

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY**

**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

*SEBEREGULACE A ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE V RANÉ ADOLESCENCI*

**Autor: Simona Malinová**  
**Vedoucí DP: Mgr. Zuzana Štefánková**  
**Rok obhajoby: 2007**  
**Místo odevzdání: České Budějovice**

## ANOTACE

V teoretické části jsem se zaměřila na problematiku emocionální regulace, seberegulace, zvládnání zátěže a zahrnuji do ní charakteristiku dětí s diagnostikovanými poruchami chování a konkrétní projevy problémového a poruchového chování.

Výzkumná část práce je zaměřena na zjištění regulačních charakteristik osobnosti dětí v rané adolescenci a jejich souvislostí s copingovými strategiemi dětí.

A dále zjištění míry užívání 3 kategorií copingových strategií u dětí s poruchami chování a bez poruch chování.

Klíčová slova: seberegulace, emocionální regulace, zvládnání zátěže, ego – flexibilita, ego – kontrola, závislost na poli.

## **ANNOTATION**

Theoretical part include problems of emotional regulation, self – regulation, coping strategies in early adolescence and characterization children with disorders of behaviour and concrete manifestations of problems and disorders behaviour.

Experimental part is intent on finding regulation characterizations personality of children in early adolescence and their connections with coping strategies of children. And also finding rate using three categories of coping strategies by children with or without disorders of behaviour.

Key words: self – regulation, emotional regulation, coping, ego – flexibility, egocontrol, field dependence.

*Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Zuzaně Štefánkové za její odborné vedení a pomoc, kterou mi poskytla při psaní diplomové práce. Děkuji také Mgr. Janě Ptáčkové za její ochotu a vstřícnost při vyplňování dotazníků.*

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

.....

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

**Datum:**

**Simona Malinová**

.....

**Podpis diplomantky**

# OBSAH

Úvod.....	5
-----------	---

## TEORETICKÁ ČÁST

<b>1.</b>	<b>Seberegulace.....</b>	<b>6</b>
1. 1.	Emoce.....	7
1. 2.	Emocionální regulace.....	12
1. 3.	Strategie emoční regulace.....	17
<b>2.</b>	<b>Zvládání zátěže.....</b>	<b>21</b>
2. 1.	Dovednosti zvládat stres.....	26
2. 2.	Styly zvládání těžkostí.....	28
2. 3.	Strategie zvládání stresu.....	29
2. 4.	Obranné mechanismy jako zvládání zátěže zaměřené na emoci.....	31
2. 5.	Cíle zvládání stresu.....	34
2. 6.	Zátěž u dětí.....	35

<b>3.</b>	<b>Charakteristika rané adolescence.....</b>	<b>41</b>
3. 1.	Emoční vývoj a socializace.....	42
<b>4.</b>	<b>Poruchy chování.....</b>	<b>45</b>
4. 1.	Základní charakteristika poruchového chování.....	45
4. 2.	Konkrétní projevy problémového a poruchového chování.....	49
4. 3.	Osobnost dítěte s poruchami chování.....	58
4. 4.	Charakteristika Střediska výchovné péče pro děti a mládež.....	62

## **VÝZKUMNÁ ČÁST**

<b>5.</b>	<b>Cíle výzkumu, výzkumné otázky.....</b>	<b>65</b>
5. 1.	Hypotézy.....	66
5. 2.	Metody a jejich popis.....	67
5. 3.	Charakteristika strategií.....	71
5. 4.	Popis výzkumného vzorku.....	72
<b>6.</b>	<b>Výsledky a jejich interpretace.....</b>	<b>74</b>
6. 1.	Souvislosti copingových strategií.....	79
<b>7.</b>	<b>Diskuse.....</b>	<b>83</b>
<b>8.</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>86</b>

- 9. Seznam tabulek**
- 10. Seznam použité literatury**
- 11. Seznam příloh**



# ÚVOD

Zamyslím-li se nad životem, musím si položit otázku: „Kolik času ve svém životě lidé stráví řešením problémů, zvládáním stresových situací a zda vůbec způsob, který užívají, představuje to, co od něj očekávali. Zda opakují stále tytéž chyby nebo zda od problémů unikají (vyhýbají se jim) nebo se snaží hledat stále nová řešení. Je-li způsob řešení efektivní či naopak.

V diplomové práci se pokusíme zhodnotit jaká je míra regulace u dětí v rané adolescenci, jak jsou tyto děti schopné se s problémy/zátěží vypořádat a zda jsou nějak ovlivňovány okolím nebo jinými vlivy.

# TEORETICKÁ ČÁST

# SEBEREGULACE A ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE V RANÉ ADOLESCENCI

Na začátek bychom měli říci pár slov týkajících se seberegulace.  
Co to je seberegulace, co si máme pod tímto pojmem představit.

## 1. SEBEREGULACE

**Definice seberegulace (= autoregulace):** schopnost člověka řídit své volní jednání; vědomé úsilí o dosažení stanoveného cíle; též přijetí společenských norem, které se pak stanou součástí autoregulačního systému jedince (Hartl, P., 1994). Úkolem seberegulace je řízení emocionálních (citových) projevů.

**Autoregulací** – řízením naší činnosti vlastní vůlí – děláme mnohé. V první řadě však tímto způsobem rozhodujeme o cílech, k nimž má být naše činnost zaměřena – a to označujeme termínem „konativní“. Toto slovo je přejato z angličtiny a znamená snažit se, usilovat, vyvíjet úsilí, namáhat se, vynasnažit se apod. (Křivohlavý, 2003).

Seberegulace jednotlivce je považována za součást konstruktů osobnosti a formována do jisté míry socializačními zkušenostmi dítěte a zvláště kvalitou citové vazby k pečující osobě.

Seberegulace je spojena s pozitivním afektem (anebo se snížením negativního afektu). Vychází z nevědomých, implicitních procesů a integruje různé funkce, informace a motivační tendence do „hladkých“ procesů rozhodování. Míra seberegulace má vazbu k asociálnímu chování,

ke kouření, k dodržování dietního režimu apod. Děti, které dovedou déle odložit uspokojení, bývají klidnější, lépe odolávají frustraci, jsou méně popudlivé a agresivní, dovedou se lépe soustředit a získávají lepší školní hodnocení. Následně pak dovedou lépe zvládat stres v průběhu dospívání a lépe prospívají v dalším vzdělávání. Mnoho problémů jak jedince, tak společnosti souvisí s nedostatečnou seberegulací. Předpokládá se, že lidé mají omezenou kapacitu pro seberegulaci. Seberegulace spotřebovává určité zdroje, a tak vede k vyčerpání – to je provázeno únavou a následně horším dalším seberegulováním (Stuchlíková, 2002).

## 1. 1. EMOCE

Není jednoduché vymezit, co to jsou emoce. Existuje řada „definic“. V pojetí Hartla (1994) je **emoce** nejčastěji zastřešující pojem pro subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť aj.); lze u nich zjišťovat směr přibližování či vzdalování, intenzitu a čas trvání; fenomenologie rozlišuje city, afekty, nálady a vášně; též dělení na vyšší (soucit) a nižší (agresivita), na intelektuální, etické, estetické, dále na astenické a stenické aj. (Hartl, 1994).

V jiném pojetí je emoce odvozená složitá sekvence reakcí na podnět a zahrnuje kognitivní hodnocení, subjektivní změny, autonomní a neurální aktivaci, impulzy k jednání a chování v takové podobě, které mají vliv na podnět, který vzbudil tuto složitou sekvenci (Plutchik in Stuchlíková, 2002).

Podle Carlsona a Hatfieldové bychom mohli emoci pracovně vymezit jako zčásti dědičnou a zčásti získanou predispozici reagovat prožitkově,

fyziologicky a behaviorálně na změny určitých vnitřních a vnějších proměnných (Carlson, Hatfieldová in Stuchlíková, 2002).

Skinner definoval emoci jako predispozici určité osoby chovat se určitým způsobem v určitém čase (Skinner in Stuchlíková, 2002).

„Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká **citlivost a proměnlivost**. Citlivost emocí na změny v osobních a situačních okolnostech se odráží v tom, že bez zjevných změn v objektivních okolnostech se emoce sama může proměňovat (na základě subjektivního hodnocení situace). V jedné situaci může být daná emoce vzbuzena, ale v jiné, stejně typické situaci nikoli. Například když na nás v oblíbené dětské hře dítě „vybafne“, málokdy se lekne, ale pokud se stejná situace odehraje bez „varování“, můžeme se opravdu leknout a následně pocítit úlevu a radost nebo i rozzlobení (podle našeho aktuálního stavu). Takovou míru citlivosti, jakou vykazují emoce, jiné mentální procesy nemají. Každá emoce se projevuje v celé řadě forem“.

(Stuchlíková, 2002).

Emoce jsou hodnotícím nástrojem, který používáme pro rychlou orientaci ve svém prostředí. Nejsou jen reflexí stávajícího stavu, ale hodnocením vztaženým k budoucnosti (Stuchlíková, 2002).

Emoce jsou spouštěny zvnějšku. To znamená, že jsou obvykle aktivovány vnějšími událostmi a emoční reakce směřují k těmto událostem (Atkinson, 1995). Jsou také propojeny s dalšími psychickými procesy, hlavně s motivací a poznávacími procesy.

Stručně řečeno, typickou příčinou emoce je vnímaná změna naší situace oproti předchozímu stavu nebo našim představám; typickým emočním objektem je lidská bytost. Obecné jsou typickým emocím ještě některé další charakteristiky, jako je nestabilita, různá míra intenzity, dílčí perspektiva a relativní krátkost trvání (Stuchlíková, 2002).

Emoce se také mohou měnit v náladu, která může buď zcela vyprchat, nebo se znovu přeměnit do nějaké jiné emoce.

Podle Freuda jsou emoce vždy vědomé. To, co je nevědomé je instinkt.

Mardi J. Horowitz (1998) hovoří o tom, že každou emoci lze prožívat různým způsobem při různých stavech mysli (Horowitz in Stuchlíková, 2002).

Izard (1993) uvádí, že nejzáhadnější kvalitou lidských emocí je to, že mohou být spuštěny jak událostmi vnějšími, tak také událostmi vnitřními (pouze představovanými) (Izard in Stuchlíková, 2002).

### **Složky emoce**

Intenzivní emoce obsahují několik složek.

1. Vnitřní tělesné reakce, zvláště ty, na kterých se podílí autonomní nervový systém.
2. Kognitivní hodnocení nebo přesvědčení, že se odehrává pozitivní nebo negativní událost
3. Výraz obličeje
4. Reakce na emoci

Když prožíváme nějakou událost nebo čin, interpretujeme situaci s ohledem na naše osobní cíle a pohodu. Výsledkem hodnocení je přesvědčení, že situace je pozitivní nebo negativní. Tato interpretace je známa jako **kognitivní hodnocení** a má dvě části: **proces hodnocení** a **výsledné přesvědčení**. Naše hodnocení situace se může podílet na intenzitě emočního prožitku. Např. když nám někdo řekne, že se na nás nemůže dívat, můžeme mít pořádný vztek nebo se můžeme cítit dotčeni, pokud jde o přítele, ale sotva nás to rozruší, jedná-li se o duševně nemocného pacienta, kterého jsme nikdy předtím neviděli. Naše kognitivní

hodnocení situace determinuje intenzitu naší emoční zkušenosti (Lazarus, Kanner a Folkman in Atkinson, 1995).

Lidé provádějí podle Richarda Lazaruse trojí zhodnocení. V průběhu **tzv. primárního zhodnocení** se pokoušejí posoudit, jaké důsledky mohou nastat události mít pro to, jak se jim daří. „Je událost pozitivní, s nulovým významem, nebo stresující (což zahrnuje výzvu, resp. hrozbu nebo ztrátu)?“, Jakmile osoba zhodnotí situaci, musí pokračovat dál ve zvážení toho, co by měla a mohla s danou situací dělat – tj. **sekundární zhodnocení**. „Mám dostatečné dovednosti? Zvládnu to, nebo je to na mě příliš? Mám uniknout, nebo obtíže ignorovat v naději, že pominou?“ Poté co lidé situaci vnímají a zareagují na ni, prostředí odpoví na jejich reakci. A lidé naopak musí tuto vyvolanou reakci znovu zhodnotit – procesem **znovuzhodnocení**. Nikdy tedy nepřerušuje cyklus hodnotících soudů o sobě a o světě kolem nich (Lazarus in Stuchlíková, 2002).

Kognitivní hodnocení se také může velmi významně podílet na diferenciaci emocí. Proces hodnocení může být velmi rychlý, čímž lze vysvětlit rychlost vzniku některých emocí. Když popisujeme kvalitu emoce, často také zdůrazňujeme emoční přesvědčení. Např. „Cítil jsem zlost, protože jednala nefér.“ Kognitivní hodnocení často stačí k determinaci kvalit prožitku (Atkinson, 1995).

Aktivace a hodnocení mají podíl na intenzitě prožitku a samotné hodnocení může občas determinovat kvalitu prožitku.

Uvažujme například o strachu, který je vyvoláván ohrožením. Co je a co není ohrožení, v tom se lidé vzájemně liší. Závisí to na jejich předchozích zkušenostech a osobnosti. Proces, kterým se člověk rozhoduje, zda je situace ohrožující, může zahrnovat zřetel k dimenzím, jako jsou žádoucnost a kontrola (Lazarus in Atkinson, 1995).

Protože přesvědčení, týkající se situace, obvykle dává emoci její kvalitu, zabránění tomuto přesvědčení v dosažení vědomí (vytěsnění) chrání člověka před prožíváním kvality emoce (Atkinson, 1995).

Jakou emoci situace vyvolá, závisí na naší minulé zkušenosti. Možný spojovací článek mezi minulou zkušeností a současnou emocí je proces hodnocení. To znamená, že naše minulé zkušenost ovlivňuje naše přesvědčení o současné situaci, a tato přesvědčení pak ovlivňují emoci, kterou prožíváme (Atkinson, 1995).

Ačkoliv kognitivní hodnocení je pro prožívání nepochybně důležité, je třeba poznamenat, že existují případy emoce, ve kterých žádné kognitivní hodnocení není patrně zahrnuto. Například když dostanete ránu do nosu, můžete prožít emoci před tím, než budete událost interpretovat. Kromě takového jednorázového prožitku existují opakující se situace, ve kterých emoční prožitek může obejít kognitivní systém. Zejména některé prožitky strachu, které člověk získal v dětství na základě klasického podmiňování, nemusí zahrnovat žádné kognitivní hodnocení. Např. jestliže v dětství předcházeli bolestivým lékařským zákrokům pobyt v čekárně, člověk může v čekárně prožívat velký strach i v dospělosti.

Mohou existovat 2 druhy emočních prožitků: ty, které jsou založeny na kognitivním hodnocení, a ty, jež předcházejí poznání.

Kognitivní hodnocení je nezbytnou složkou mnoha subjektivních pocitů a citů, ale není nezbytnou složkou všech (Zajonc, Murphy a Inglehart in Atkinson, 1995).

Emoční stav někdy lidi zaktivizuje a jindy naruší jejich činnost. Závisí to na intenzitě prožitku, jedinci, který jej prožívá, a na délce trvání prožitku. Intenzivní emoce občas neodezní rychle, ale přetrvávají v průběhu nevyřešené situace. Když prožíváme emoci, máme sklon věnovat více pozornosti událostem, které odpovídají naší náladě, než těm, které jí neodpovídají. V důsledku toho se více učíme o událostech, které odpovídají naší náladě. Nálada člověka v průběhu učení může zvyšovat dostupnost jeho vzpomínek, které odpovídají této náladě, a tyto vzpomínky budou snáze spojeny s novou látkou, která odpovídá této náladě (Atkinson, 1995).



Nálada může ovlivnit naše hodnocení ostatních lidí a objektů, stejně jako hodnocení toho, co se stane v budoucnosti. Nálada také ovlivňuje naše názory na to, jak často ve světě dochází k různým tragickým událostem. Máme-li špatnou náladu, považujeme výskyt těchto událostí za častější, než když máme dobrou náladu (Atkinson, 1995).

Mnoho lidí často prožívá agresivní myšlenky a impulzy, a to, jak tyto myšlenky lidé zvládají, má značný vliv na jejich zdraví a interpersonální vztahy (Atkinson, 1995).

Protože si lidé mohou situaci symbolicky představit, jsou schopni předvídat pravděpodobné důsledky svých činů a podle toho měnit svoje chování (Atkinson, 1995).

Mnoho vzorců chování se učíme sledováním chování druhých lidí a pozorováním následků, které jim přináší. Člověk, který je frustrován zmařením cíle nebo rozrušen nějakou stresující událostí, prožívá nepříjemnou emoci. Odpověď, kterou tato emoce vyvolá, se bude lišit v závislosti na druzích odpovědí, které se jedinec naučil používat při zvládání stresujících situací. Frustrovaný jedinec může hledat pomoc u druhých lidí, může jednat agresivně, stáhnout se, pokusit se překonat překážku s použitím ještě větší síly nebo se otupit drogami či alkoholem. Zvolí takovou odpověď, která ho nejúspěšněji zbavovala frustrace v minulosti (Bandura in Atkinson, 1995).

## **1. 2. EMOCIONÁLNÍ REGULACE**

Emocionální regulace se stala samostatným předmětem výzkumu v 80. letech (např. Thompson, Fox, Eisenbergová a kol., Gross, Cole, Martin a Denis in Štefánková, 2005), předtím byla především integrována do výzkumu emocí a emocionálního vývoje. Zájem o studium emocionální regulace je velký. Definice emocionální regulace se však díky široce pojaté

problematice a metodické nejednotnosti výzkumných přístupů různí. Emoce a jejich regulace se zkoumají z více hledisek.

Emocionální regulace se považuje za součást konceptu osobnosti, hraje hlavní úlohu v konstruktivním temperamentu a je důležitým aspektem individuální organizace chování (Eisenbergová a kol., Goldsmith et al., Kagan in Štefánková).

Problematika emocionální regulace se prolíná i s jinými koncepty, jako např. coping zaměřený na emoce (zvládání primárně zaměřené na snížení negativních emocí prožívaných v delší interakci mezi organismem a prostředím), nebo seberegulace, sebeřízení apod. (Stuchlíková, 2002).

Stuchlíková (2000) rozeznává 3 hlavní cesty regulování: kognitivní, fyziologickou a behaviorální kontrolu.

Podle Thompsona (1994) zahrnuje emocionální regulace vnější a vnitřní procesy odpovědné za kontrolu, hodnocení a změny emocionálních reakcí vzhledem k jejich intenzitě a časovému průběhu (trvání a latenci). Účelem emocionální regulace jednotlivce je dosažení vlastních cílů. Regulační procesy mohou probíhat automaticky nebo vědomě, případně vědomě do určité míry.

Thompson (1994) rozlišuje dva typy regulačních zdrojů: seberegulaci (intrapsychickou) a sociální regulaci (interpsychickou, pomocí rodičů, kamarádů), ve které se spolu s individuálním charakterem emocionální regulace zdůrazňuje její sociální aspekt. Dále se podle Thompsona (1994) rozlišuje emocionální regulace interní a externí. **Interní emocionální regulace** zahrnuje procesy jako usměrňování pozornosti (rozptýlení), hodnocení (resp. opětovné přehodnocení) situace a emocionálního napětí. **Externí emocionální regulace** zahrnuje (copingové) strategie chování za účelem změny situace nebo hledání subjektivně snadněji kontrolovatelného prostředí.

Úspěšná adaptace vyžaduje efektivní emocionální regulaci, jejíž podstatou je emocionální flexibilita.

Výstižným popisem adaptivní a maladaptivní emocionální regulace je koncept Ego – kontroly a ego flexibility od Blocka a Blockové (1980).

**Ego – kontrola** představuje dispoziční regulaci chování a popisuje míru, ve které člověk vyjadřuje, realizuje, resp. kontroluje svoje emoce, potřeby a impulzy k jednání. Vysoká kontrola představuje rigiditu na emocionální rovině i rovině chování. Nízká ego – kontrola se projevuje v impulzivité a v nízkých zábranách realizace vlastních impulzů. Obě tendence jsou adaptivní jen v některých specifických situacích.

