3$	%	$\frac{E}{\pi}$		3.	$\xrightarrow{0,56}$
$E - E = 2 = 8,3$	%	$\frac{I}{\pi}$		4.	$\xrightarrow{0,56}$
$I - I = 1,5 = 6,3$	%	$\frac{E}{\pi}$		5.	$\xrightarrow{-0,46} O-D, N-P \xrightarrow{0,33}$
$M-A+I = 10,5 = 48,8$	%	$\frac{M}{\pi}$			

Celkový vzorec	
$(i = \pi) > m$	
GCR: $8,5 = 50$ %	3

Čas:.....

VÝSLEDNÝ PROFIL

STEN	GCR	E-A	I-A	M-A	O-D	E-D	N-P	Tertil	E	I	E+I	E-E	I-I	M-A+I
10	+	+	X	+	+	+	+							
9	+	+	+	X	+	+	+	III.	+	+	+	+	+	X
8	+	+	+	+	+	+	X							
7	+	+	+	+	+	+	+							
6	+	+	+	+	+	+	+	II.	+	X	X	+	X	+
5	+	+	+	+	+	+	+							
4	+	+	+	+	+	+	+							
3	X	+	+	+	+	+	+							
2	+	+	+	+	+	X	+	I.	X	+	+	X	+	+
1	+	+	+	+	+	+	+							

Poznámky:

Ex.:.....

Koláč radosti a starosti

Veronika

KOLÁČ RADOSTI

Jméno: _____

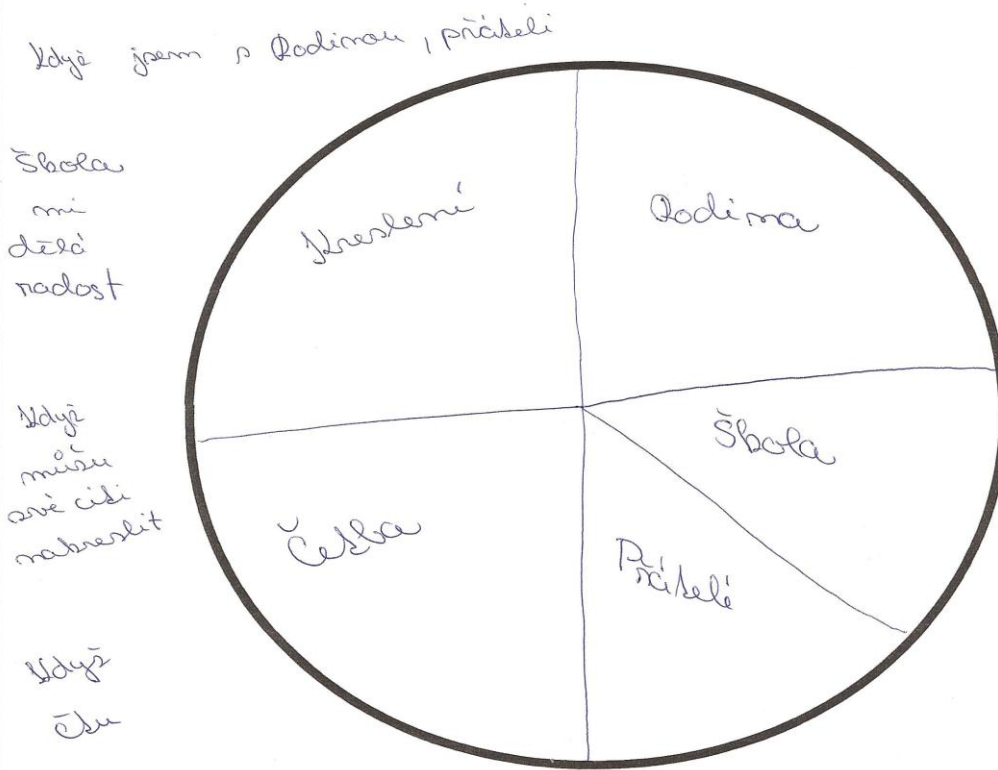
Datum narození: _____

Vyplněno dne: _____

Radost může člověku udělat mnoho věcí či událostí. **Co dělá radost Tobě?** Co Tě těší a přináší uspokojení?