**Ego – flexibilita** vyjadřuje míru, ve které osoba dokáže přiměřeně situaci kontrolovat svoje různé emoce, impulzy a potřeby. Dále charakterizuje, nakolik je osoba schopná změnit míru ego – kontroly, aby vyhovovala aktuálním situačním nárokům. Projevuje se to především v zátěžových situacích, kde se nedá automaticky aplikovat zažitě řešení. Ego – flexibilita se ukazuje v toleranci nejistoty a v účelném hledání řešení situace, umožňuje přizpůsobení se okolí a dosahování cílů. Nedostatečná ego – flexibilita je charakterizována lpěním na jednom (často zažitém, ne nejvhodnějším) způsobu řešení (Štefánková, 2005).

Coleová, Martinová a Dennisová (2004) vidí přínos studia emocionální regulace oproti zkoumání jednotlivých emocí v umožnění porozumění tomu, jak emoce organizují pozornost a aktivitu, jak podporují zvládání a řešení problémů, ovlivňují uvažování, plánování a interpersonální vztahy. Rozeznávají dva druhy regulačních procesů. 1. typ – „**emoce jako regulující**“ a 2. typ – „**emoce jako regulované**“. V obou případech jsou regulační aspekty nezávislé na tom, jaká emoce je aktivovaná.

Emocionální regulace neznamená jen přímé ovlivňování citů, ale zahrnuje i regulaci emocí pomocí změny vnější situace prostřednictvím jednání. Emocionální dysregulace nastává také buď na interní úrovni zpracování informací (např. omezené vnímání a interpretace sociálních

situací u agresivních dětí) nebo na úrovni odpovědi (např. nepřiměřené vyjádření emocí). Narušená emocionální regulace omezuje individuum v realizaci vlastních cílů a představuje porušení sociálních a kulturních pravidel ve specifických situacích (Štefánková, 2005).

Efektivní emocionální regulace je procesem neustálého přizpůsobování se prostředí a mění se v závislosti na podmínkách (jiná je v normálním sociálním prostředí a jiná ve stresové situaci). Vysoký stupeň regulace (kontroly emocí) neznamena vždy efektivní emocionální regulaci (Eisenbergová a kol. in Štefánková).

Schopnost regulace obvykle posiluje naši subjektivní pohodu. Umožňuje nám redukovat frekvenci a intenzitu negativních emocí a naopak posílit a využít emoce pozitivní (Stuchlíková, 2002).

Otázky, jak bychom měli řídit své emoce, zda bychom jim měli věnovat pozornost, nebo si jich nevšímat, zda bychom je měli povzbuzovat, či potlačovat, zodpovídají různé kultury odlišně. Nicméně tyto různé postoje dílčích kultur sdílejí společné stanovisko, že potřebujeme jistou míru kontroly nad našimi emocemi (Stuchlíková, 2002). V poslední době vedl tento rostoucí zájem o regulaci emocí k určitým hraničním nevyjasněnostem. Je třeba rozlišovat mezi regulací (čeho) emocí a regulací (čím) emocemi, mezi regulací našich vlastních emocí a regulací emocí druhých lidí a mezi vědomými a nevědomými procesy emoční regulace (Gross in Stuchlíková, 2002).

Jak příliš silná, tak příliš slabá regulace emocí, může vést k problémům. Například nepřiměřeně malá regulace pocitů viny může vést k prožívání deprese, zatímco nadměrná regulace pocitů viny (až hlídání se před tím, aby se taková emoce vůbec objevila), může být spojována s pozdějším prožíváním paranoidních nebo sociopatických stavů. (Stuchlíková, 2002).

Emoční regulace se vztahuje k procesům, kterými jedinec ovlivňuje to, jaké emoce má, kdy je má a jak je prožívá a vyjadřuje. Regulační

procesy emoční regulace mohou být automatické nebo kontrolované, nevědomé nebo vědomé a mohou mít vliv v jednom nebo v několika okamžicích v průběhu utváření emoce.

Emoční regulace je především regulace uvnitř „já“. Regulace emocí může mít nevědomé cíle (Stuchlíková, 2002).

Typické příklady emoční regulace jsou vědomé; například rozhodnutí změnit zneklidňující téma rozhovoru. Nicméně regulace emocí se může objevit bez vědomého zpracování, jako je tomu v případě velmi dobře zvládnutých zautomatizovaných rutinních postupů. Příkladem může být skrytí vlastního zklamání v případě obdržení nějakého nepřiliš lákavého dárku, nebo vyprávění vtipů k uvolnění tenze.

Pojmy blízké emoční regulaci zahrnují coping, regulaci nálady, obrany a regulaci afektu. **Coping** (zvládání) je odlišný od emoční regulace svým primárním zaměřením na snížení negativní emoce prožívané v delší interakci organismu a prostředí (neboli v tzv. emoční epizodě).

Emoční regulace zahrnuje jak snižování, tak zvyšování, ať už negativních nebo pozitivních emocí (Stuchlíková, 2002).

B. B. R. Rossman (1992) zjistil, že emoční regulace (jako coping strategie) u 6-12 letých dětí jednoznačně souvisí se sebepojetím.

S. Epstein (1992) např. uvádí, že příznivý význam pro zvládání má i vysoce negativní sebehodnocení, které podle něj na rozdíl od nízkého a nestálého, je nejen funkčnější, ale i méně distresující, a to proto, že lépe udržuje koherenci osobnosti (Medved'ová, 1999).

Nemodulované, dobře modulované a přehnaně modulované stavy ukazují na míru emocionální regulace. Dobře modulované stavy jsou ty, v nichž je osobnost sebedeterminována – je přiměřeně spontánní, projevuje se otevřeně, je harmonická ve verbální a neverbální komunikaci, kontrolovaná v jednání. Nemodulované stavy jsou ty, v nichž je osobnost značně impulzivní. V přehnaně modulovaných stavech je osobnost rigidní,

projevy jsou omezeny nebo zastřeny, případně dotyčný „jen hraje roli“ (Stuchlíková, 2002).

Emocionální regulace je zkoumaná především implicitně, ve studiích zabývajících se zvládním zátěže, sociální adaptací apod. (Štefánková, 2005).

### 1.3. STRATEGIE EMOČNÍ REGULACE

Emoční regulace se používá jako označení myšlenek nebo chování, které ovlivňují to, jaké emoce lidé prožívají a jak lidé tyto emoce vyjadřují. Protože emoce mohou být regulovány téměř nekonečným množstvím způsobů, ukázalo se jako vhodné vytvořit určitý procesuální model emocí, který by pomohl uspořádat studium emoční regulace (Gross in Stuchlíková, 2002). Tento model se zaměřuje na procesy, kterými je emoce generována, a činí rozdíl mezi dvěma širokými strategiemi emoční regulace. Podle tohoto modelu může být úsilí o regulaci emocí nasměřováno dvěma směry.

První je **regulace zaměřená na spouštěcí předpoklady**, tj. regulace, která je zahájena na začátku nebo velmi záhy poté, co se proces rozvíjení emoce spustí. Druhou skupinou je **emoční regulace zaměřená na reakci**, která se objevuje na konci procesu rozvoje emoce, nebo tehdy, kdy už emoce sama spouští nějakou tendenci k reakci (Stuchlíková, 2002).

V potenciálně ohrožující stresující situaci může regulace zaměřená na spouštěcí předpoklady emoce znamenat výběr aspektů situace nebo její interpretaci způsobem, který snižuje její emoční závažnost (např. Lazarus, Scherer in Stuchlíková, 2002). Tento proces bývá často nazýván jako **přehodnocení**. Například se můžeme určité situaci vyhnout, nadcházející úkol můžeme vnímat spíše jako výzvu než jako hrozbu atd. Regulační strategie mohou působit na samu situaci. Přístup orientovaný na předcházení

rozvoje procesu emoce je tedy **výběr situace**. To se týká přibližování se, nebo naopak vyhýbání se určitým lidem nebo situacím na základě jejich předpokládaného emočního vlivu (Stuchlíková, 2002).

Jakmile se člověk ocitne v situaci, která vybuzuje emoci, přichází druhý moment, kdy je možná regulace cestou **modifikace situace**. Výběr situace a modifikace situace pomáhá člověku definovat si situaci v osobním kontextu. Nicméně je také možné regulovat emoce bez přímé změny prostředí. Další možností regulace je **využívání pozornosti**, což poukazuje na to, jak jedinec zaměřuje svou pozornost v dané situaci v zájmu ovlivnění svých vlastních emocí. Tyto strategie zaměřování pozornosti mohou mít různé formy: od zaměření se na neemocionální aspekty situace až k odklonům pozornosti od bezprostřední situace. Emoční regulace zaměřená na odpověď nebo reakci se objevuje v průběhu emočního procesu později. Tedy poté co byla situace vybrána, modifikována a pozornostně zpracována, je stále ještě možné měnit její emoční dopad (Stuchlíková, 2002).

Dalším místem regulace je tzv. **kognitivní změna**, která se týká hodnocení situace z hlediska osobního významu.

Posledním momentem pro regulaci je vlastní reakce nebo odpověď, například potlačení (Stuchlíková, 2002).

Jakákoli forma seberegulace zmenšuje mentální zdroje. Model Carvera a Scheiera (1981) zdůrazňující zaměření pozornosti v průběhu seberegulace ukazuje, že emoční regulace zhoršuje zejména výkony v úlohách, které se odehrávají ve zhruba stejném čase jako emoční regulace. Strategické sebemonitorování a ovlivňování vlastních myšlenek, pocitů nebo chování může snižovat pozornostní zdroje, které jsou k dispozici pro jiné úlohy (Ellis a Ashbrook in Stuchlíková, 2002).

Regulace emoce je obvykle mnohem menší v situaci kognitivní zátěže (DePaulo, Blank, Swain a Hairfield, Wegner, a další in Stuchlíková, 2002).

Výzkumy Richardse a Grosse ukazují, že snaha o průběžné potlačování emocionálních impulzů má, vedle už známých negativních důsledků, jako jsou důsledky zdravotní, důsledky v oblasti adaptace a copingových strategií, ještě další důsledky: paměťové problémy (nebo snížení paměťového výkonu).

Výzkumy potlačování emočního projevu poukazují na možnost určitých osobnostních důsledků takové emoční regulace. Přehodnocení ovlivňuje emoční prožívání, ale nemá žádný vliv na paměť. Oproti tomu potlačení emočního projevu nemá žádný efekt na prožívání emoce, ale paměť zhoršuje.

Kontrola emocí byla vnímána jako proces, který může probíhat řadou různých způsobů. Lidé by měli být schopni použít pro regulaci a kontrolu emocí trojí cestu: prožitkovou (kognitivní), fyziologickou a behaviorální (Stuchlíková, 2002).

Lidé zřídka používají pouze jednu techniku izolovaně. Obvykle když se dostaneme do problémů, pokoušíme se s nimi vyrovnat všemi možnými technikami, které máme k dispozici.

Jeden ze tří hlavních způsobů, jimiž se lidé pokoušejí zvládat svoje pocity, je zaměření se na kontrolování vlastních prožitků tím, že modifikujeme svoje myšlenky, přesvědčení, postoje a způsoby náhledu na své problémy. Můžeme se tak snažit sami sebe uklidnit natolik, abychom mohli pokračovat v efektivním jednání, můžeme se snažit o přenesení pozornosti k alternativním činnostem a jednáním a tak nalézt jiný pohled na svoje pocity, anebo, když je situace beznadějná, se můžeme soustředit na to, abychom se smířili s „nesmiřitelným“. Určitou možnost, jak regulovat svoje emoce, nabízí ještě jiná cesta: kontrola nebo regulace vlastního emocionálního projevu. V tomto případě máme na mysli vnější chování – například řeč nebo činnost.

Millenson se domnívá, že lidé obvykle získávají kontrolu nad emocemi trojím způsobem: habituací, překrytím a vyhýbáním se.



**Habituace** označuje situaci, kdy mnohokrát opakovaný podnět přestane vzbuzovat reakci. Člověk si „zvykne“, že se podnět objevuje. Například přestěhuje-li se někdo do bytu blízko nádraží, je zprvu téměř nesnesitelně rušen tamním hlukem. Setrvá-li, dříve či později si uvědomí, že si hluku přestal všímat. Velmi podobné je to i s emocemi. Lidé tedy mohou využít habituace ke kontrole emocí jejich opakovaným zažíváním tak, aby snížili intenzitu emoce při další expozici (např. rozdíl v trémě před první, dvacátou a čtyřicátou zkouškou, schůzkou atd.).

Habituace se objevuje tehdy, je-li podnět opakován tak často, že reflexní odpověď, naučená nebo vrozená, začne slábnout.

Druhou, méně přímou technikou kontroly emocí je **překrytí** zamaskování emoce operantním chováním, které odpovídá zcela jinému rozpoložení. Většina lidí dovede své emoce do určité míry skrýt, překryt jiným chováním. Přesto je často takové maskování „čitelné“ (poznáme dobře, co je příčinou prozpěvování na stezce odvahy, apod.). Přestože většinou nejsou naše pocity překrytím příliš ovlivněny, někdy lze sledovat, že maskující operantní chování změní i interní pocity.

Jako třetí techniku, kterou mohou lidé kontrolovat své emoce, uvádí Millenson prosté **vyhýbání se**. Efektivní způsob kontroly emocí je vyhýbání se situacím, které emoce vzbuzují. Přiměřené užití zmíněných metod kontroly přináší jako výsledek kontrolu nad vlastními emocemi, jež je podle Millenona znakem emocionální zralosti.

Emoční regulace je téma, jemuž je vedle psychologie věnována významná pozornost i v jiných oborech – např. ve filozofii, v sociologii, antropologii ad. I v samé psychologii je emoční regulace nahlížena z různých perspektiv – biologické, kognitivní, vývojové, sociální, klinické a zdravotní psychologie.

Emoční regulace hraje centrální roli v duševním zdraví, protože může buď podporovat, nebo narušovat naši schopnost pracovat, udržovat sociální vztahy a těšit se ze života (Stuchlíková, 2002).

Regulace emocí může být různě pružná, od rigidní sebekontroly po flexibilní sebeřízení.

## 2. ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE

Problematika zvládání (čelení) stresu je v psychologické literatuře tradována pod termínem „*coping*“. Termín je odvozen od řeckého „*kolaphus*“ - rána uštědřená protivníkovi v boxu. Tím, kdo tuto ránu dává, je člověk, který se do těžké životní situace - do stresu – dostal. Tím, na co je tato rána zaměřena, je nejčastěji těžkost, která daného člověka do stresu dovedla – tzv. stresor (Křivohlavý, 2003).

Dle R. S. Lazaruse (1966) se zvládáním rozumí proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jsou člověkem ve stresu hodnoceny jako ohrožující jeho zdroje. V jiné definici Lazarus (1966) říká: „ Jádrem zvládání je využívání snah (jak intrapsychických, tak typu určité aktivity) řídit (monitorovat, ovládnout, minimalizovat, zmenšovat, tolerovat) vnitřní či vnější požadavky, které těžce doléhají na člověka (a konflikty mezi nimi).“ Od těchto snah zvládnout těžké situace je třeba odlišit tzv. *zvládací reakce*, které jsou přirozené (vrozené). Ty probíhají obvykle bez účasti našeho vědomí (automaticky) (Jaro Křivohlavý, 2003).

Na zvládání (*coping*) je nahlíženo jako na stabilizujícího činitele, který může pomoci individuu udržovat adaptaci během období stresu (Lazarus, Folkman, Holahan, Moos in Medved'ová, 1996).

Zvládání se chápe jako spojovací článek mezi distresem a adjustací a často se přijímá definice R. S. Lazaruse a S. Folkmanové, podle nichž vztahy mezi prostředím a individuem moderují dva procesy: hodnocení a zvládání. **Hodnocení** je kognitivní proces, kterým individuum jednak zvažuje nakolik určité situace ohrožují jeho pohodlí (primární hodnocení), ale i co může udělat pro to, aby jim čelil (sekundární hodnocení). Zvládání definují jako “soubor kognitivních a behaviorálních snažení zaměřených zvládnout, redukovat, nebo tolerovat vnitřní a vnější požadavky, které ohrožují, nebo zvyšují možnosti (zdroje) individua“ (Medved'ová, 1996).

V souvislosti se zvládáním se objevuje ještě jeden typ copingu, a to **aktivní** versus **pasivní**. Někteří autoři pasivní chování ve stresové situaci vyčleňují obzvláště jako „ústup od řízení“ (Rothbaum a kol., Band, Weiss in Medved'ová, 1996), zatímco jiní ho zařazují v rámci uvedených modelů do kategorie „nevnímání“, „vyhýbání“, resp. zaměření na emoce.

Aktivita-pasivita představuje spíše intenzitu úsilí, s jakou se jedinec snaží situaci zvládnout, a může se dotýkat jak zaměření na sebe, tak i na prostředí. Např. emoční strategie může být aktivní v konstruktivním úsilí regulovat distress a problémová pasivní, když jejím důsledkem je chování, které se vyhýbá stresoru. Podle S.R. Lazaruse a S. Folkmanové (1984) se totiž aktivní strategie ukazují být účinné či adaptivní jen tehdy, když situace je pod kontrolou subjektu, zatímco v případě nekontrolovatelné situace více vyhovují pasivní strategie (Forsythe, Compas in Medved'ová, 1996), které mohou chránit před přílišnou zátěží a ulehčovat duševní činnost akceptováním reality. Tak je to např. v případě těžkých chorob, kdy popření nebo pozitivní přehodnocení může být příznivější strategií vedoucí k dobré adaptaci jedince, než vyčerpávající úsilí v boji s chorobou. Spíše se potvrzuje, že když jde o adaptivnost, obě dvě strategie mohou být úspěšné při zvládání stresoru, avšak zatímco zvládání zaměřené na problém je efektivnější v situacích, které jedinci považují za kontrolovatelné, zvládání zaměřené na emoce je efektivnější v situacích, kde řešení není možné (Lazarus, Folkman, Roth, Cohen in Medved'ová, 1996). Za maladjustační můžeme spíše považovat použití afektivní strategie zvládání stresu na kontrolovatelnou situaci a úsilí použít kognitivní strategii na situaci, která se vymyká zpod kontroly (Forsythe, Compas in Medved'ová, 1996).

Rozsáhlá analýza je v odborné literatuře věnována těm proměnným, které nějakým způsobem ovlivňují nebo ulehčují procesy zvládání. Obvykle jsou uváděné:

**1. osobní zdroje** - struktury osobnosti, odolnost (hardiness), u dětí nezranitelnost, vnitřní lokalizace kontroly, interpersonální způsobilosti,

intelekt, sebepojetí, úzkostlivost apod.

**2. proměnná prostředí** - sociální síť, obvykle uváděná jako “sociální opora“, co představuje soubor mezilidských vztahů individua, které mu zabezpečuje pozitivní citový svazek, praktickou pomoc, ale i informace o hodnocení stresoru apod.

**3. situační charakteristiky** - závislé jak na proměnných prostředí, tak i na osobní kondici jedince, na kterých ve značné míře závisí volba strategií zvládnání. Jsou to povaha stresora, jeho blízkost, trvání, ale i subjektivní percepce stresové situace a míra, v jaké je hodnocená situace považována za zvládnutelnou či nezvládnutelnou, očekávanou či neočekávanou, za výzvu nebo hrozbu (Medved'ová, 1996).

Obecně řečeno **stres** se vyskytne, když se lidé setkají s událostmi, jež vnímají jako ohrožení svého tělesného nebo duševního blaha. Tyto události se obvykle nazývají **stresory** a reakce lidí na stresory, **stresové reakce** (Křivohlavý, 2003).

Každodenní nepříjemnosti mohou lidé prožívat rovněž jako stresory – např. ztrátu peněženky, dopravní zácpu, spor s profesorem apod. Vystavení stresu může vést k nepříjemným emocím, např. úzkosti a depresi. Může vést také ke vzniku lehké či těžké tělesné nemoci. Ale reakce lidí na stresové události se velmi různí. Někteří lidé při setkání se stresovou situací začnou trpět psychickými nebo tělesnými potížemi, zatímco jiní lidé nejenže netrpí žádnými potížemi, ale taková situace je pro ně dokonce výzvou a vzbudí jejich zájem.

Konečně zdroj stresu může být v člověku ve formě konfliktních motivů nebo přání. Události, které vnímáme jako stresové, spadají obvykle do jedné nebo více následujících kategorií: traumatické události mimo oblast běžné lidské zkušenosti, neovlivnitelné události, nepředvídatelné události, události, které představují výzvu pro hranice našich schopností a sebepojetí nebo vnitřní konflikty.

Stupeň, ve kterém je událost stresová, se samozřejmě u každého člověka liší. To znamená, že lidé se liší v míře, ve které hodnotí tutéž událost jako neovlivnitelnou, nepředvídatelnou a vyzývající jejich schopnosti a sebepojetí, a toto hodnocení z velké části ovlivňuje vnímanou stresovost události.

Čím více nám událost připadá neovlivnitelná, tím častěji ji vnímáme jako stresovou. Zřejmou příčinou, proč jsou neovlivnitelné události stresové je to, že je nemůžeme ovládat, řídit, mít pod kontrolou, že jim nemůžeme zabránit nebo je přerušit.

Holmes a Rahe (1967) tvrdili, že každou životní změnu, která vyžaduje četná přizpůsobení, lze vnímat jako stresovou.

Stres mohou také přivodit vnitřní procesy – nevyřešené konflikty, které mohou být vědomé nebo nevědomé. Ke konfliktům dochází, když se člověk musí rozhodnout mezi neslučitelnými nebo vzájemně se vylučujícími cíli nebo postupy jednání. Například nechcete jít na večeři k svému strýci, ale nechcete také poslouchat matčiny výčitky, že jste pozvání odmítli. Cíle jsou v těchto případech neslučitelné, protože jednání, zaměřené na dosažení jednoho cíle, brání dosažení druhého.

Snaha o nalezení přijatelného kompromisu mezi protikladnými motivy může vyvolávat značný stres.

Nejčastější reakcí na stresor je **úzkost**. Čím úzkostnější, rozzlobenější nebo depresivnější jsme, tím častěji zažíváme oslabení kognitivních funkcí. Oslabení kognitivních funkcí může být rovněž vyvoláno rušivými myšlenkami, které se nám při setkání se stresorem honí hlavou. Přemýšlíme o možných příčinách jednání, obáváme se důsledků vlastních činů a můžeme si vyčítat, že nejsme schopni situaci zvládnout lépe. Např. studenti, kteří mají strach ze zkoušek, se obávají neúspěchu a vlastní neschopnosti. Těmito negativními myšlenkami mohou být tak rozrušeni, že nedokáží sledovat zadání a přeslechnou nebo špatně pochopí otázku. Jak se strach zvětšuje, obtížně si vybavují i ta fakta, která se dobře naučili.

Bez ohledu na druh stresoru se váš organismus připravuje ke zvládnutí nouzové situace. Tato příprava se nazývá **reakce boj, nebo útěk**.

Zaměříme se na způsoby, jakými lidé hodnotí události, na jejich styly zvládání událostí a na to, jak sociální podpora, kterou mají k dispozici, ovlivňuje jejich reakce na stresové události.

**Moderování stresu** se děje řadou různých faktorů. Patří sem jednak osobnostní charakteristiky lidí bojujících se stresem, jednak styly zvládání, strategie zvládání, techniky zvládání, které je možno se naučit. Zvládání stresu a životních těžkostí je tak chápáno jako dynamický proces, v jehož rámci dochází k transakcím (vzájemným interakcím mezi člověkem a stresovou situací). Na jedné straně je třeba vidět danou osobu, která má určité zdroje, možnosti, hodnoty a osobní zaměření, na druhé straně pak prostředí, které na člověka klade určité požadavky a působí na něho řadou vlivů. V průběhu zvládání stresu dochází k řadě akcí a aktivit z jedné i druhé strany, tzv. akcí a reakcí (Křivohlavý, 2003).

Některé osobnostní charakteristiky mají mimořádný vztah k řešení stresových situací – ať tím, že pomáhají stresovou situaci zvládat, nebo naopak člověka uvádějí do těžší situace. Pokud se dostaneme do nežádoucí situace, snažíme se něco dělat pro to, aby se situace, pro nás nepříjemná a nežádoucí, změnila. Jinými slovy: Snažíme se zvládnout nepříznivou situaci. Způsoby, jak to děláme, jsou různé. Různá je i účinnost našich postupů (Křivohlavý, 2003).

Osobnostní charakteristikou, která se ukázala jako důležitý faktor při zvládání stresu je sebedůvěra (Holahan, Moos in Křivohlavý, 2003).

Abramsonová a její spolupracovníci (1978) tvrdí, že když lidé připisují negativní události příčinám, které jsou ve vztahu k nim vnitřní („Je to moje chyba.“), nemění se v čase („Bude to trvat věčně.“) a ovlivňují mnoho oblastí jejich života („Pokazím, na co sáhnu.“), častěji vykazují

bezmocné, depresivní reakce na negativní události. Jestliže např. člověk, kterého opustí partner, připíše rozpad manželství své „špatné“ osobnosti (vnitřní, neměnná a globální atribuce), bude mít sklon ke ztrátě sebeúcty a bude očekávat, že budoucí vztah se rovněž nevydaří.

Julian Rotter (1966) dospěl ve svých výzkumech k zjištění rozdílů mezi lidmi v tom, jak přistupují k obtížím a k různým problémům. Rozlišuje dva diametrálně odlišné přístupy k životním obtížím. Toto pojetí vychází z toho, jak se člověk staví k problému, před nímž stojí, případně k těžkosti, do které se dostal. Na jednom konci kontinua jsou lidé, kteří vycházejí ze sebe, z vlastních schopností, možností a dovedností, ze své vlastní iniciativy a chuti „jít do boje“. Ty označuje J. Rotter termínem lidé s *interním locus of control* – LOC (interní znamená „vnitřní“ – osobní ohnisko řízení vlastní činnosti). Na druhém konci kontinua jsou ti, kteří vycházejí z toho, co je před nimi, a domnívají se, že těžká situace se vyřeší sama, např. v důsledku zásahu osudu či na nich nezávislé změny okolností. Iniciativa podle nich nevyjde z nich samých, ale ze situace, ve které jsou. Lidi s tímto postojem označuje J. Rotter termínem lidé s *externím LOC* (externí znamená „jsoucí mimo daného člověka“, tj. řešení situace očekávají tyto lidé z vnějšku). Někde mezi těmito dvěma extrémy – v této dimenzi iniciativy řízení děje – se nachází podle Rottera každý z nás (Křivohlavý, 2003).

## 2.1. DOVEDNOSTI ZVLÁDAT STRES

Protože emoce a fyziologická aktivace, vyvolané stresovými situacemi, jsou většinou velmi nepříjemné, člověk je motivován k tomu, aby něco udělal pro zmírnění nebo odstranění utrpení. Proces, kterým se člověk snaží vyrovnat se stresovými situacemi, se nazývá zvládání (angl. coping) a má dvě hlavní formy. Člověk se může zaměřit na určitý problém nebo situaci, která vyvstala, a zkouší nalézt způsob, jak ji změnit nebo jak se



jí v budoucnosti vyhnout. Nazývá se **zvládání zaměřené na problém**. Člověk se může také zaměřit na zmírnění emocí spojených se stresovou situací, i když ke změně samotné situace nemusí dojít. Tento druhý proces se nazývá **zvládání zaměřené na emoci** (Lazarus a Folkman in Křivohlavý, 2003). Většina lidí se vyrovnává se stresovými situacemi jak pomocí zvládání zaměřeného na problém, tak zvládání zaměřeného na emoci.

Subjektivní představa vlastní schopnosti kontrolovat – řídit – běh dění, v němž se daná osoba nachází, se ukazuje být podstatně důležitým momentem zvládání životních těžkostí (Cohen, Edwards in Křivohlavý, 2003).

Pocit, že člověk je schopen řídit chod dění, byl vždy spojován s představou lepšího zvládání životních těžkostí (Bandura in Křivohlavý, 2003). Ukázalo se, že tato představa o vlastní schopnosti řídit chod dění má úzký vztah k užití aktivních strategií zvládání stresu.

Obecně lze říci, že tam, kde se lidé domnívají, že jsou schopni to kontrolovat (řídit) chod dění, lépe zvládají vlastní emocionální stav a také se aktivně staví čelem hrozícím (ohrožujícím) nepříznivým životním vlivům.

Na způsob zvládání těžkostí může mít vliv také to, jak daný člověk hodnotí sebe samého. Psychologové označují tuto charakteristiku termínem sebehodnocení. Tímto termínem se rozumí schopnost vidět sebe sama obdobně jako vidíme druhého člověka, popsat se a ohodnotit se.

Naše sebehodnocení ovlivňuje to, jak nás vnímají a hodnotí ostatní lidé. O tom, zda bude mít někdo vyšší, či nižší míru sebehodnocení, se rozhoduje již v dětství. Podstatně se na tom podílí vztah rodičů k dítěti a posléze i vztah jejich sociálního okolí (spolužáků, kamarádů, učitelů apod.) (Křivohlavý, 2003).

Zatím nebyla vytvořená zvláštní teorie zvládání stresu specifická jen pro děti. Za základ, ze kterého se vychází, slouží teorie dospělých, i když se obecně uznává odlišnost zvládání stresu ve vývoji, přinejmenším vzhledem k prioritě emoční regulace u dětí a větší potřebu sociální opory ve vývoji.

Podle B. E. Compase (1987) zkoumání copingu v dětském věku musí brát v úvahu kontext prostředí, ve kterém stresová epizoda probíhá (zahrnujíc jak povahu stresoru, tak i dostupné sociální zdroje), vývojovou úroveň individua, osobní zdroje, které individuum přináší do situace, prvotní historii upřednostňování způsobů copingu, aktuální zvládací reakce (Medved'ová, 1996).

## 2. 2. STYLY ZVLÁDÁNÍ TĚŽKOSTÍ

Styl zvládání těžkostí byl definován jako „obecná tendence jednat se stresující situací zcela určitým způsobem“ (Taylor, 1995). Je možno říci, že takovýto styl zvládání těžkostí do značné míry charakterizuje určitého člověka. Dostane-li se do stresové situace, pak očekáváme, že se bude chovat zcela určitým způsobem, který jsme u něho již dříve několikrát viděli. Dvojice stylů zvaných „**vyhýbání se stresu**“ a „**stavění se na odpor stresu**“ tvoří dva z nejvíce studovaných stylů zvládání stresu. V prvním případě jde o to minimalizovat kontakt se stresem (uniknout z jeho spárů), ve druhém případě jde o aktivní postavení se proti tomu, co člověka ohrožuje. Ukazuje se, že každý styl má své vhodné použití v jiné situaci. Vyhýbání se např. ukazuje jako vhodnější tam, kde se dá očekávat, že stres nebude příliš velký a nebude trvat dlouho. Aktivní boj se stresem se ukazuje jako vhodnější tam, kde se dá očekávat, že stresová situace bude trvat delší dobu, nebo tam, kde se pravděpodobně bude častěji opakovat (Holahan a Moos in Křivohlavý, 2003).

Mareš (2000) píše o dalším poměrně častém stylu – „sebeznehodnocující styl“, který je používán tam, kde daná osoba očekává, že v těžké situaci, před kterou stojí, s určitou pravděpodobností neobstojí. Přistupuje k ní (např. ke zkoušce) tak, že předem prohlašuje, že jde

o nerovný boj, že zdravotně není v pořádku, že je tím či oním handicapována apod. Uváděním negativních věcí (omlouváním a vymlouváním se) se snaží předem zabezpečit pro případ prohry, a zachovat si tak tvář (image) (Křivohlavý, 2003).

### 2.3. STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU

U stylů zvládání jde o specifičtější způsoby přístupu ke stresu. O strategiích zvládání stresu je možno říci, že jsou ještě specifičtějšími způsoby přístupu ke zvládání stresu.

Dva druhy strategií zvládání stresu byly vytipovány již před čtvrt stoletím: strategie zaměřené na řešení problému, který působením stresu vyvstal, a strategie zaměřené na vyrovnání se s emocionálním stavem, spojeným s existencí daného stresu.

Při **strategii zaměřené na řešení problému** jde o vyvinutí vlastní aktivity a snahu konstruktivně řešit danou situaci – např. odstranit to, co působí obavy a strach, likvidovat stresotvorné situační vlivy a změnit podmínky, které zhoršují celkový stav. Strategie zaměřené na problém mohou být také nasměrovány dovnitř: osoba mění něco v sobě místo toho, aby měnila prostředí. Příkladem může být změna aspirační úrovně, nalezení alternativních způsobů uspokojení a osvojení si nových dovedností. Jak úspěšně člověk tyto strategie použije, závisí především na jeho zkušenostech a schopnosti sebeovládání. Lidé, kteří mají sklon používat ve stresových situacích zvládání zaměřené na problém, vykazují v průběhu a po odeznění stresové situace nižší hladiny deprese (Billings a Moos in Křivohlavý, 2003).

Pro méně depresivní jedince může být jednodušší použít zvládání zaměřené na problém. Longitudinální studie ukazují, že zvládání zaměřené

na problém vede ke kratšímu období deprese, a to bez ohledu na počáteční hladinu deprese (Křivohlavý, 2003).

**Strategie zaměřené na vyrovnávání se s emocionálním stavem** jsou zaměřeny na řízení (regulaci) emocionálního stavu, který se radikálně změnil v důsledku stresu, do něhož se daná osoba dostala. Jde např. o snížení míry obav a strachu či o snížení míry zlosti. Lidé používají zvládání zaměřené na emoci, aby zabránili zaplavení negativními emocemi a provedení určitých kroků k vyřešení svých problémů. Zvládání zaměřené na emoci používají rovněž tehdy, když je problém neovlivnitelný. Existuje mnoho způsobů, jak zvládnout vlastní negativní emoce. Někteří badatelé je rozdělili na behaviorální a kognitivní strategie (Moos in Křivohlavý, 2003).

**Behaviorální strategie** zahrnují použití různých prostředků ke zmírnění naléhavosti problémů, např. tělesných cvičení, pití alkoholu, braní drog, vybití vzteku, hledání psychické podpory u přátel.

**Kognitivní strategie** zahrnují dočasné odsunutí problému z vědomí (např. „Nestojí to za to, abych si s tím dělal starosti.“) a zmírnění ohrožení změnou významu situace („Její přátelství není pro mě zas tak důležité.“). Často zahrnují přehodnocení situace. Některé behaviorální a kognitivní strategie mohou být adaptivní, ale jiné mohou způsobovat člověku více stresu (jako např. opíjení se).

Jiní badatelé dělí strategie zvládání zaměřené na emoci odlišně, a to na strategie ruminační, rozptylující a vyhýbavé (Nolen-Hoeksema in Křivohlavý, 2003).

**Ruminační strategie** zahrnují uzavření se do sebe, abychom mohli přemítat o tom, jak je nám špatně, abychom se mohli trápit důsledky stresových událostí či svým duševním rozpoložením nebo stále dokola mluvit o tom, jak se nám daří špatně, aniž bychom se pokusili ve věci něco udělat.

**Rozptylující strategie** zahrnují provádění příjemných činností, které nás posilují a vedou ke zvýšení pocitu, že jsme schopni ovlivnit průběh

událostí. Mezi tyto činnosti patří např. sportovní aktivita, návštěva kina s přáteli nebo hraní si s dětmi. Podstatou rozptylujících strategií je oddechnout si od negativních pocitů a znovu získat pocit kontroly nad situací.

**Vyhýbavé strategie** jsou činnosti, které nás mohou vytrhnout z nepříjemné nálady, ale od rozptylujících strategií se liší tím, že vyhýbavé strategie jsou potenciálně nebezpečnými aktivitami, které mohou pouze zjitřit naše smysly. Příklady zahrnují opíjení se do bezvědomí, hazardérství (např. rychlá jízda autem po horských silnicích), agresivní osočování druhých.

Ruminační a vyhýbavé strategie prohlubují a prodlužují depresivní náladu, zatímco rozptylující strategie depresivní náladu zmírňují a zkracují.

Lidé, kteří používají ruminační styl zvládnání, méně často pracují na aktivním řešení problému vyvolaného stresorem. Naproti tomu lidé, kteří využívají příjemných činností, aby si na chvíli oddechli, se pak častěji pouštějí do aktivního řešení problému vyvolaného stresorem (Nolen-Hoeksema a Morrow, 1991a; Nolen-Hoeksema, Parker a Larson, 1992).

Se strategií řešení problému se setkáváme již u malých dětí, kdežto strategie „uklidňování nálady“ a vyrovnávání se s vlastním emocionálním vzrušením se objevuje až u adolescentů. Byla provedena studie, ve které se zjistilo, že zhruba z 30 % je preference té či oné strategie vrozená (Taylor, 1995). Zároveň se zjišťuje, že příklon k častějšímu používání té či oné strategie je dán jak rodinnou výchovou, tak vlivem společenského prostředí (kultury), v němž daný člověk žije (Křivohlavý, 2003).

## 2. 4. OBRANNÉ MECHANISMY JAKO ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE

### ZAMĚŘENÉ NA EMOCI

Psychoanalytici se zvládáním zaměřeným na emoci zabývají již dlouho (A. Freudová, 1946/67). Freud používal termínu obranné mechanismy ve vztahu k nevědomým strategiím, které lidé používají, když se vyrovnávají s negativními emocemi. Tyto strategie, zaměřené na emoce, nemění stresovou situaci, avšak mění způsob, jakým ji osoba vnímá nebo jakým o ní přemýšlí.

Všechny obranné mechanismy obsahují prvek sebeklamu. Všichni občas používáme obranné mechanismy. Pomáhají nám překonat nepříjemné situace, dokud se s nimi nejsme schopni vyrovnat přímo.

Obranné mechanismy jsou projevem špatného přizpůsobení osobnosti pouze tehdy, když se stanou převládajícím způsobem reagování na problémy.

Jeden rozdíl mezi obrannými mechanismy a strategiemi zvládání, spočívá v tom, že obranné mechanismy jsou nevědomé procesy, zatímco strategie zvládání lidé často provádějí vědomě. Některé nevědomé obranné mechanismy dovedené do krajnosti mohou přivést jedince k tomu, že použije některé maladaptivní vědomé strategie zvládání.

**Vytěsnění** – základní a nejdůležitější obranný mechanismus. Při vytěsnění jsou ohrožující nebo bolestné impulzy nebo vzpomínky vyloučeny z vědomí. Vytěsněny jsou často vzpomínky, které vyvolávají pocity studu, viny nebo vedou k sebepodceňování. Impulzy jsou vytěsněny, aby se člověk vyhnul bolestným důsledkům, které by následovaly, kdyby podle nich jednal.

**Potlačení** – proces úmyslného sebeovládání, kdy člověk ovládá svoje impulzy a přání (tím, že je připouští v soukromí, ale veřejně je popírá), nebo

dočasně odsune bolestné vzpomínky, když se potřebuje soustředit na nějaký úkol.

Další řada výzkumů ukázala, že lidé, kteří se svěřují druhým s traumatickými událostmi a emocemi, které cítí jako reakci na tyto události, jsou zdravější než lidé, kteří se druhým nesvěřují.

Jak tvrdil Freud, vytěsnění a potlačení jsou málokdy zcela uspokojujivé. Lidé, kteří zkoušejí potlačovat myšlenky, mohou vlastně přemítat svoje nežádoucí myšlenky a emoce více než lidé, kteří je sdělí druhým lidem.

Několik studií ukázalo, že potlačování myšlenek skutečně vede k tomu, že nás napadají mnohem častěji, než když je přestaneme potlačovat. Jinými slovy existuje **efekt odrazu**, kterým se potlačené nežádoucí myšlenky vracejí zpět s větší silou, jakmile bdělost člověka ochabne.

Tedy lidé, kteří se obvykle snaží vytlačit nežádoucí myšlenky ze svého vědomí, mohou zjistit, že se jim vracejí s větší silou, což u nich vyvolává větší napětí. Znamená to, že trvalé vytlačování myšlenek z vědomí a sledování, zda se myšlenky nevracejí, vyžaduje fyzickou energii a může vést k trvalé aktivaci, která poškozuje organismus člověka. Verbální vyjádření strachu a dalších emocí může pomoci snadněji se vyrovnat s traumaty.