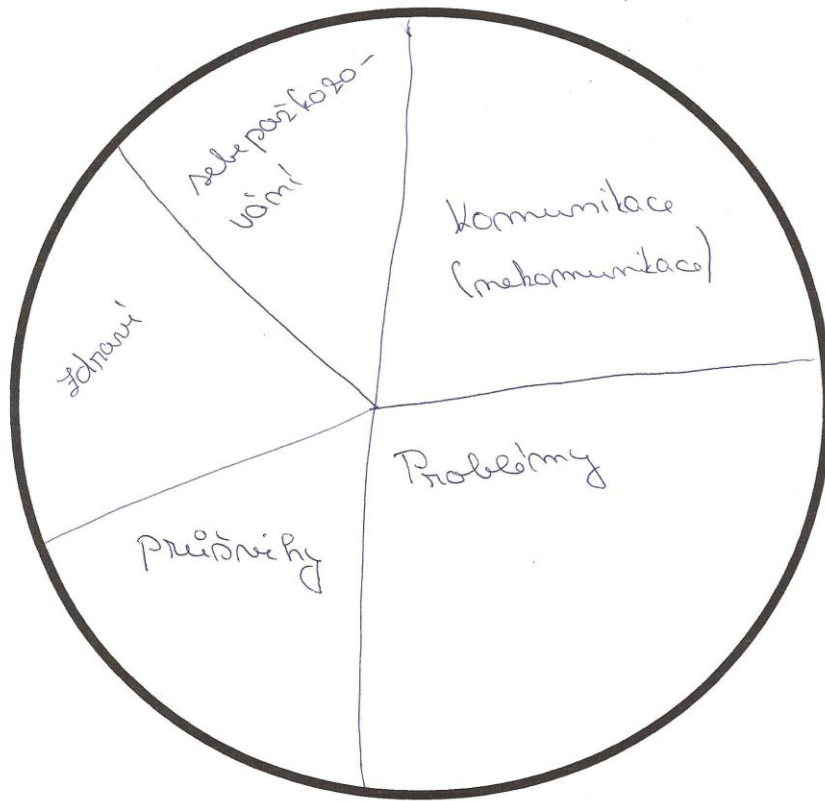
Zkus to vepsat do kruhu – KOLÁČE RADOSTI. KOLÁČ můžeš rozdělit na kolik dílů chceš, podle toho, kolik věcí, jevů, vztahů, událostí či situací Ti přináší radost. Tomu, co Ti dělá velkou radost, nech velký díl KOLÁČE a vepiš to tam. Z čeho máš radost menší, vepiš do menšího dílu atd.

Rozmysli si, co všechno je Tvou radostí a kolik dílů bude mít Tvůj KOLÁČ RADOSTI.