**Racionalizace** – je to přidělení logických nebo sociálně žádoucích motivů tomu, co děláme, takže se zdá, že jednáme racionálně. Racionalizace slouží dvěma účelům: zmírní naše zklamání, když se nám nepodaří dosáhnout cíle („Stejně jsem to nechtěl.“) a poskytuje nám přijatelné motivy pro naše chování.

**Popření** – když je vnější realita příliš nepříjemná, jedinec může popřít její existenci. Rodiče smrtelně nemocného dítěte odmítají připustit závažnost jeho stavu, i když je lékař plně informoval o diagnóze a prognóze choroby. Protože nejsou schopni unést bolest, kterou by s sebou přineslo připsuštění skutečnosti, uchýlí se k obrannému mechanismu popření. V těžké

krizi může popření poskytnout člověku čas, aby se s krutou skutečností postupně vyrovnal.

**Přesunutí** – částečně uspokojuje nepříjemnou potřebu. Prostřednictvím mechanismu přesunutí je potřeba, která nemůže být uspokojena určitým způsobem, zaměřena na náhradní cíl.

## 2. 5. CÍLE ZVLÁDÁNÍ STRESU

Zvládání je procesem, který je zaměřen ke zcela zřetelně definovanému cíli.

Cílem procesu zvládání je tedy:

1. Snížit úroveň toho, co člověka ve stresu ohrožuje.
2. Tolerovat - unést to nepříjemné, co se děje.
3. Zachovat si tvář a pozitivní obraz sama sebe (image).
4. Zachovat si emocionální klid (duševní rovnováhu).
5. Zlepšit podmínky, za nichž by bylo možno se po zážitku stresu zregenerovat.
6. Pokračovat v sociální interakci v životě s druhými lidmi.

V psychologické oblasti je kritériem úspěšného zvládnutí stresu schopnost snížení psychického vzrušení, navrácení se k normální činnosti a pokračování v započatém díle (Křivohlavý, 2003).

Psychická podpora a zájem druhých lidí nám umožňují lépe snášet stres. Přátelé a rodina nám mohou poskytovat podporu mnoha způsoby. Mohou posílit naše sebevědomí tím, že nás mají rádi, i když máme problémy. Mohou nám poskytnout potřebné informace a rady, společnost, aby odvedli naši pozornost od starostí, a finanční nebo materiální pomoc. Pomoc druhých lidí zmenšuje naše pocity bezmocnosti a posiluje naši důvěru ve schopnost situaci zvládnout. Někdy však rodina a přátelé mohou



příspěť k ještě většímu stresu. Bagatelizování problému nebo plané ujišťování, že všechno bude v pořádku, může vyvolat větší úzkost než neposkytnutí podpory.

## 2. 6. ZÁTĚŽ U DĚTÍ

Zátěž může mít pro dítě různý význam a může vyvolávat rozmanité reakce, které závisí na jeho subjektivním názoru a pocitech. Dítě o problému uvažuje a nějak jej posuzuje, může jej různým způsobem prožívat a na základě komplexního hodnocení volí určitý způsob copingu, tj. zvládnání a vyrovnání s touto zátěží. **Hodnocení zátěžové situace zahrnuje jak kognitivní, tak emotivní složku.** City jsou součástí hodnocení mnoha situací, zejména těch, které se nějak vymykají běžnému standardu, resp. očekávání. Negativní emoce signalizují, že jde o situaci zátěžovou, která se tudíž jeví jako nepříjemná a ohrožující. Výsledné řešení závisí na tom, jaký přístup bude převažovat. To je do značné míry dáno věkem, resp. vývojovou úrovní žáka. V dětském věku může být emoční reakce na zátěžovou situaci dominantní. Zejména mladší školáci nejsou vždy schopni racionálního posouzení dané situace. Rozvoj rozumových schopností, především logického uvažování, usnadňuje orientaci v zátěžové situaci a její adekvátní posouzení.

**Zátěž** může být zpracována **jako výzva**, jako podnět aktivizující úsilí zaměřené na její zvládnutí. Zátěž může stimulovat potřebu defenze a úniku. Jestliže žák považuje určitou zátěž za nezvládnutelnou, bude na ni reagovat spíše nějakým únikovým jednáním.

**Pocit nezvládnuté zátěže** navozuje negativní emoční odezvu, která ovlivňuje celkovou výkonnost dítěte (zejména koncentraci pozornosti) a mění jeho postoj (k sobě samému i k této situaci).

Postoj k zátěžovým situacím a způsob jejího zvládnání neovlivňuje však jen škola. Náročné situace se mohou vyskytovat i jinde a někdy mohou být subjektivně ještě závažnější (např. nemoc nebo rozpad rodiny). Dítě s určitým postojem k zátěžovým situacím a preferencí nějakého způsobu jejich zvládnání už do školy přichází. V rodině si vytvořilo základy obecně platného přístupu k takovým situacím. Způsob zvládnání zátěží je označován jako **coping**. Lze jej chápat jako vyrovnání se s touto zátěží nebo jako obrannou reakci v situaci, která je tak obtížná, že ji jedinec není schopen řešit běžně užívanými prostředky.

Volbu určité obranné strategie ovlivňuje postoj žáka k danému problému, který zahrnuje:

- jeho názor na tento problém a jeho emoční význam
- úroveň sebehodnocení žáka, jeho více či méně realistické hodnocení vlastních možností i pocit míry kontroly nad situací

J. H. Amirkan (1990) rozlišuje tři **různé strategie copingu**:

**Strategie zaměřená na řešení problému** – vede ke zvýšení aktivační úrovně, navození pozitivních emocí, tj. celkové připravenosti zvládnout náročnější úkol. Jde o projev úsilí a snahy překonat potíže, které brání dosažení cíle. Takový způsob řešení je dostupný pouze pro starší školáky s přiměřeným sebehodnocením, kteří jsou schopni správně odhadnout své možnosti a mají dostatečnou sebedůvěru.

**Strategie zaměřená na hledání sociální podpory** – je typická pro mladší děti, eventuálně pro méně sebejisté děti. Hledání opory může být aktivní, ale stejně tak může být pomoc pouze pasivně akceptována. Výhodou této strategie je dosažení větší jistoty a pocitu bezpečí, který poskytuje autorita. Její nevýhodou je nechuť k osamostatnění a přijetí odpovědnosti za svoji práci.

**Strategie zaměřená na únik ze zátěžové situace** – únik představuje obrannou reakci v takové situaci, která se dítěti jeví ohrožující a zároveň

natolik obtížná, že ji není schopné řešit jiným, účelnějším způsobem. Konkrétní projevy únikového jednání mohou být různé. Jakou obrannou strategii si dítě zvolí, záleží na mnoha okolnostech, na jeho vývojové úrovni, osobnostních vlastnostech a zafixovaných zkušenostech s určitým chováním, které vedlo k žádoucímu efektu. Únikem od nezvládnutelným povinností může být i nemoc, která má psychosomatický charakter. V tomto případě nejde o vědomou simulaci, ale o nevědomou reakci organismu na zátěž. Obranné reakce mohou mít různý charakter, mohou se lišit z hlediska zaměření i míry aktivity, s níž dítě na zátěž reaguje (Vágnerová, 2002).

**Úroveň copingu**, tj. zvládání náročných situací, **závisí na vnější podpoře i na vnitřních zdrojích**, tj. na vlastnostech a kompetencích jedince.

Důležitým faktorem, ovlivňujícím kvalitu copingu, je celková vývojová úroveň dítěte. Základní kompetence, které jsou nezbytné pro zvládání náročných situací, se rozvíjí postupně, v průběhu školního věku. Schopnost snášet zátěž vzrůstá ve středním školním věku, ale tato odolnost neroste rovnoměrně, ovlivňují ji mimo jiné i různé vývojové mezníky, jako je např. dospívání, různé zkušenosti, např. změna školy, nebo specifická traumata, jako je např. zkušenost s šikanou (Medved'ová in Vágnerová, 2002).

Chování školáků v zátěžové situaci závisí ve značné míře na jejich inteligenci. Ukázalo se, že děti s vyšší inteligencí zvládají zátěž lépe, než jejich hůře disponovaní vrstevníci. Rozumové schopnosti ovlivňují porozumění jakéhokoliv problému i nalezení přijatelného řešení. Podílejí se pravděpodobně také na tom, zda bude určitá situace vůbec hodnocena jako zátěžová (Farkašová in Vágnerová, 2002).

Efektivita copingu je posilována především takovými vlastnostmi jako je:

- svědomitost, systematicčnost, sebedisciplína, vnitřní kontrola,
- ochota přijmout novou zkušenost, flexibilita,
- otevřenost ke světu, extraverte,
- vysoká emoční stabilita, převaha optimismu
- citlivá asertivita.

Dobré zvládání zátěžových situací podporuje i pozitivní sebepojetí a dostatečná sebedůvěra.

Při řešení náročných situací nejde jen o volbu účinné strategie, ale i o schopnost ji uplatnit. Úroveň copingu závisí tudíž i na dosažené úrovni **autoregulačních schopností**.

Dlouhodobá či kumulovaná zátěž může nepříznivě ovlivnit celkový psychický vývoj dítěte. Do jaké míry jej skutečně zatíží, bude záviset na mnoha okolnostech. Každý jedinec je vybaven určitými dispozicemi odolávat nepříznivým vlivům, resp. je pozitivním způsobem zpracovat. K vyrovnání se zátěžemi mohou přispět i tzv. **protektivní vlivy** prostředí, které mohou důsledky působení negativních faktorů minimalizovat. Tato **odolnost a schopnost využívat všech pozitivních vlivů** ve svém souhrnu vytváří dispozici, nazývanou **resilience** (Matějček a Dytrych in Vágnerová, 2002). Děti, které je možné označit jako resilientní, resp. schopné odolávat zátěžím, mají určité typické vlastnosti. Bývají aktivní, společenské, schopné upoutat přijatelným způsobem pozornost lidí ve svém okolí a převážně pozitivně laděné. V tomto směru je důležitá i jejich schopnost adekvátně reagovat, zejména v situaci ohrožení (např. požádat o pomoc, když je to potřebné), uchovat si pocit kontroly nad situací, emoční vyrovnanost a optimismus. Tento pozitivní způsob prožívání a reagování se projevuje i ve vztahu k sobě samému, tj. na úrovni sebehodnocení. Tyto děti

si dovedou udržet přijatelné sebevědomí a sebeúctu i pod tlakem nepříznivých okolností (Vágnerová, 2002).

Adolescenti jsou ve svém každodenním životě konfrontováni s řadou starostí a problémů. Týkají se rodinného života, školy, vztahů s vrstevníky, patří sem i obtíže související s trávením volného času a starosti, které zažívá dospívající sám se sebou (zdravotní problémy, nespokojenost s vlastním chováním atd.)

Běžné denní problémy je třeba odlišit od akutních a neočekávaných těžkých životních situací, které obvykle vyvolávají silný psychický stres a v důsledku toho i odpovídající reakci (depresi, mobilizaci rezerv, využívání obranných mechanismů, pasivní rezistenci atd.). Podstata vlivu „drobných zátěží“ je v tom, že působí často dlouhodobě. Jejich chronický charakter pak vede k tomu, že se stále méně často stávají pro člověka „výzvou“ pro aktivní mobilizaci sil, jak tomu může být v případě nečekané zátěžové události. Klíčovou otázkou přitom je, co vnímají a pociťují jako problémy a těžkosti sami adolescenti.

Jednou z možností, jak popsat a interpretovat proces, ve kterém se adolescenti vyrovnávají s novými požadavky, je **teorie zvládnání** (coping). Podle R. S. Lazaruse (1993) je člověk aktivním organizátorem své zkušenosti se zátěží (stresem) a je tedy na něm, jakou strategii zvládnání zvolí. Je to dáno jednak vnímáním situace, která je pro něj ohrožující, jednak procesem hodnocení této situace, kdy zvažuje, jak na tuto hrozbu reagovat. Do hry zde vstupuje reflexe vlastního potenciálu (tj. osobnostních předpokladů) a minulá zkušenost (Macek, 1999).

Četnost **strategií zvládnání** se v adolescenci oproti předchozímu období dětství obecně zvyšuje (Compas in Macek, 1999). Zvláště pro období časně adolescence je typické, že dospívající mají jen málo zkušeností s odhadem situace, a tedy i s efektivní strategií zvládnání. Jsou proto zranitelnější a nestálí ve svém chování (Seiffke-Krenke in Macek, 1999). Ne vždy se rozhodují a jednají na základě skutečného odhadu

situace, častěji než dospělí reagují pocitově. Proto má pro ně také značný význam mínění druhých, subjektivně významných osob (Olbrich in Macek, 1999). Řada situací, které musí nově zvládnout, je v obecném slova smyslu spjata s plněním vývojového úkolu v adolescenci, tj. nalezením vlastní identity. To znamená, že přebírají řadu rolí a směřují k převzetí nových závazků. Zdá se, že roli referenčních osob, které poskytují adolescentům zpětnou vazbu o tom, zda jsou či nejsou při zvládnání nových úkolů a situací úspěšní a efektivní, tu plní především rodiče (Macek, Osecká 1995a) , pro vrstevníky je tato role méně typická (Macek, 1999).

N. Garnezy (1988) vycházejíc z vícero výzkumných studií u dětí sumarizoval 3 rozsáhlejší faktory typické pro „nezranitelné“ dítě:

1. Dispoziční a konstituční charakteristiky zahrnující temperament, vysoké sebeocenení, internální lokalizaci kontroly a autonomii.
2. Přítomnost podporujícího rodinného prostředí, rodičovskou vřelost, soudržnost, blízkost, pořádek a organizaci
3. Přítomnost podporujícího jedince nebo činitele v prostředí, který poskytuje dítěti podpůrný systém při zvládnání a pozitivní model na identifikaci (Medved'ová, 1996).

### 3. CHARAKTERISTIKA RANÉ ADOLESCENCE

V časně (rané) adolescenci datované od deseti (jedenácti) do třinácti let, dominují pubertální změny (Alsaker, 1992). Časná adolescence je období plné překvapení. Dominují v ní pubertální změny, emocionální a kognitivní změny a nutnost adaptovat se na nové prostředí a role, obvykle v souvislosti s přechodem ze základní školy na střední školu.

V zásadě se dá říci, že všichni adolescenti v období rané adolescence nastartují pohlavní dospívání.

Některé psychické a sociální změny v rané adolescenci můžeme považovat za přímý důsledek pubertálních změn. Typické je např. zvýšení zájmu o vrstevníky opačného pohlaví, jež je posilováno právě projeveným pohlavním pudem a výskytem sekundárních pohlavních znaků. Některé změny v tomto věku jsou determinovány především společenskými podmínkami a nejsou zapříčiněny biologickým dozráváním (Macek, 1999).

Autoři Gottman a Mettetal (1986) popisují na základě pozorování a analýzy rozhovorů rané dětství jako období emocionálně labilní. Ve středním dětství podle autorů děti hledají vyšší úroveň emoční kontroly ve svých interakcích s vrstevníky a používají rituály a hry pro to, aby získaly určitá měřítká a limity pro emoční intenzitu. Když dospívající začínají používat své schopnosti abstraktního myšlení, začínají spolu se svými vrstevníky uvažovat o důvodech emocí a zapojují se i do zkoumání sebe sama. Výzkum také ukazuje, že od velmi raného dětství dostávají chlapci a děvčata poněkud odlišné informace o tom, jaké typy emoční exprese jsou u nich v sociálních interakcích přijatelné (Stuchlíková, 2002).

Časnou adolescenci můžeme také charakterizovat z hlediska kognitivního vývoje jako **období utváření formálních operací**. Mezi

jedenáctým až patnáctým rokem se zakládá nutná výbava abstraktního myšlení. Schopnost představit si reálně neexistující, operování s abstraktními pojmy, kombinační schopnosti a hledání alternativních řešení problémů, schopnost reflektovat sebe jako subjekt vlastního myšlení vedou, kromě jiného, i k zvýšenému egocentrismu (Ihnelder, Piaget in Macek, 1999).

### **3. 1. EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE**

Emoční vývoj a schopnost seberegulace v průběhu školních let rychle narůstá. Dítě se učí důležitým sociálním reakcím jako je: pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost. Dítě je schopno podle potřeby vlastní vůlí své city potlačit nebo naopak zřetelně vyjádřit. To je důsledek toho, že již rozumí svým vlastním pocitům v dané situaci a současně bere ohled na očekávání, požadavky a postoje sociálního okolí. Např. dítě emoční reakci potlačuje, dokud si není zcela jisto reakcí okolí a čeká nejprve na další signály. Děti s dobrou emoční kompetencí jsou si dobře vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí přítomného problému usnadnilo. Emoční kompetence má velký vliv i na úspěšnost dítěte nejen v sociální interakci, ale i v jiných oblastech, např. při zvládnutí školních nároků.

Ve školním věku dítě poznává, že pocity, přání, či motivy je možno před okolím skrývat (ale nelze je skrýt před sebou samým); dítě také dokáže v některých situacích výraz svých citů vůlí potlačit. Ke konci mladšího školního věku (kolem 10 let) dítě připouští možnost současné přítomnosti několika i protikladných emocí. Vliv ovšem hraje i sociální zkušenost. Výzkumy ukazují, že ve stresové situaci (např. pobyt v nemocnici) dochází u dětí často k emoční regresi.



Sociální kontroly i hodnotové orientace jsou zatím velmi labilní a jsou závislé na situaci, na okamžitých potřebách dítěte a na postojích dospělých autorit.

**Vývoj morálního vědomí a jednání** – chápání mravních norem a hodnot a jednání podle nich závisí na celkovém vývoji dítěte, především na kognitivním vývoji.

Značně se také rozvíjí **osvojování sociálních rolí**, tj. vzorců chování očekávaných od určitého jedince v určité situaci (Vágnerová, 1997).

### **Vývojově podmíněná emoční labilita**

Příčinou podrážděnosti a emočního rozladění v období dospívání jsou jednak hormonální změny, ale i odlišný způsob uvažování a celková proměna vlastní osobnosti.

S tím souvisí i výkyvy v sebehodnocení a změna motivace k jakékoliv činnosti.

- **Mění se vztah ke škole.**

Některé děti přestávají uznávat význam školní úspěšnosti, protože je to hodnota zdůrazňovaná dospělými. Pubescenti chtějí určovat sami, co je důležité.

- **Výkyvy v emocích**

Bývají spojovány s kolísáním aktivační úrovně. Intenzivní aktivitu snadno střídá apatie a nechuť k jakékoliv činnosti. Výsledkem bývá zhoršení známek, protože pubescent nepracuje systematicky.

S celkovou nejistotou a s emoční nevyrovnaností dospívajících souvisí také

- **Výkyvy v sebehodnocení**

Jakýkoliv situační neúspěch může být příčinou reaktivního snížení sebedůvěry, která se projeví ztrátou motivace a dalším zhoršováním školního výkonu. Pubescent snadno dělá zkratkovité generalizující závěry. Z jedné špatné známky nebo konfliktu s učitelem vyvodí, že škola nemá cenu, a ztratí chuť pracovat.

Vzhledem k tomu, že jde o vývojově podmíněné výkyvy, měli bychom je akceptovat jako dočasné potíže a příliš na ně nereagovat. (Vágnerová, 2002).

## 4. PORUCHY CHOVÁNÍ

**Porucha chování** vyjadřuje narušené sociální vztahy k druhým lidem, též vztahy k sobě, což je zdrojem konfliktů a ztíženého společenského soužití (Hartl, 1994).

### 4.1. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA PORUCHOVÉHO CHOVÁNÍ

Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku (eventuálně úrovni rozumových schopností).

Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě (alespoň 6 měsíců) narušovány sociální normy. Nejde o následky duševních poruch či onemocnění, ale o odchylky v osobnostním vývoji, které jsou dány interakcí základních etiologických faktorů:

1. **Vliv sociálního prostředí, především rodiny:** jestliže rodinný model chování působí nedostatečně nebo nevhodně, zvyšuje se riziko rozvoje nežádoucích osobních charakteristik, které k poruchám chování vedou.
2. **Genetická dispozice k disharmonickému vývoji** (eventuálně až psychopatickému), s typickou odchylkou v rozvoji emočních a volních charakteristik.
3. **Oslabení nebo porucha CNS**, převážně na bázi prenatálního či perinatálního poškození. Představuje určitou dispozici pro vznik poruch chování. Jejich základem je jednak kolísavost emočního ladění, ale hlavně

impulsivita a nižší schopnost sebeovládání, která vede k různým, často problematickým reakcím. Do této kategorie by patřili např. jedinci s AD/HD a epilepsií.

Podle Freuda jde stejně jako za normálních okolností o výraz pudových tendencí a jejich nerovnováhy či jejich disharmonie s ostatními subsystemy osobnosti.

Odmítané, citově neuspokojené děti bývají méně vyrovnané, málo empatické, ale na druhé straně mají větší sklon k nepřátelství nebo agresivitě.

### **Vymezení poruchového chování vychází ze tří základních hledisek (DSM III, 1989) :**

1. Chování nerespektuje sociální normy, platné v dané společnosti. Např. je problematické hodnotit některé typické rysy chování romských dětí jako poruchové, protože se nevymykají normám jejich minoritní společnosti – jde např. o jejich postoj k toulání a záškoláctví).

Poruchy chování jsou narušením socializace, protože je nežádoucím způsobem změněn vztah k určitým společenským normám.

Abychom mohli hodnotit nějaké **jednání** jako **poruchové**, musí být splněny dvě podmínky:

**a) Jedinec je intelektuálně schopen pochopit význam norem**

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

2. Nápadnosti v oblasti sociálních vztahů, které se projevují nedostatkem empatie, citovou chladností a egoismem. Nadměrná koncentrace na sebe a uspokojování vlastních potřeb. Pocity viny ve vztahu k důsledkům vlastního jednání chybí. (To je jeden z podstatných

rozdílů mezi neurózami a poruchami chování. U neuróz bývají pocity viny naopak nepřiměřeně zvýšeny). Takoví jedinci bývají častěji odmítáni a mívají i více konfliktů. Vinu nepřičítají svým vlastním nedostatkům, ale vždy jiným osobám. Často se objevuje nedůvěra k jiným lidem, někdy i pocit ohrožení až paranoidní tendence, vesměs bez příčiny. Jejich vztahy k druhým lidem jsou povrchní, nediferencované a snadno zaměnitelné s jakýmikoliv jinými. Takový jedinec se nikdy neangažuje ve prospěch někoho jiného, pokud z toho nezíská nějakou výhodu. Za typické diagnostické kritérium se považuje chybění trvalejšího přátelského vztahu (po dobu alespoň 6 měsíců – DSM III 1989). Sociálně maladaptovaní jedinci nezvládají přiměřeně ani mnohé sociální role, zejména tehdy, pokud by představovaly sebemenší frustraci a vyžadovaly nějaké sebeovládání. S tím souvisí i potíže **autoregulace vlastního chování**, které bývá ovlivňováno egoismem a akcentovanou potřebou preferenčního uspokojování vlastních potřeb. S tím souvisí i nižší frustrační tolerance a neschopnost oddálit vlastní uspokojení nebo se ho vzdát.

3. Agresivita jako rys osobnosti nebo chování, při kterém jsou porušována základní práva ostatních. Emocionální prožitek takového jednání je neutrální, tj. lhostejnost k pocitům oběti či naopak, agrese přináší uspokojení až k variantě sadistického zaměření.

#### **Poruchy chování lze rozlišit do dvou kategorií:**

**a) Neagresivní** - kde sice dochází k porušování norem, ale nejsou spojeny s agresivitou (např. lži, záškoláctví, útěky a toulání).

**b) Agresivní** – kde je navíc podstatné násilné porušování a omezování práv ostatních, z tohoto hlediska je lze považovat za závažnější (např. násilné chování, týrání a vandalismus. Mezi oběma typy není přesná hranice, mohou se různým způsobem kombinovat.

Při komplexním hodnocení těchto projevů mají význam další charakteristické znaky:

- a) četnost takových projevů,
- b) jejich variabilita,
- c) doba, kdy se poprvé objevily – čím dříve ke vzniku poruchy dojde, tím je prognóza horší,
- d) intenzita a závažnost projevu,
- e) vztah k okolnostem – tj. eventuální příprava a promyšlenost činu,
- f) sociální charakter – chování ve skupině, jeho organizovanost.

O poruchách chování mluvíme obvykle až ve středním školním věku, tj. v prepubertě.

U disponovaných dětí nebo za nepříznivých okolností se setkáváme s nápadnějším chováním již v ranějším věku. Takový projev může signalizovat nerovnoměrný vývoj osobnosti, případně další potíže v této oblasti.

Odchylky v chování mohou mít i přechodný charakter a pak bývají bez významu pro další vývoj dítěte. Do této kategorie by patřil např. přetrvávající negativismus, vzdor, nadměrné upoutávání pozornosti s agresivními projevy (např. ničení hraček, agresivita vůči dětem nebo zvířatům).

Jednoznačné odmítání zejména některých (např. agresivních) projevů, dosti často vede ke generalizaci negativního postoje k dítěti, které se chová nežádoucím způsobem. To se např. projeví tendencí hodnotit automaticky horší známkou i jeho výkon a nečekat od něho nic pozitivního ani v budoucnosti.

Generalizace postoje k dětem s problematickým chováním se projevuje i v tendenci ignorovat příčinu takového projevu. (Vágnerová, 2001).

## **4. 2. Konkrétní projevy problémového a poruchového chování**

### **1. Hyperaktivita (hyperkinetický syndrom)**

Základem je osobnostní nezralost dítěte, spočívající v neschopnosti brzdit momentální impulzy a regulovat svoje chování ke vzdálenějšímu cíli. Tyto děti jsou natolik osobnostně nezralé, že vesměs ani žádné vzdálenější cíle nemají. Veškeré role, které jsou spojeny s takovým zaměřením a vyžadující sebeovládání, tj. rozvoj pasivních volných vlastností, jsou pro ně nepřijatelné, nemohou se s nimi plně a uspokojivě identifikovat. Nejnápadnější projevy tohoto symptomu jsou:

#### **1. Nadměrné nutkání k pohybu, k aktivitě, která je neúčelná až**

***nesmyslná a netlumená.*** Dítě ji nedokáže koordinovat a ovládat.

S tím souvisí sklon k impulzivním reakcím, náhlým, neočekávaným a často nepřiměřeným vyvolávajícím podnětu. Dítě není schopno odhadnout následky svého jednání nebo je dokonce nějak usměrnit.

#### **2. Slabá pozornost a unavitelnost,** dítě není schopné delšího

a kvalitnějšího soustředění.

#### **3. Nevyrovnaná emocionalita, dráždivost a snížení frustrační tolerance.**

### **Hlavní potíže socializace hyperaktivního dítěte ve vrstevnické skupině:**

Hyperaktivní děti mívají nízkou frustrační toleranci. Nedovedou odložit uspokojení aktuální potřeby nebo reakce, nedovedou se ovládat. Nejsou schopné brát větší ohled na ostatní, nedovedou spolupracovat, potřebují být středem pozornosti, bývají nezrale egocentrické a koncentrované jen na vlastní, bezodkladné uspokojení. Preference individuálního uspokojení bývá často zdrojem frustrace ostatních. Zdrojem konfliktů a příčinou odmítání může být i skutečnost, že nezralé hyperaktivní děti očekávají od vrstevníků stejné chování jako od dospělých: podřízení

jejich potřebám. V tomto směru nejsou schopné diferencovat a ani přijmout zátěž rovnocenného postavení s jeho vyššími nároky.

Hyperaktivní děti mívají i odchylky v prožívání. Tyto děti bývají dráždivé a labilní, jejich citové ladění se často a zdánlivě bez příčiny mění. Reagují citlivěji, bývají vznětliví a jejich prožitky se běžnému pozorovateli mohou jevit nepřiměřené.

Obvyklou sociální reakcí na hyperaktivitu je odmítání, vyjádřené různým způsobem. Nepříznivá zpětná vazba posiluje nízké sebehodnocení a stimuluje obranné reakce.

### **Hyperaktivita je odchylka, která může mít různé příčiny:**

Je projevem organického poškození mozku, ADHD. Může se vytvořit v průběhu dětství, pod vlivem vnějšího prostředí, jako výsledek interakce endogenních a exogenních faktorů. V tomto případě je hyperaktivita výsledkem neadekvátní zkušenosti, popřípadě aktuální reakcí na zátěž. Je třeba vzít v úvahu, že zde hrají důležitou roli individuálně typické vlastnosti osobnosti dítěte a jeho předchozí zkušenost, které budou všechny reakce na nejrůznější zátěže spoluurčovat.

### **Hyperaktivita jako důsledek lehkého organického poškození mozku (ADHD)**

Příčiny vzniku dysfunkcí jsou rozmanité. Poškození může být způsobeno různými vnějšími vlivy v prenatálním období, během porodu, ale i v časném dětství. Typickým příkladem takových etiologických faktorů je asfyxie (tj. nedostatek kyslíku) nebo krvácení do mozku, např. při porodu. Dále je zde vliv dědičně podmíněné dispozice k nerovnoměrnému zrání jednotlivých mozkových struktur. V etiologii poruchy tedy hrají úlohu jak mechanismy vnitřní, tak i vnější, vesměs ve vzájemné interakci. Výsledkem interakce jednotlivých dílčích faktorů je velká variabilita příznaků ADHD a různá míra jejich závažnosti. Porucha navíc není stabilní, ale vývojově



značně proměnlivá, v závislosti na zrání i kompenzačních, či naopak, rušivých vlivech učení. U dětí s ADHD je zrání útlumových procesů opožděno a převažuje prvotní hyperaktivita. Dítě není schopné tlumit, odkládat a diferencovat reakce na podněty. Často nedovede diferencovat ani podněty, které neustále přijímá, protože není schopné výběrového zaměření pozornosti. Hyperaktivní děti s ADHD reagují méně přiměřeně vzhledem k dané situaci. Jejich aktivita je z valné části nefunkční a neúčelná (nadbytečné pohyby). S hyperaktivitou souvisí i sklon k impulsivitě, neschopnost oddálit reakci od vyvolávajícího podnětu. Děti jednájí zbrkle, bez zábran a bez uvažování. Zřejmá je i větší citlivost ve vztahu k vnějším podnětům, která se projevuje zvýšenou dráždivostí. Z tohoto důvodu reagují děti na běžné podněty nepřiměřeně, například příliš intenzivně. Takový způsob reagování vede k rychlejšímu vyčerpání, únavě a s tím související mrzuté náladě. Jedinci trpícímu ADHD chybí schopnost autoregulace příjmu podnětů, tj. koordinace procesů, které se na něm podílejí. Tyto děti nedovedou odhadnout míru přiměřené stimulace, která by je nepřetěžovala a nedráždila. Vytvářejí si tak, i za běžných okolností, subjektivně stresovou situaci. Tyto děti bývají nezralé i v oblasti citových reakcí, jejich osobnost mívá řadu infantilních znaků. Mají nízkou frustrační toleranci, ze které vyplývají i typické poruchy sebeovládání, afektivní, někdy až agresivní reakce. Někdy je lze interpretovat spíše jako obranný mechanismus v situaci subjektivně nadměrné zátěže.

Specifické rysy ADHD mají svůj neméně typický odraz v sociální oblasti, tj. v reakcích ve všech sociálních skupinách: v rodině, ve škole i mezi vrstevníky. Následkem toho se v různé míře mění a modifikuje i socializační vývoj těchto dětí. Rodina jako základní činitel socializace předává dítěti určitou soustavu hodnot, norem a cílů, které z nich vycházejí. Děti s ADHD mají problémy ve všech složkách sociálního učení. Nejsou schopné akceptovat běžné normy a regulovat podle nich své chování. Následkem toho obvykle dochází ke zvýšení výchovného tlaku, většímu

trestání a odmítání dítěte. Tyto děti obtížně rozlišují různé sociální situace a role, ulpívají na jednom stereotypu (Vágnerová, 2001).

### **Hyperaktivita jako důsledek deprivace v oblasti potřeby citové jistoty a účelného učení**

Dítěti chybí běžné vzorce chování (především v oblasti autoregulace), protože se mu nedostalo potřebné zkušenosti, aby si je mohlo osvojit. V prvním roce života je dítě závislé na matce, a to i v oblasti učení. Matka mu zprostředkovává určité zkušenosti, které považuje za důležité, a další automaticky vyplývají z jejího mateřského chování. V té době sama reguluje aktivační úroveň dítěte, tj. zklidňuje jeho vzrušení (např. tím, že je pochová apod.) a aktivizuje jeho bdělost různými podněty (mluví na něj, usmívá se, bere je do náruče apod.). Dítě se z této zkušenosti učí, stává se v této oblasti méně závislé na aktuálních vlivech okolí. Ovládání vlastních stavů vzrušení, tj. aktivace, se zvnitřňuje, dítě se už dokáže za určitých okolností regulovat samo. Neklidné a nedostatečně regulované chování je důsledkem absence potřebné zkušenosti s jakýmkoliv řádem a vyplývá z pocitu nejistoty, který navozuje.

### **Hyperaktivita jako důsledek pozdější zátěže**

Hyperaktivita může být jedním z možných projevů bezradnosti a nejistoty v situaci, se kterou si dítě neví rady. Je výrazem neschopnosti reagovat adekvátněji, může být obrannou reakcí. Pokud tyto děti nemají jiný problém, postupně se zadaptují. Naučí se jednat přiměřenějším způsobem a jejich neklid vymizí.

Pokud se dítě dosud neprojevovalo jako neklidné, je hyperaktivita a nesoustředěnost signálem, že svou situaci ve škole prožívá jako zátěž.

Zátěžové situace mohou v určitých případech v závislosti na svém charakteru, intenzitě i délce trvání, působit natolik subjektivně neúnosně, že vyvolají nějakou neurotickou reakci.

## 2. Lhavost

Je variantou úniku z osobně tíživé situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak. Je třeba diferencovat různé varianty zdánlivého lhaní, kde chybí základní podmínka pravé lži: úmysl. Potom ovšem nejde o poruchu chování, ale o odchylku jiného typu.

Do této kategorie patří **smyšlenka (konfabulace)**, pro niž je typická neschopnost přesně rozlišovat aktuální skutečnost od vzpomínek a fantazijní představy od reality. Smyšlenka vyplývá z typických vývojových znaků poznávání a prožívání, které přetrvávají ještě na počátku předškolního věku. Dítě je fixováno na přítomnost, minulé zážitky si přesně nepamatuje a jeho uvažování je navíc značně emocionálně ovlivnitelné. Nepřesnosti vzpomínek zkreslené nejrůznějším způsobem mu nevadí, ani si je vždy neuvědomuje. Dítě své tvrzení považuje za pravdivé sdělení a samo mu věří. Nejde o poruchu chování a proto by dítě nemělo být v této souvislosti trestáno.

**Lež bájivá (pseudologia phantastica)** se projevuje vymyšlením nepravdivých příběhů, ve kterých zpravidla hraje dítě atraktivní úlohu. Příběhy mívají neobvyklý a senzační obsah a jejich cílem je upoutat pozornost nebo kompenzovat nedostatky v uspokojování základních psychických potřeb. Dítě prožívá své vyprávění tak hluboce, že samo často uvěří jeho pravdivosti. K bájivé lhavosti jsou disponovány děti s hysteroidními rysy, vyskytuje se také u dětí nějakým způsobem deprivovaných, které mohou kompenzovat svoje potíže alespoň ve fantazii. Obsah příběhů nám signalizuje citlivou oblast, ve které je dítě neuspokojeno. Např. dítě si vymýšlí příběhy, ve kterých prožívá různá dobrodružství se svým otcem, se kterým se ve skutečnosti nestýká. Potřeba

vztahu s otcem je v tomto případě zcela zřejmá. Nejde o poruchu chování, za kterou by mělo být dítě trestáno, protože zde opět zcela chybí vědomí nepravdy a úmysl skutečnost zkreslovat.

Pravá lež je charakteristická úmyslem a vědomím nepravdivosti. Obyčejně jde o obranný mechanismus, který má nějaký účel: dítě se potřebuje vyhnout potížím anebo získat nějakou, obyčejně ne zcela zaslouženou výhodu.

Při hodnocení dětských lží je významná frekvence, tj. jak často dítě lže, dále výběr osob, kterým dítě lže, a specifčnost situací, ve kterých obyčejně lže (pokud taková výběrovost existuje). Důležitý je i účel, který dítě ke lhaní vedl. Obranný mechanismus lži spočívá v zapírání nějaké, obyčejně snadno zjiřitelné skutečnosti, která dítě nějakým způsobem ohrožuje (např. následným trestem).

Zvláštní kategorii představují lži zaměřené na poškození jiné osoby nebo dosažení osobního prospěchu bez ohledu na ostatní. Nelze je považovat za obranu v nouzi a bývají obyčejně spojeny s dalšími negativními projevy a existencí takových osobnostních vlastností, jako je egoismus, necitlivost apod.

### **3. Záškoláctví**

Záškoláctví lze v některých případech charakterizovat jako komplex obranného chování únikového charakteru a jeho cílem je vyhnout se subjektivně neúnosné zátěži, kterou v tomto případě představuje škola.

Záškoláctví bývá spojeno s negativním hodnocením školy, strachem a odporem, který v dítěti vyvolává. Únik ze školy, která představuje stresovou situaci, může mít i sociálně únosnější charakter a projevovat se např. jako předstírání nemoci. V každém případě je takové jednání signálem nějakého nevyřešeného problému, který dítě má.

Záškoláctví může mít příčinu v odlišném socializačním vývoji, dítě neakceptuje povinnost chodit do školy, která je v naší společnosti normou.

Může jít i o důsledek přijetí zcela odlišného normativního a hodnotového systému. Pokud pro rodinu (nebo etnickou skupinu) nepředstavuje škola významnou hodnotu, dítě nebývá za záškoláctví trestáno. Chození za školu pro ně nemá význam přestupku proti normě.

Záškoláctví nemusí být jen obranným mechanismem. Mnohdy je spíše projevem nerespektování příslušných sociálních norem. Může být výrazem neochoty nebo neschopnosti akceptovat povinnost, která nepřináší aktuální uspokojení. Někdy vzniká jako důsledek odlišného socializačního vývoje a je signálem trvalejší změny adaptačních mechanismů.

Obecně lze říci, že čím dříve, tj. v ranějším věku, se záškoláctví projeví, čím je častější a plánovanější, tím méně je příznivá prognóza nápravy.

#### **4. Krádeže**

Krádeže jsou charakterizovány záměrností jednání a předpokladem takového stupně rozumové vyspělosti dítěte, kdy je schopno pochopit pojem vlastnictví a akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem.

Dětské krádeže bývají různé a jejich závažnost vyplývá z několika možných kritérií: Je to místo krádeže, způsob krádeže, její cíle a frekvence. V hodnocení významnosti krádeží se může projevit vliv odlišného hodnotového systému určité sociální vrstvy nebo etnika (např. romského).

Způsob krádeže je pro posouzení závažnosti maladaptovaného chování velmi podstatný. Menší význam z tohoto hlediska mají neplánované, příležitostné krádeže, zejména mladších dětí. Krádež je v tomto případě výsledkem impulsivní reakce, nezvládnuté aktuální potřeby přivlastnit si nějakou věc, která se jim líbí, aniž by o takovém činu předem nějak uvažovaly. Obyčejně je takové chování důsledkem nezralosti, nedostatečného výchovného vedení nebo drobného poškození mozku (lehké

mozkové dysfunkce).

Závažnějším signálem poruchy socializace jsou plánované a předem promyšlené krádeže, které se vyskytují až ve starším školním věku. Cíl krádeže a motivace, která k takovému jednání vedla, může být velmi variabilní a může signalizovat, jaké problémy dítě má:

**a) Dítě krade pro druhé.** Příčinou takových krádeží bývá neuspokojená potřeba dosáhnout vyšší prestiže mezi vrstevníky. Tímto způsobem získává kamarády dítě, které je pro ostatní neatraktivní nebo si neosvojilo potřebné sociální dovednosti a přijatelnější způsob neovládá. Pro tyto děti bývá typické, že kradou jinde, mimo teritorium skupiny.