Koláč starosti

Mať komunikácie (mekomunikácie)
nie problémy, prírodné, zdravé



Linda

KOLÁČ RADOSTI

Jméno: _____

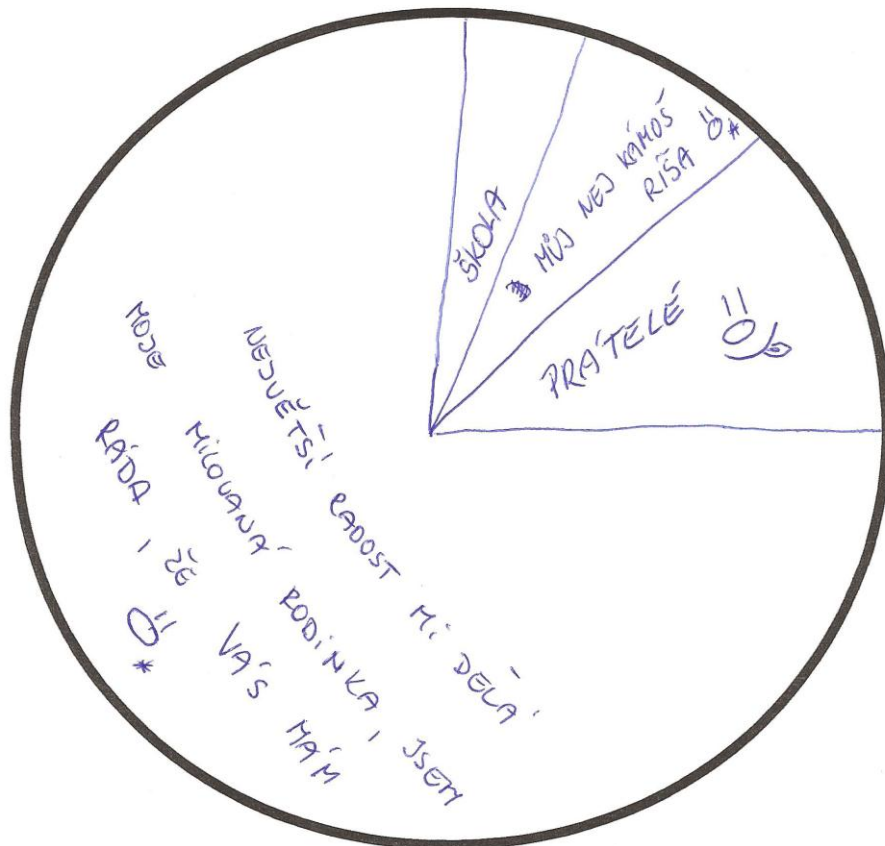
Datum narození: _____

Vyplněno dne: _____

Radost může člověku udělat mnoho věcí či událostí. **Co dělá radost Tobě?** Co Tě těší a přináší uspokojení?

Zkus to vepsat do kruhu – KOLÁČE RADOSTI. KOLÁČ můžeš rozdělit na kolik dílů chceš, podle toho, kolik věcí, jevů, vztahů, událostí či situací Ti přináší radost. Tomu, co Ti dělá velkou radost, nech velký díl KOLÁČE a vepiš to tam. Z čeho máš radost menší, vepiš do menšího dílu atd.

Rozmysli si, co všechno je Tvou radostí a kolik dílů bude mít Tvůj KOLÁČ RADOSTI.



KOLAČ STAROSTI



Kdo jsem já?

Štěpánka

Kdo jsem já

1. Normální holka, která chce normálně žít.
2. Jsem hodná, ale mám své hranice.
3. Jsem holka, která byla v pastátce
4. jsem učnice DU
5. Jsem zlato své mamky ♪
6. Jsem holka, která vždy řeší své problémy
7. která věří jen maldoncu...
8. Jsem holka, která se snaží mít lepší život.
9. Jsem blázen
10. Jsem milovník pizzy.

Olga

Kdo jsem já?

Jsem 15 letá s určitými problémy
v diagnostickém ústavu.
Jsem studentkou Odlozské univerzity v
České Lípě.
Jsem pracovníčkou dělnou rybníkářkou
na vesnici.
Jsem sestrou čtyř dětí

Srovnání edukačních stylů v rodině a ve škole u sledovaných dívek

KAZUISTIKA	ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ	EDUKAČNÍ CHARAKTERISTIKY INTERAKCE UČITELE A ŽÁKA
Olga	3 vztah záporný řízení rozporné	1 vztah kladný řízení silné
Linda	6 vztah kladný řízení slabé	6 vztah záporný řízení slabé
Veronika	1 vztah záporný řízení silné	1 vztah kladný řízení silné
Hedvika	3 vztah záporný řízení rozporné	6 vztah záporný řízení slabé
Marie	6 vztah kladný řízení slabé	1 vztah kladný řízení silné
Hana	3 vztah záporný řízení rozporné	2 vztah záporný řízení silné
Julie	3 vztah záporný řízení rozporné	6 vztah záporný řízení slabé
Štěpánka	6 vztah kladný řízení slabé	1 vztah kladný řízení silné

Gita	6 vztah kladný řízení slabé	1 vztah kladný řízení silné
Daniela	3 vztah záporný řízení rozporné	4 vztah střední řízení rozporné