**b) Dítě krade pro sebe.** Zde je základem nežádoucí aktivity potřeba získat něco, čeho nelze dosáhnout jiným, sociálně přijatelnějším způsobem. V některých vzácnějších případech může jít i o nouzové uspokojení základních potřeb, jako je jídlo, pití, ošacení apod., jestliže rodina zásadním způsobem selhává. Dítě krade z pudu sebezáchovy. Citově deprivované děti mohou mít zvýšenou potřebu hromadění věcí nebo jídla, která slouží jako náhražka za chybějící citové zázemí.

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

Vzácněji se lze setkat i se zdánlivě nesmyslnou formou impulsivních, podivných krádeží, která bývá označována jako **kleptomanie**. Dítě v tomto případě bere buď všechny předměty kolem sebe bez výběru, nebo naopak, přísně selektivně, např. všechny tužky či věci určité barvy. Dítě má tak silné nutkání ke krádeži, že je nemůže překonat. Motivace k takovému jednání je

zdánlivě nepochopitelná. Kleptomanie může souviset s nutkavou neurózou, psychotickým onemocněním (kde chybí přiměřený vztah k realitě), ale lze se s ní setkat i u mentálně postižených. Nejde však o poruchu chování, která je definována jako vědomé porušování sociálních norem (popřípadě o vědomí těchto norem).

## 5. Šikana

Šikanování lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit. Významné je, že bezmocnost a slabost oběti takové jednání nejen stimuluje, ale i posiluje.

Dětem, které šikanují ostatní, často chybí schopnost empatie. Oběť šikany bývá sociálně neatraktivní jedinec s malou prestiží ve skupině, bezbranný a s nízkým sebehodnocením.

Šikana má celou řadu variant. Olweus (1993) rozlišuje **šikanování**:

- **skryté**: (které se projevuje pouze sociální izolací a vyloučením oběti ze skupiny vrstevníků)

- **zjevné**: a) *Fyzické násilí a ponižování*

(např. strkání, bití, skákání po oběti, zavírání do popelnice apod.)

b) *Psychické ponižování a vydírání* (donucení ke konzumaci něčeho nežádoucího, ke kouření, nošení svačín, různé posluhy)

c) *Destruktivní aktivity zaměřené na majetek oběti* (brání a ničení věcí, trhání sešitů, políť šatstva apod.).

Další poruchy chování, které se mohou vyskytovat v rané adolescenci jsou např. zneužívání návykových látek, vandalismus, xenofobní a rasistické projevy a podobně.

## **Poruchy chování v době dospívání:**

- 1. Drogová závislost**
- 2. Závislost na hracích automatech**
- 3. Agresivní poruchy chování - Šikánování**

### **4. 3. OSOBNOST DÍTĚTE S PORUCHAMI CHOVÁNÍ**

Základní osobnostní vlastnosti, které nějakým způsobem, přímo nebo nepřímo souvisejí se vznikem poruch v chování, mohou být různého charakteru. Mohou vytvářet rozdílné typy osobnosti, které podmiňují zcela odlišné adaptační problémy.

Určitým základem, který může představovat zvýšené riziko vzniku odchylek v chování je temperament, s typickými znaky prožívání a reaktivity. Impulsivita a silná emoční vzrušivost se sklonem k afektivním výbuchům může jedince predisponovat ke zkratkovému chování. Takoví jedinci mívají i nízkou frustrační toleranci. **Chybí jim dostatečná sebekontrola a sebeovládání.** Poruchy chování mívají v těchto případech ráz náhlých výbuchů, zdánlivě bezdůvodných a nepřiměřených. Jejich činy nebývají plánované, ale mohou být opakované a mívají podobný charakter.

Specifickou skupinu tvoří **děti s poruchami citového vývoje** (bez ohledu na příčinu, která může být dána genetickými dispozicemi či deprivacími zkušeností, event. jejich kombinací). Hlavním znakem jejich osobnosti je citová plachost, chladnost, nedostatek empatie, egoismus a často mrzutá, podrážděná nálada. Jejich činy bývají různé, ale je jim společný naprostý nedostatek ohledu k ostatním lidem a jejich potřebám. Bývají agresivní a jejich agresivita mívá primární i sekundární charakter (tj.



zvyšuje se jako reakce na nějaké omezení).

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

K dosažení vyšší, volní autoregulace jsou nezbytné určité základní předpoklady:

1. Schopnost respektovat normy chování a ochota řídit se jimi, i když to bude znamenat nějaké osobní omezení.

2. Schopnost nejen zvolit, ale i realizovat nějaký, mnohdy nejen osobně atraktivní, ale obecně významný cíl, a přitom odolávat aktuálním potřebám.

Děti s poruchami chování mívají nedostatky v obou složkách. Buď normy a omezení vůbec neakceptují, nebo nejsou schopny omezení, která z nich vyplývají, delší dobu snášet. Jejich vztah k následkům vlastního jednání bývá dost typický. Často jim chybí jakékoliv pocity viny nebo zahanbení.

S osobnostním vývojem, který vede k poruchám chování, může souviset i preference a charakter uspokojování základních psychických potřeb těchto dětí.

1. Potřeba stimulace může být zvýšena a určitým způsobem i kvalitativně změněna, např. ve smyslu preference určitých podnětů. Mnohdy zde dominuje potřeba velmi intenzivních podnětů, zaměřenost na orální aktivitu a jiné pudové tendence. Takový výběr bývá výrazem neuspokojení v jiných oblastech a jednání, které k tomu směřuje, může být poruchové.

2. Potřeba učení mívá selektivní charakter, uplatňuje se jen v určité oblasti, nějak související s vlastní obranou či prosazením vlastních potřeb.

Ve škole tyto děti velmi často pracují výrazně pod úrovní svých dispozic a nadání. S běžnými normami chování se neidentifikují, ulpívají na určitém stylu chování, který nebývá sociálně přijatelný. Korektivní zkušenost je zpravidla málo účinná. To znamená, že na ně neplatí běžná

výchovná opatření. Dítě se chová podle role, která mu byla přisouzena.

3. Potřeba citové jistoty a bezpečí bývá často neuspokojena, děti s poruchami chování bývají i citově deprivované. Jejich chování je reakcí na takovou zkušenost a může souviset s transformací této potřeby. Např. ve smyslu náhradního uspokojování či stereotypní, rigidní infantilizací ve vztahu k důležitým lidem (vynucování, upoutávání pozornosti). Potřeba citových podnětů může být následkem deprivace zkušenosti značně snižena, tyto děti bývají emočně plaché a neschopné hlubšího citového vztahu. Chybí jim schopnost empatie.

4. Potřeba seberealizace. Osobní aspirace, které spoluurčují i chování dítěte, mohou být sociálně nepřijatelné. Nepříznivé hodnocení a z toho vyplývající očekávání ovlivňuje specifickým způsobem sebehodnocení dítěte. Vývoj vlastní identity může být ovlivněn neúspěšností, která vede k náhradnímu uspokojení v oblasti, kde je dosažitelné, bez ohledu na to, zda je stejně sociálně žádoucí (např. v partě). Mnohé poruchy chování mohou fungovat jako obrana vlastní identity. Dítě je používá proto, že není schopné dosáhnout žádoucího, přijatelného sebehodnocení jinak. Životní strategie, která z obrany identity vyplývá, může být založena na nepřiměřeném úniku z frustrující situace (např. záškoláctví, lži, podvody) nebo násilném prosazení subjektivně významné varianty.

Sociální identita (tj. příslušnost a identifikace s nějakou sociální skupinou) bývá u těchto dětí různá, v závislosti na tom, jakého charakteru jsou poruchy chování. Typickým, z obecného hlediska maladaptacním projevem, je identifikace s asociální partou, kde jedinec sice získává nějakou identitu, ale zároveň musí akceptovat odlišný systém hodnot a norem. Některé infantilní obranné projevy, hodnocené také jako poruchy chování, souvisejí s nezralou identitou závislého jedince, neschopného vývojově adekvátní emancipace. Děti, u kterých jsou poruchy chování výrazem hlubší změny osobnosti, často nebývají sociálně akceptovány.

Jejich vztahy s lidmi bývají krátkodobé, povrchní a často konfliktní. Projevují se stále méně přiměřenými, v zásadě stereotypními pokusy o nějaký kontakt, zkratkovitost jednání, ve kterém je zřejmá neschopnost respektovat potřeby druhého. Maladaptační chování bývá často spojeno se sociálním selháním a může být výrazem snahy o nějaké uspokojení či zmírnění tenze, např. agresivita, násilnictví, vandalismus apod. Rozumové schopnosti mohou hrát určitou roli v porozumění normám, jejich začleňování a do určité míry i v rozvoji volní autoregulace. Nižší intelektová úroveň je činitelem, který vznik poruch chování usnadňuje a do určité míry i mění jejich charakter.

O poruchách chování lze ovšem mluvit jen tehdy, jestliže je jedince vůbec schopen rozeznat, jaké chování je žádoucí. Velmi dobrá inteligence je obecně předpokladem pro snadnější dosažení sociálního uspokojení, snadnější zvládnutí požadavků a tím i nižší míru celkové frustrace. V některých případech, zejména pokud jde o kombinaci etiologických faktorů (dědičnosti a negativních vlivů prostředí), tj. o větší zátěž, může být s rozvojem poruchového, maladaptačního chování spojen i disharmonický vývoj osobnosti. Jedinci s disharmonickým, psychopatickým vývojem osobnosti se liší v oblasti prožívání (změny bazálního ladění, sklon k afektům či citová chudost) i chování. Mívají výraznější pudové zaměření. Autoregulace jejich chování je primitivní, řídí se výhradně svými pocity a potřebami. Bývají nestálí, nezdrženliví, chybí jim schopnost ovládat svoje jednání. Nedostatek sebeovládání souvisí s neschopností odložit uspokojení. Mívají nízkou frustrační toleranci. Jejich postoj ke světu i k sobě samému bývá dost odlišný od běžného průměru. Bývají nedůvěřiví až paranoidní, cítí se častěji ohroženi a z toho důvodu reagují (ze subjektivního hlediska logicky) agresivně. Jejich sebehodnocení bývá typické sklonem k přeceňování vlastních schopností a možností, v rámci často generalizovaného egocentrismu, s pocity vlastní výjimečnosti a významu (Vágnerová, 2001).

#### **4. 4. CHARAKTERISTIKA STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE PRO DĚTI A MLÁDEŽ**

Tato část je zde zařazena proto, že děti z tohoto střediska tvoří část výzkumného vzorku.

Zřizování středisek umožňuje Zákon o předškolních a školských zařízeních č. 395/1991 Sb. Před tímto rokem existovalo v České republice jen jediné experimentální zařízení tohoto typu – Středisko pro mládež v Praze 9 na Klíčově.

Ve střediscích má být podle uvedeného zákona poskytována všestranná preventivně výchovná péče dětem a mládeži s negativními společenskými projevy, pokud u nich nejsou důvody pro výkon ústavní výchovy.

Středisko může být podle zákona zařízením státním nebo soukromým. Může být samostatné, anebo může vzniknout jako detašované pracoviště již existujícího zařízení, jež poskytuje např. ústavní péči rizikové mládeži, nebo je zvláštní internátní školou.

Středisko může být zřízeno pouze jako docházkové zařízení nebo jako kombinace docházkového a internátního zařízení. Středisko může svoje služby poskytovat za úplatu. Zatím u nás převládají střediska vzniklá odstěpením z jiného zařízení a funkčně s ním stále související nad středisky samostatnými. Nezávislých a právně samostatných středisek je v současné době (1997) jen desetina z existujících třiceti dvou.

V praxi poskytuje středisko péči dětem, u nichž vzniká závislost na alkoholu či jiných drogách, případně patologického hráčství, dětem v krizových situacích, jež souvisejí s rodinnou situací či se školou (např. dětem utíkajícím z rodin, dětem ze selhávajících rodin), a dětem, které se

vracejí do běžného života po ústavním pobytu. Děti i jejich rodiče se účastní programů střediska dobrovolně. Střediska nabízejí pomoc dětem a mládeži ve věku od 10 do 26 let. Většina programů se provádí ve smíšených skupinách, v nichž chlapci početně převládají nad děvčaty.

**Dětem i rodičům nabízí středisko tyto služby a programy:**

- **krizová pomoc** (telefonická nebo v přímém kontaktu s klientem, případně s jeho rodinou),
- **terapeutické programy individuální a skupinové** (arteterapie, rodinná terapie, posilování rodiny nácvikem komunikačních dovedností pomocí videa, skupinová psychoterapie),
- **kluby a diskotéky,**
- **zájmové kroužky** (zejména sportovní a kulturní, včetně besed se známými osobnostmi),
- **doučovací programy pro klienty,**
- **pracovní poradenství,** přímá pomoc při umístování klienta do školy nebo zaměstnání,
- **víkendové pobyty klientů v přírodě** (včetně tzv. zátěžových programů),
- **prázdninové akce pro klienty,**
- **nabídka prostoru a zařízení pro vlastní akce klientů** (např. zkušebny s aparaturou pro zkoušky hudebních skupin),
- **osvětové akce pro školy** (týkající se drog, alkoholismu, hráčství, šíření AIDS, trávení volného času, orientace v sociálních záležitostech),
- **úpravy střediska a jeho okolí,**
- **terénní sociální práce.**

Celé toto programové spektrum obvykle jedno středisko neobsáhne; nabídka konkrétního střediska je výběrem z uvedených možností. Většinu programů organizují pracovníci střediska sami, v některých případech se podle šetření Vocílky (1996) střediska spojují s jinými organizacemi (jako je Junák, Liga lesní moudrosti) a náročnější akce v přírodě organizují spolu s nimi.

V případě potřeby středisko může dítěti poskytnout krátkodobý pobyt. Horní hranice délky internátní péče ve středisku jsou nyní dva měsíce, péče docházková je limitována jedním rokem.

Ve středisku pracují jako kmenoví zaměstnanci i jako externisté psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Pokud středisko poskytuje i internátní péči, patří k personálu ještě učitelé, odborní vychovatelé a pomocní vychovatelé.

Podobnou, ale komplexnější náplň jako střediska výchovné péče má zatím ojedinělá instituce – brněnské **Centrum sociální prevence**, jehož zřizovatelem je Magistrát města Brna. Je zatím jediným zařízením tohoto druhu v republice. Poskytuje ambulantní i internátní programy dětem a mládeži z nefunkčních rodin, propuštěných z ústavní péče, pachatelům bagatelní trestné činnosti, kteří jsou vyšetřováni nebo již potrestáni podmíněnými či alternativními tresty. Pobyty i účast na programech jsou vždy dobrovolné.

Centrum poskytuje azylové ubytování, stravování, ošacení, příležitost k vykonávání osobní hygieny, psychologickou, sociální, zdravotnickou a právní pomoc. Provozuje také nízkoprahový klub se sportovními a kulturními programy (Matoušek, Kroftová, 1998).

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 5. Cíle výzkumu, výzkumné otázky

Cílem našeho výzkumu je zjištění regulačních charakteristik osobnosti dětí v rané adolescenci a jejich souvislostí s copingovými strategiemi dětí.

Zjišťovali jsme v jaké míře užívají děti bez poruch chování a děti s poruchami chování následující **3 kategorie copingové strategie**:

- 1. kognitivní rozhodování*
- 2. rozptylující aktivity/emoční coping*
- 3. vyhýbání/pasivní coping*

**Výzkumné otázky:** *1. Existují souvislosti mezi regulací a copingovými strategiemi?*

*2. Je nějaký rozdíl mezi zvládním zátěže a v regulaci u děvčat a u chlapců?*

*3. Jsou nějaké rozdíly mezi zvládním zátěže a v regulaci u dětí s poruchami chování a bez poruch chování?*



## 5. 1. Hypotézy

### Hypotézy:

*Hypotéza č. 1 :* Předpokládáme, že děti s vyšší mírou ego-flexibility a střední mírou ego-kontroly budou disponovat širším repertoárem, situačně efektivnějších copingových strategií oproti dětem s nižší mírou ego – flexibility a vysokou nebo nízkou mírou ego – kontroly.

*Hypotéza č. 2:* Předpokládáme rozdíly v copingových strategiích a regulaci mezi chlapci a děvčaty.

*Hypotéza č. 3:* Předpokládáme, že u dětí s poruchami chování bude nižší míra regulace a méně efektivní copingové strategie.

## 5. 2. Metody a jejich popis

Na tento výzkum jsme použili následující typy dotazníků:

### **California Child Q-Sort (CCQ)**

**CCQ – California Child Q-sort** (Block &Block, 1980) měří osobnostní dimenze dětí:

ego – flexibilitu, ego – kontrolu a závislost na poli na základě hodnocení 100 charakteristik jejich chování třídním učitelem.

Metoda Q – sortu je ratingová metoda, kterou vynalezl Stephenson (1954). Block ji upravil na měření osobnostních vlastností dětí a dospělých (1978) – **California Adult Q – sort (CAQ)**, **California Child Q – sort (CCQ)**.

V Q – sortu se porovnávají a třídí jednotlivé položky z hlediska jejich typickosti pro danou osobu. V CCQ je to na základě pevného systému – normálního rozdělení, kde je počet položek spadajících do jednotlivých kategorií pevně daný.

Při analýze dat se korelují individuální profily dětí s prototypy (ego – flexibility, ego – kontroly a závislosti na poli, jež vytvořili Block a Blocková (1981).

Korelační koeficient (rohwer) se používá jako míra podobnosti individuálního profilu s prototypem. Potenciální oblast hodnot prototypů leží v intervalu (-1 až 1).

Díky takto normovaným hodnotám se dají měřit intra – i interindividuální rozdíly. Jednak můžeme porovnat profil jedné osoby s prototypem (dopředu určeným ideálním profilem) v různých časech, ale i velké množství osob na základě porovnání jejich podobnosti (korelace) s prototypem, nebo hodnocení vícero posuzovateli (učiteli, rodiči, vychovateli atd.).

Rozdělení položek do systému kategorií snižuje riziko hodnocení pod vlivem sociální žádoucnosti a předpojatosti. Zabrání se tak odpovídání tendenčně (např. zakroužkování extrémních či středních hodnot, jako v dotazníku). Porovnání profilů se provádí bez chyb měření, které by ovlivňovaly výsledek (Ozer, 1993).

California Child Q – sort - CCQ vychází z CAQ. Skládá se ze 100 psychology a psychiatry vybraných položek, které popisují zvlášť vlastnosti a způsoby chování, které se vztahují k dimenzím: kontrola impulzů a regulace impulzů, sociální chování a zvládání zátěže - nároků a neúspěchu.

Položky byly ověřené na základě indicií v chování získaných pozorováním a experimenty. (Block & Block, 1980).

100 kartiček (položek) je rozděleno do 9 kategorií od „vysloveně typické“ po „vysloveně netypické“. Kategorie 1-4, 6-9 obsahují 11 položek, prostřední kategorie 5 obsahuje 12 položek, což odpovídá normálnímu rozvržení (viz. příloha č. 1).

CCQ měří 3 hlavní dimenze dětské osobnosti (Block & Block, 1980):

- 1. Ego – flexibilita (ego – flexibility)** je definována jako psychologický konstrukt vyjadřující schopnost přizpůsobit se měnícím se nárokům a podmínkám prostředí a flexibilita v aplikování získaných strategií řešení problémů. Nízká míra ego – flexibility implikuje nízkou schopnost adaptace, neschopnost adekvátně reagovat na dynamické požadavky situace a též tendenci k perseveraci nebo dezorganizaci, když dojde ke změně situace nebo stresu, jako i těžkosti při zpracování traumatických zážitků.
- 2. Ego – kontrola – impulzivita (egocontrol)** popisuje v horní polovině nekontrolovaný výraz intencí, emocí a přání, nedostatečnou modulaci impulzů, neschopnost odložit odměny, okamžitý a přímý výraz pohnutek a afektů, i citlivost na podněty z prostředí. Dolní polovina prototypu (dimenze) reprezentuje nadměrnou kontrolu v chování jako nadměrnou nepřístupnost, což se ukazuje v: ovládnutí impulzů, odložení odměn, inhibicí jednání a vyjadřování afektů a izolací z rozptýlení z prostředí.
- 3. Závislost na poli (field dependence)** souvisí v horní části s opodstatněnou samostatností, sebedůvěrou a sociální kompetencí a v dolní části s potřebou ujišťování se za pomoci druhých, hledáním pomoci u dospělých a s tendencí vzdát se při konfliktech.

## Dotazník CCSC - Childrens Coping Strategies Checklist

Autorem dotazníku, jímž byla zjišťována strategie zvládání u dětí je americký psycholog **Ayers** a kolektiv<sup>2</sup>. Škálá CCSC rozlišuje **aktivní strategie copingu** zahrnující *kognitivní rozhodování, přímé řešení problému, hledání pochopení a pozitivní přehodnocení*. Dále rozlišuje **strategie hledání podpory**, a to *podpory zaměřené na problém* a *podpory zaměřené na emoce*. V neposlední řadě **rozptylující strategie**, mezi něž patří *rozptylující aktivity* nebo *fyzické uvolňování pocitů*. Nakonec rozlišuje **strategie vyhýbání** zahrnující *kognitivní vyhýbání* a *únikové aktivity*.

Dotazník CCSC se skládá ze 42 otázek. Dotazovaní respondenti v něm hodnotí na čtyř bodové stupnici své chování při zátěžových situacích/zvládání problému. Mají na výběr tyto odpovědi: *skoro nikdy, někdy, často, skoro vždy* (viz. příloha č. 2). Tento typ dotazníku je určen dětem od 10 let. Vhodnost věkové hranice byla potvrzena i slovenskými kolegy, kteří provedli čtená zkoumání. Na základě toho nám byla poskytnuta řada referencí. Možnost aplikace dotazníku v české populaci jsme ověřili na vzorku 203 dětí ve věku 10-14 let. Pro potřeby této diplomové práce pracuji však jen s částí mnou zadaných dat.

Po zadání dotazníků byla provedena faktorová a položková analýza, při které se zjistilo, že v našich podmínkách není možné replikovat celou strukturu navrženou Ayersem a jeho kolegy. Pro potřeby této práce byly použity jen ty škály, které mají dostačující reliabilitu.

Při zpracování bude počítáno s položkami zjišťujícími u dětí míru tří copingových strategií. První strategie je **kognitivní rozhodování**, druhá je **rozptylující aktivity/emoční coping** a třetí **vyhýbání/pasivní coping**.

---

<sup>1</sup> ŠTEFÁNKOVÁ, Z. (2005): *California Child Q-Sort (CCQ) – nezveřejněný materiál*

Jelikož byla rozlišovací škála dotazníku CCSC zjednodušena a nebylo možné využít celou strukturu, bylo vyhodnoceno pouze 20 otázek, které byly rozděleny do 3 výše uvedených kategorií copingové strategie.

2

### 5.3. Charakteristika strategií

**Kognitivní rozhodování** - obsahuje plánování a přemýšlení nad tím, jak problém řešit, jaké způsoby a postupy na to volit a jaké to může mít důsledky. Nejde jen o myšlení na problém, ale uvažování o tom, jak ho řešit. Obsahuje plánování a ne uskutečnění aktu řešení problému.

**Rozptylující aktivity/emoční coping** - jde o snahu odpoutat se od myšlenek na problémovou situaci využitím rozptylujících podnětů, zábavou anebo nějakou rozptylující aktivitou. Jestliže rozptylující činnost zahrnuje více než průměrnou tělesnou námahu, neměla by zde být zahrnuta.

**Vyhýbání/pasivní coping** – jde o behaviorální úsilí vyhnout se stresové situaci, tak, že se jedinec drží mimo ni, nebo od ní odejde.(Ayers a kol.)

---

<sup>2</sup> AYERS, T.S., SANDLER, I.N., WEST, S.G., ROOSA, M.W. (1996): *A dispositional and situational assessment of children's coping: Trstiny alternative models of coping. Journal of Personality, 64, 923-928*

## 5. 4. Popis výzkumného vzorku

První část výzkumného vzorku jsem získala na ZŠ v Hořovicích. Tuto školu jsem dříve navštěvovala, znala jsem tedy vedení školy, a proto jsem se rozhodla provést výzkum právě na této škole. Výzkumný vzorek mělo tvořit 20 žáků 7. třídy, avšak vzhledem k náročnosti a časové vytíženosti třídní učitelky nakonec bohužel tvořilo výzkumný vzorek pouze 5 dětí. Z toho jsou 2 chlapci a 3 dívky. Byla jsem proto nucena hledat jinou školu, která by byla ochotna dotazníky vyplnit s ohledem na jejich náročnost. Nebylo vůbec lehké sehnat školu, která by byla ochotna dotazníky vyplnit.

Druhý výzkumný vzorek se mi tedy podařilo získat na ZŠ v Kosově Hoře u Sedlčan. Třídní učitelka byla velmi ochotná a ve všem mi vyšla vstříc. Bez její ochoty a pomoci by se tento výzkum jen stěží uskutečnil. Výzkumný vzorek tvořilo 18 žáků 5. třídy. Z toho je 8 chlapců a 10 dívek.

Další výzkumný vzorek tvořily děti s diagnostikovanými poruchami chování ze Střediska výchovné péče v Českých Budějovicích.

Klienty tohoto střediska jsou:

1. Děti s výchovnými a výukovými problémy jako jsou špatný prospěch, záškoláctví, krádeže, útoky z domova, agresivní hrubé chování.
2. Děti, které si nerozumí s vrstevníky (uzavřené, samotářské, konfliktní).
3. Oběti šikany a jejich agresori.

Výzkumný vzorek tvořilo 13 dětí. Z toho bylo 11 chlapců a 2 dívky.

Nakonec tedy tvořilo výzkumný vzorek celkově 36 respondentů v průměrném věku 11,83 roku. Z toho 15 dívek a 21 chlapců.



## 6. Výsledky a jejich interpretace

**Tabulka. č. 1 – Copingové strategie dětí ze ZŠ**

Celkové zhodnocení všech dětí - ZŠ

	min.	max.	průměr
<b>Kognitivní rozhodování</b>	<b>11</b>	<b>29</b>	<b>18,6</b>
<b>Rozptylující aktivity/emoční coping</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>13,6</b>
<b>Vyhýbání/pasivní coping</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>14,2</b>

Z tabulky vyplývá, že **nejvíce užívanou copingovou strategií** u dětí ZŠ je **kognitivní rozhodování**, druhou nejužívanější strategií je vyhýbání/pasivní coping a nejméně užívaná je strategie rozptylující aktivity/emoční coping.

**Tabulka č. 2**

Rozdělení dětí **podle pohlaví – Copingové strategie chlapců**

M	min.	max.	průměr
<b>Kognitivní rozhodování</b>	<b>15</b>	<b>29</b>	<b>20,1</b>
<b>Rozptylující aktivity/emoční coping</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>14</b>
<b>Vyhýbání/pasivní coping</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>13,9</b>

Z tabulky vyplývá, že **nejvíce užívanou strategií u chlapců je kognitivní rozhodování**, druhou nejvíce užívanou strategií je rozptylující aktivity/emoční coping v těsné blízkosti se strategií vyhýbání/pasivní coping.

**Tabulka č. 3**

**Copingové strategie dívek**

<b>Ž</b>	<b>min.</b>	<b>max.</b>	<b>průměr</b>
<b>Kognitivní rozhodování</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>17,5</b>
<b>Rozptylující aktivity/emoční coping</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>13,3</b>
<b>Vyhýbání/pasivní coping</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>14,5</b>

Z následující tabulky vyplývá, že **nejvíce užívanou strategií u dívek je kognitivní rozhodování**, druhou nejužívanější strategií je vyhýbání/pasivní coping a nejméně užívanou strategií je rozptylující aktivity/emoční coping.

**Tabulka č. 4**

**Copingové strategie dětí z SVP – celkové zhodnocení**

	<b>min.</b>	<b>max.</b>	<b>průměr</b>
<b>Kognitivní rozhodování</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>19</b>
<b>Rozptylující aktivity/emoční coping</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>14</b>
<b>Vyhýbání/pasivní coping</b>	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>16,4</b>

Z tabulky vyplývá, že **nejvíce užívanou strategií u dětí s diagnostikovanými poruchami chování je kognitivní rozhodování**, druhou nejužívanější strategií je vyhýbání/pasivní coping a **nejméně užívanou strategií je rozptylující aktivity/emoční coping**.

**Tabulka č. 5**

**Copingové strategie chlapců s diagnostikovanými poruchami chování**

<b>M</b>	<b>min.</b>	<b>max.</b>	<b>průměr</b>
<b>Kognitivní rozhodování</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>19,3</b>
<b>Rozptylující aktivity/emoční coping</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>12,8</b>
<b>Vyhýbání/pasivní coping</b>	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>16,5</b>

Z tabulky vyplývá, že **nejužívanější strategií u chlapců s diagnostikovanými poruchami chování je kognitivní rozhodování**, dále vyhýbání/pasivní coping a **nejméně užívanou strategií je rozptylující aktivity/emoční coping**.

**Tabulka č. 6**

**Copingové strategie dívek s diagnostikovanými poruchami chování**

<b>Ž</b>	<b>min.</b>	<b>max.</b>	<b>průměr</b>
<b>Kognitivní rozhodování</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>17,5</b>
<b>Rozptylující aktivity/emoční coping</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>20,5</b>
<b>Vyhýbání/pasivní coping</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>

Z tabulky vyplývá, že **nejvíce užívanou strategií u dívek s diagnostikovanými poruchami chování je rozptylující aktivita/emoční coping**. Druhou nejužívanější strategií je kognitivní rozhodování a nejméně užívanou strategií je vyhýbání/pasivní coping.

**Tabulka č. 7**

**Osobnostní charakteristiky dětí – ZŠ**

	Ego - flexibilita	Ego – kontrola	Závislost na poli
<b>min.</b>	- 0,07	- 0,439	- 0,157
<b>max.</b>	0,731	0,394	0,617
<b>průměr</b>	0,485	-0,06	0,282

Z tabulky vyplývá, že respondenti mají v průměru **vyšší míru ego – flexibility**, to znamená, že jsou schopni přizpůsobit se měnícím se nárokům a podmínkám prostředí a jsou flexibilní v aplikování získaných strategií řešení problémů.

Mají **střední míru ego – kontroly**, což se projevuje přiměřenou kontrolou chování – v ovládní impulsů, odložení odměn atd.

Tito respondenti disponují **nižší mírou závislosti na poli**, což znamená, že jsou samostatnější, mají větší sebedůvěru, nevyhledávají tolik pomoc druhých a nemají tendence vzdát se při konfliktech.

**Tabulka č. 8**

**Osobnostní charakteristiky dětí – SVP**

	<b>Ego - flexibilita</b>	<b>Ego – kontrola</b>	<b>Závislost na poli</b>
<b>min.</b>	<b>- 0,603</b>	<b>- 0,2</b>	<b>- 0,432</b>
<b>max.</b>	<b>0,571</b>	<b>0,518</b>	<b>0,232</b>
<b>průměr</b>	<b>- 0,007</b>	<b>0,209</b>	<b>- 0,103</b>

Z tabulky vyplývá, že **respondenti z SVP mají v průměru nižší míru ego – flexibility**, to znamená, že mají nízkou schopnost adaptace, nejsou schopni adekvátně reagovat na dynamické požadavky situace, mají tendenci k perseveraci nebo dezorganizaci, jestliže dojde ke změně situace nebo stresu, lpí na jednom (často zažitém, ne nejvhodnějším) způsobu řešení. Dále mají **nižší míru ego – kontroly**, což znamená, že nemají dostatečnou kontrolu nad svým chováním, což se projevuje v ovládnutí impulzů, odložení odměn, nemají dostatečnou kontrolu nad svými emocemi. Disponují **střední mírou závislosti na poli**, což znamená, že jsou samostatnější, sebedůvěřiví a zároveň mohou hledat pomoc u dospělých.

## 6. 1. Souvislosti copingových strategií

U respondentů ze ZŠ se pomocí **Spearmanovy** korelační analýzy zjistilo, že je zde **souvislost ego – flexibility se závislostí na poli.**

**Tabulka č. 9**

**Vzájemné souvislosti ego – kontroly, ego – flexibility a závislosti na poli**

	<b>FLEX</b>	<b>CONTROL</b>	<b>FIELD</b>
<b>FLEX</b> neparametrická korelace	1,000	- 0,264	<b>0,948**</b>
<b>Sig.</b>	0	0,120	0,000
<b>CONTROL</b> neparametrická korelace	- 0,264	1,000	- 0,301
<b>Sig.</b>	0,120	0	0,075
<b>FIELD</b> neparametrická korelace	<b>0,948**</b>	- 0,301	1,000
<b>Sig.</b>	0,000	0,075	0

Spearman, \*\* p = 0,01; \* p = 0,05

U všech respondentů, tzn. u respondentů ze ZŠ a z SVP se zjistila **souvislost ego – flexibility se závislostí na poli.** To znamená, že čím je vyšší míra ego – flexibility, tím nižší je míra

závislosti na poli. Jednoduše řečeno, čím více je osoba schopna přizpůsobit se měnícím se nárokům a podmínkám prostředí a je flexibilnější v užívání získaných strategií řešení problémů, tím méně cítí potřebu být ujišťována druhými, hledat pomoc u dospělých a vzdávat se při konfliktech.

**Tabulka č. 10**  
**Vzájemné souvislosti regulace a copingových strategií**  
**u dětí z SVP**

	<b>KOGN</b>	<b>ROZPTYL</b>	<b>VYHYB</b>	<b>FLEX</b>	<b>CONTR</b>	<b>ZAV</b>
<b>KOGN korelace</b>	1,000	0,006	<b>0,815**</b>	0,439	- 0,075	0,243
<b>Sig.</b>	0	0,986	0,001	0,134	0,809	0,424
<b>ROZPTYL korelace</b>	0,006	1,000	0,240	- 0,132	0,552	- 0,223
<b>Sig.</b>	0,986	0	0,431	0,666	0,050	0,463
<b>VYHYB korelace</b>	<b>815**</b>	0,240	1,000	0,305	- 0,172	0,094
<b>Sig.</b>	0,001	0,431	0	0,311	0,574	0,759
<b>FLEX korelace</b>	0,439	- 0,132	0,305	1,000	0,085	<b>0,956**</b>
<b>Sig.</b>	0,134	0,666	0,311	0	0,782	0,000
<b>CONTR korelace</b>	- 0,075	0,552	- 0,172	0,085	1,000	0,066
<b>Sig.</b>	0,809	0,050	0,574	0,782	0	0,830
<b>ZAV korelace</b>	0,243	- 0,223	0,094	<b>0,956**</b>	0,066	1,000
<b>Sig.</b>	0,424	0,463	0,759	0,000	0,830	0

Spearman, \*\* p = 0,01

U respondentů z SVP byla zjištěna souvislost ego – flexibility se závislostí na poli a dále kognitivní rozhodování s vyhýbáním/pasivním copingem. Z toho vyplývá, že čím vyšší je míra ego – flexibility, tím nižší je míra závislosti na poli (viz. výše). Z hlediska kognitivního rozhodování jedinec plánuje a přemýšlí nad tím, jak bude problém řešit, jaké způsoby a postupy zvolí a jaké to může mít důsledky. Jde o plánování, ne o uskutečnění aktu řešení problému. S tím souvisí vyhýbání/pasivní coping, to znamená, že jedinec se chce stresové situaci vyhnout, držet se mimo ni, nebo od ní úplně odejít, tzn. vzdát se.

Pomocí **T testu** jsme zjišťovali je-li rozdíl mezi zvládnutím zátěže a v regulaci u děvčat a u chlapců a jsou-li nějaké rozdíly mezi zvládnutím zátěže a v regulaci u dětí s poruchami chování a bez poruch chování.

Největší, statistický významný rozdíl se ukázal být v pohlaví, menší rozdíly se projevily ve věku, kognitivním rozhodování, rozptylujících aktivitách, vyhýbání/pasivním copingu a v závislosti na poli.

Z našeho výzkumu tedy vyplývá, že **hypotéza č. 1 byla potvrzena**. To znamená, že děti s vyšší mírou ego – flexibility a střední mírou ego – kontroly disponují širším repertoárem situačně efektivnějších copingových strategií oproti dětem s nižší mírou ego – flexibility a vysokou nebo nízkou mírou ego – kontroly.



**Hypotéza č. 2 nebyla potvrzena.** Vzhledem k pohlaví se neukázaly žádné významné statistické rozdíly.

**Hypotéza č. 3 byla potvrzena jen zčásti.** Děti s diagnostikovanými poruchami chování mají nižší míru regulace, ale téměř se neodlišují v užívání copingových strategií od dětí ze ZŠ.

## 7. Diskuse

V našem výzkumu jsme se zabývali zjištěním regulačních charakteristik osobnosti dětí v rané adolescenci (dimenze ego – flexibilita, ego – kontrola a závislost na poli) a jejich souvislostí s copingovými strategiemi dětí. Využili jsme metodu q – třídění a dotazníkovou metodu.

Zjistili jsme, že je zde **silná souvislost ego – flexibility se závislostí na poli**. To platí pro celý vzorek. U respondentů s diagnostikovanými poruchami chování se objevuje ještě další souvislost a to **kognitivní rozhodování s vyhýbáním/pasivním copingem**. Největší rozdíly mezi zvládáním zátěže a v regulaci u děvčat a u chlapců a u dětí s poruchami chování a bez poruch chování se projevily v pohlaví, jen nepatrné rozdíly ve věku, kognitivním rozhodování, rozptylujících aktivitách/emočním copingu, ve vyhýbání/pasivním copingu a v závislosti na poli.

Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek tvořilo menší počet respondentů, je zde otázka, zda by výsledky nebyly jiné, v případě, že by výzkumný vzorek tvořilo více respondentů a též se naskýtá otázka, zda by výsledky neovlivnilo větší zastoupení dívek. Z celkového počtu 36 respondentů bylo 15 dívek a 21 chlapců.

Ve výběru a užívání copingových strategií zcela určitě převažuje kognitivní rozhodování. Jak u dětí ze ZŠ, tak u dětí s diagnostikovanými poruchami chování, což je možná pro někoho překvapivé, protože bychom čekali, že děti s diagnostikovanými

poruchami chování dají přednost spíše vyhýbání/pasivnímu copingu před kognitivním rozhodováním.

Druhou nejužívanější strategií je vyhýbání/pasivní coping a nejméně užívanou strategií se ukázala být rozptylující aktivita/emoční coping.

Určitě zde hraje roli i věk a zkušenosti dětí. Určitou roli zde hraje i motivace, která vede ke zvládnutí problému a postoj rodičů k řešení problémů.

Ve výzkumech bylo zjištěno, že mezi nejčastější strategie zvládnání náročných situací patří :

- aktivní snaha uklidnit se
  - racionální rozebírání situace a hledání řešení problému
- opětovné zkoušení
- zapomenutí na obtíže tím, že člověk dělá něco jiného (Macek, 1999).

Při reakcích na obtíže a nesnáze tedy **adolescenti dávali přednost racionální analýze a aktivním způsobům jednání.** Pasivní, ale spíše na jednání orientované chování a také poučení z vlastní chyby („Často přijdu na to, že jsme měl špatné cíle a že mne obtíže přivedly k lepšímu pohledu na věc.“) nebyly hodnoceny jako příliš obvyklé. Podobný výsledek měly i emocionální a spíše pasivní reakce (pláč, rozzlobení se, nervozita a úzkost, smutek a čekání na zlepšení situace) a dvě interpersonálně orientované reakce (hledání pomoci u rodičů a hledání pomoci u přátel). Při reakcích na problémy byly zjištěny jen minimální rozdíly vzhledem k věku – mladší adolescenti častěji reagují pláčem. Pokud se zjišťuje vliv věku na strategie zvládnání, rozdíly se většinou týkají zvládnání v dětství a v adolescenci.

Zde se ukazuje, že v adolescenci se zvyšuje pocit ovlivnitelnosti běžných událostí života, a tím i frekvence racionálních, aktivních strategií (Seiffke – Krenke, Boekaerts, in Macek, 1999).

Rozdíly mezi chlapci a děvčaty jsou podle výzkumných zjištění vždy ve prospěch dívek – strategie zvládnání používají ve větší míře než chlapci. Týká se to jak aktivních racionálních strategií, tak pasivních emočních, rovněž pomoc přátel vyhledávají častěji. Také I. Seiffke – Krenkeová (1990) zjistila, že dívky častěji než chlapci hodnotí události běžného života jako ohrožující, tedy jako takové, které je třeba „zvládnout“. Rovněž podle dalších výzkumů se dívky cítí více stresovány jak interpersonálními vztahy, tak normativními úkoly, se kterými se v průběhu adolescence setkávají (Boekaerts in Macek, 1999).

Naše zjištění jsou tedy v souladu s literaturou a jinými výzkumy.

## 8. Závěr

V teoretické části jsem se zaměřila na problematiku emocionální regulace, seberegulace, zvládání zátěže a zahrnuje do ní charakteristiku dětí s diagnostikovanými poruchami chování a konkrétní projevy problémového a poruchového chování.

Cílem výzkumné části mé diplomové práce bylo zjistit regulační charakteristiky osobnosti dětí v rané adolescenci a jejich souvislosti s copingovými strategiemi.

Zjišťovala jsem v jaké míře užívají děti s poruchami chování a děti bez poruch chování 3 kategorie copingové strategie (tzn. strategie zvládání obtíží, stresu):

1. kognitivní rozhodování
2. rozptylující aktivity/emoční coping
3. vyhýbání/pasivní coping

Zjistili jsme, že nejužívanější strategií je kognitivní rozhodování.

Na základě výzkumu, který jsme provedli, mohu konstatovat, že výsledky potvrdily jen hypotézu č. 1. Tedy, že děti s vyšší mírou ego – flexibility a střední mírou ego – kontroly disponují širším repertoárem, situačně efektivnějších copingových strategií oproti dětem s nižší mírou ego – flexibility a vysokou nebo nízkou mírou ego – kontroly.

Další dvě hypotézy nebyly potvrzeny, což bylo z určité části nejspíše dáno malým počtem výzkumného vzorku.

V našem výzkumu nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi zvládním zátěže a v regulaci u děvčat a u chlapců, ani rozdíly mezi zvládním zátěže a v regulaci u dětí s poruchami chování a bez poruch chování.

Určitá míra seberegulace a správný výběr copingových strategií hraje roli při zvládní zátěže a řešení problémů a do jisté míry ovlivňuje i kvalitu našeho života.

## 9. SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: <i>Copingové strategie dětí ze ZŠ</i> .....	74
Tab. č. 2: <i>Copingové strategie chlapců</i> .....	74
Tab. č. 3: <i>Copingové strategie dívek</i> .....	75
Tab. č. 4: <i>Copingové strategie dětí z SVP – celkové zhodnocení</i> .....	75
Tab. č. 5: <i>Copingové strategie chlapců s diagnostikovanými poruchami chování</i> .....	76
Tab. č. 6: <i>Copingové strategie dívek s diagnostikovanými poruchami chování</i> .....	76
Tab. č. 7: <i>Osobnostní charakteristiky dětí – ZŠ</i> .....	77
Tab. č. 8: <i>Osobnostní charakteristiky dětí – SVP</i> .....	78
Tab. č. 9: <i>Vzájemné souvislosti ego – kontroly, ego – flexibility a závislosti na poli</i> .....	79
Tab. č. 10: <i>Vzájemné souvislosti regulace a copingových strategií u dětí z SVP</i> .....	80

## 10. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ATKINSON, R. L.: *Psychologie*, Victoria Publishing, 1995, 862s.
2. AYERS, T. S., SANDLER, I. N., WEST, S. G., ROOSA, M. W. (1996): *A dispositional and situational assessment of children's coping: Trstiny alternative models of coping. Journal of Personality*, 64, 923-928.
3. HARTL, P.: *Psychologický slovník*, nakl. Budka, Praha, 1994, 297s.
4. KŘIVOHLAVÝ, J. : *Psychologie zdraví*, Portál, Praha 2003, 279 s.
5. MACEK, P. : *Adolescence*, Portál, Praha, 1999, 207s.
6. MEDVEĎOVÁ, L'.: *Štruktúry sebaocenenia a lokalizácia kontroly ako moderátory zvládania stresu u pubescentov, Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31, 1996, č. 2, s. 120-134.
7. STUHLÍKOVÁ, I.: *Základy psychologie emoci*, Portál, Praha, 2002, 232s.
8. ŠTEFÁNKOVÁ, Z. (2005) : *California Child Q- Sort (CCQ) – nezveřejněný materiál*



**9. ŠTEFÁNKOVÁ, Z. (2005):** *Citová vazba v detstve a adolescencii vo vzťahu k emocionálnej regulácii, Československá Psychologie č. 5, s. 432 – 445.*

**10. VÁGNEROVÁ, M. A KOL.:** *Vývojová psychologie I, Praha, Karolinum, 1997.*

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

**12. VÁGNEROVÁ, M.:** *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy, Karolinum, Praha, 2002.*

## **11. SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1: *Dotazník California Child Q-Sort (CCQ)***

**Příloha č. 2: *Dotazník CCSC – Childrens Coping Strategies Checklist***

## Q-Sort – návod

Prosím, popište, nakolik jednotlivé výpovědi vystihují nebo nevystihují dítě. Použijte k tomu seřazení výpovědí do následujících 9 kategorií, přičemž každá kategorie by měla obsahovat 11 až 12 karet.

**KATEGORIE 9:** Tyto výpovědi jsou vysloveně typické.

**KATEGORIE 8:** Tyto výpovědi jsou velmi typické.

**KATEGORIE 7:** Tyto výpovědi jsou zcela typické.

**KATEGORIE 6:** Tyto výpovědi jsou spíše typické.

**KATEGORIE 5:** Tyto výpovědi nejsou ani typické ani netypické.

**KATEGORIE 4:** Tyto výpovědi jsou spíše netypické.

**KATEGORIE 3:** Tyto výpovědi jsou zcela netypické.

**KATEGORIE 2:** Tyto výpovědi jsou velmi netypické.

**KATEGORIE 1:** Tyto výpovědi jsou vysloveně netypické.

Prosím, zapište následně čísla, které se nachází na kartičkách do datového listu (od 9 - vysloveně typické po 1 - vysloveně netypické).

Prosím poznamenajte i jméno (respektive kód), věk a pohlaví dítěte.

1. Utvořte, prosím, tři hromádky karet.  
Dbejte na správný počet karet.

1  
Typické  
karty  
počet: 33

2  
Ani  
typické  
ani  
netypické  
karty  
počet: 34

3  
Netypické  
karty  
počet: 33

2.  
- Vezměte teď hromádku typických karet.  
- Rozdělte karty znovu na následující 3 hromádky.  
- Vyberte vždy stejný počet karet, jak je uvedeno.

9  
Vysloveně  
typické  
karty  
počet: 11

8  
Velmi  
typické  
karty  
počet: 11

7  
Zcela  
typické  
karty  
počet: 11

3.

- Vezměte teď hromádku netypických karet.
- Rozdělte karty znovu na následující 3 hromádky.
- Vyberte vždy stejný počet karet, jak je uvedeno.

1  
Vysloveně  
netypické  
karty  
počet: 11

2  
Velmi  
netypické  
karty  
počet: 11

3  
Zcela  
netypické  
karty  
počet: 11

4.

- Vezměte teď hromádku „ani-ani karet“.
- Rozdělte karty znovu na následující 3 hromádky.
- Vyberte vždy stejný počet karet, jak je uvedeno.

6  
Spíš  
typické  
karty  
počet: 11

5  
Ani  
typické  
ani  
netypické  
karty  
počet: 12

4  
Spíš  
netypické  
karty  
počet: 11

Poznamenejte, prosím, čísla všech karet v každé kategorii do datového listu.

1 UPŘEDNOSTŇUJE NEVERBÁLNÍ FORMY KOMUNIKACE (GESTIKULACE, MIMIKA) RADĚJI KOMUNIKUJE GESTY, MIMIKOU A POHYBY TĚLA NEŽ SLOVY	51 JE POHYBLIVÝ, MÁ DOBROU KOORDINACI
2 JE POZORNÝ A OHLEDUPLNÝ VŮČI OSTATNÍM DĚTEM	52 JE OPATRNÝ, OBEZŘETNÝ
3 JE PŘÁTELSKÝ A CITLIVÝ	53 JE SPÍŠE NEROZHODNÝ A VÁHAVÝ
4 DOBŘE VYCHÁZÍ S OSTATNÍMI DĚTMI	54 MÁ TENDENCI RYCHLE MĚNIT NÁLADY, JE EMOČNĚ LABILNÍ
5 OSTATNÍMI DĚTMI JE OBDIVOVÁN A VYHLEDÁVÁN	55 MÁ OBAVY, ŽE "PŘIJDE ZKRÁTKA", NEDOSTANE DOST (lásky, jídla, hraček)
6 JE OCHOTNÝ POMOCI A SPOLUPRACOVAT	56 JE ŽÁRLIVÝ A ZÁVISTIVÝ
7 HLEDÁ TĚLESNÝ KONKTAKT S JINÝMI (doteky, objetí, mazlení, držení za ruce)	57 DRAMATIZUJE NEBO PŘEHÁNÍ SVÉ NEÚSPĚCHY
8 JE UZAVŘENÝ, PONECHÁVÁ SI MYŠLENKY, CITY ANEBY VÝSLEDKY PRO SEBE	58 VYJADŘUJE SVÉ CITY OTEVŘENĚ (gesty, mimikou, v řeči)



9 NAVAZUJE DŮVĚRNÉ A PEVNÉ VZTAHY	59 DBÁ O SVŮJ ZE VNĚJŠEK A MÁ PŘÍJEMNÉ VYSTUPOVÁNÍ
10 NAVAZUJE POVRCHNÍ MEZILIDSKÉ VZTAHY, JE NESTÁLÝ	60 OBÁVÁ SE OBTÍŽNĚ PŘEDVÍDATELNÝCH A NEJASNÝCH SITUACÍ
11 POKOUŠÍ SE SVALIT VINU NA JINÉ	61 RÁD HODNOTÍ CHOVÁNÍ OSTATNÍCH
12 V ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍCH SE VRACÍ K NEZRALÉMU /MÉNĚ ZRALÉMU CHOVÁNÍ (např. smrká, cumlá si palec, má záchvaty zlosti)	62 JE POSLUŠNÝ A PŘIZPŮSOBIVÝ
13 POKOUŠÍ SE ROZŠÍŘOVAT HRANICE DOVOLENÉHO, ABY ZJISTIL, JAK DALEKO MŮŽE ZAJÍT.	63 MÁ RYCHLÉ OSOBNÍ TEMPO, REAGUJE A POHYBUJE SE RYCHLE (Není tím míněna BYSTROST úsudku, ale rychlost reakce)
14 SNAŽÍ SE DRUHÝM ZALÍBIT / VYHOVĚT/ ZAVDEČIT	64 JE KLIDNÝ, UVOLNĚNÝ, BEZSTAROSTNÝ
15 PROJEVUJE ZÁJEM O MORÁLNÍ HODNOTY (spravedlnost, ohleduplnost, dobro jiných)	65 NEUMÍ ODLOŽIT USPOKOJENÍ SVÝCH POTŘEB NEBO ČEKAT NA ODMĚNY
16 BÝVÁ SPOKOJENÝ SE SVÝMI VÝTVORY A VÝKONY A JE NA NĚ HRDÝ	66 JE POZORNÝ A UMÍ SE SOUSTŘEDIT

17 DÍVKA: CHOVÁ SE ŽENSKY. CHLAPEC: CHOVÁ SE MUŽSKY	67 SVÉ JEDNÁNÍ PLÁNUJE. NEJDŘÍV PŘEMÝŠLÍ, PAK JEDNÁ
18 VYJÁDŘUJE NEGATIVNÍ CITY VŮČI VRSTEVNÍKŮM OTEVŘENĚ A PŘÍMO (nejde přitom o častost nebo intenzitu negativních citů, ale o přímost vyjádření)	68 ZDÁ SE, ŽE MÁ VYSOKOU INTELIGENCI (může ale nemusí se to projevovat ve výkonu)
19 JE OTEVŘENÝ A UPŘÍMNÝ	69 MLUVÍ PLYNNĚ, UMÍ DOBŘE VYJÁDŘIT SVÉ MYŠLENKY SLOVY
20 POKOUŠÍ SE OD JINÝCH ZÍSKAVAT VÝHODY	70 BÝVÁ ZASNĚNÝ, PONOŘENÝ V DENNÍCH SNECH
21. SNAŽÍ SE BÝT STŘEDEM POZORNOSTI (např. nápadně se ukazuje, předvádí svoje výkony, dobrovolně se nabízí)	71 OBRACÍ SE NA DOSPĚLÉ, KDYŽ POTŘEBUJE POMOC A RADU
22 SNAŽÍ SE ZÍSKAT SI PŘÍZEŇ DRUHÝCH A MANIPULOVAT JE (např. šarm, stydlivost, svádivé chování)	72 SNADNO NA SEBE BERE VINU, CÍTÍ SE SÁM VINEN (nemusí se o tom mluvit)
23 JE BOJÁCNÝ A ÚZKOSTNÝ	73 MÁ SMYSL PRO HUMOR
24 MÁ SKLONY HLOUBAT A TRÁPIT SE	74 DO ČINNOSTI, KTEROU DĚLÁ, SE ZCELA PONOŘÍ



25 JEDNÁ ROZUMNĚ A JE PŘÍSTUPNÝ PRO ROZUMNÉ ARGUMENTY	75 JE VESELÝ
26 JE TĚLESNĚ AKTIVNÍ	76 JE DŮVĚRYHODNÝ A SPOLEHLIVÝ
27 SVÝM ZE VNĚJŠKEM SE VIDITĚLNĚ ODLIŠUJE OD SVÝCH VRSTEVNÍKŮ ( zvlášt' malý nebo velký, podváha nebo nadváha, tělesné postižení a podobně)	77 CÍTÍ SE BÝT NEHODNÝ, MYSLÍ SI O SOBĚ, ŽE JE "ŠPATNÝ"
28 JE VITÁLNÍ, ENERGICKÝ, ŽIVÝ	78 SNADNO SE URAZÍ, JE CITLIVÝ NA KRITIKU A VÝSMĚCH
29 OCHRANUJE OSTATNÍ	79 VŮČI OSTATNÍM JE NEDŮVĚŘIVÝ A PODEZÍRAVÝ
30 MÁ SKLONY BUDIT U Dospělých SYMPATIE A BÝT JIMI AKCEPTOVÁN	80 ZLOBÍ, ŠKÁDLÍ, POPICHUJE OSTATNÍ DĚTI (VČETNĚ SOUROZENCŮ)
31 MÁ POROZUMĚNÍ PRO CITU JINÝCH, JE EMPATICKÝ	81 UMÍ SE VYROVNAT S NEGATIVNÍ ZÁŽITKY A PŘIJMOUT NEGATIVNÍ CITU
32 RÁD DÁVÁ, PŮJČUJE A DĚLÍ SE S JINÝMI DĚTI	82 JE ASERTIVNÍ (UMÍ SE PROSADIT)

33 SNADNO SE ROZPLÁČE	83 SNAŽÍ SE BÝT NEZÁVISLÝ A SAMOSTATNÝ
34 JE NEKLIDNÝ A NEPOSEDNÝ	84 MLUVÍ HODNĚ A RÁD (hodnoceno je jenom množství řeči, ne její plynost nebo kvalita)
35 JE ZARAŽENÝ (INHIBOVANÝ) A STRNULÝ	85 PROJEVUJE SE AGRESIVNĚ (TĚLESNĚ NEBO SLOVNĚ)
36 JE VYNALÉZAVÝ, MÁ NÁPADY, CO BY SE MOHLO DĚLAT	86 JE RÁD SÁM, BAVÍ HO ČINNOSTI O SAMOTĚ
37 RÁD SOUTĚŽÍ A SROVNÁVÁ SE S OSTATNÍMI	87 NAPODOBUJE A PŘEBÍRÁ CHOVÁNÍ LIDÍ, KTERÉ OBDIVUJE
38 MÁ NEOBVYKLÉ MYŠLENKY, MYSLÍ A CHÁPE NEOBVYKLÝM ZPŮSOBEM	88 JE SEBĚVEDOMÝ, SPOLĚHÁ NA VLASTNÍ ÚSUDEK
39 VE STRESOVÝCH SITUACÍCH MÁ SKLONY KE STEREOTYPNÍMU a STRNULÉMU CHOVÁNÍ	89 JE KOMPETENTNÍ (SCHOPNÝ), ZRUČNÝ
40 JE ZVÍDAVÝ A TOUŽÍ PO POZNÁNÍ, JE OTEVŘENÝ VŮČI NOVÝM ZKUŠENOSTEM	90 JE TVRDOHLAVÝ

41 JE VYTRVALÝ, NEVZDÁVÁ SE SNADNO	91 JEHO CITOVÉ PROJEVY JSOU NEPŘÍMĚŘENÉ SITUACI (reakce jsou přehnané, nedostatečné, nebo neadekvátní)
42 JE ZAJÍMAVÉ, POZORUHODNÉ DÍTĚ	92 JE HEZKÝ, DOBŘE VYPADÁ
43 RYCHLE SE VYROVNÁ SE ZÁTĚŽI	93 V KONTAKTU S DRUHÝMI SE CHOVÁ DOMINANTNĚ / SNAŽÍ SE MÍT PŘEVAHU
44 PŘI KONFLIKTECH NEBO NEDOROZUMĚNÍCH S JINÝMI MÁ TENDENCI SE VZDÁVAT NEBO USTUPOVAT	94 BÝVÁ ROZMRZELÝ NEBO PLAČTIVÝ
45 V STRESOVÝCH SITUACÍCH MÁ TENDENCI STÁHNOUT SE DO ÚSTRANÍ	95 REAGUJE PŘEHNANĚ INTENZIVNĚ NA MALÉ FRUSTRACE (ZKLAMÁNÍ, SELHÁNÍ). BÝVÁ SNADNO PODRÁŽDĚNÝ A/NEBO VZTEKLÝ
46 V STRESOVÝCH SITUACÍCH MÁ TENDENCI "VYBUCHNOUT", BÝVÁ NERVÓZNÍ A ZMATENÝ	96 JE TVOŘIVÝ VE VNÍMÁNÍ, MYŠLENÍ A KONÁNÍ NEBO VE HŘE - PROJEVUJE SE TVOŘIVĚ (posouzení tvořivosti, jde spíše o mnohostrannost než o inteligenci)
47 MÁ NA SEBE VYSOKÉ POŽADAVKY	97 MÁ BOHATOU FANTAZII
48 HLEDÁ UZNÁNÍ U DRUHÝCH	98 JE PLACHÝ A UZAVŘENÝ. POMALU NAVAZUJE KONTAKTY

<p>49 MÁ SPECIFICKÉ NÁVYKY NEBO RITUÁLY V CHOVÁNÍ (např. tiky očima, okusování nehtů, koktání, cumláni palce atd.)</p>	<p>99 JE PŘEMÝŠLIVÝ / HLOUBAVÝ. NEJDRÍVE PŘEMÝŠLÍ, AŽ POTÉ MLUVÍ NEBO JEDNÁ</p>
<p>50 PROJEVUJÍ SE U NĚJ TĚLESNÉ SYMPTOMY JAKO DŮSLEDKY NAPĚTÍ A KONFLIKTŮ (např. bolest hlavy, břicha, nevolnost atd.)</p>	<p>100 SNADNO SE STANE OBĚTÍ ŠIKANY NEBO OBĚTNÍM BERÁNKEM</p>



KR:	RP:	HP:	Poz:	PP:	PE:	FUP:	RA:	UA:	KV:
-----	-----	-----	------	-----	-----	------	-----	-----	-----

Všichni lidé mají různé problémy a těžkosti. Před sebou vidíš napsané různé způsoby, jak se lidé chovají, když mají nějaké těžkosti. Každou větu si pozorně přečti. Zamysli se, jestli se **tehdy - když máš nějaké těžkosti – také tak chováš**. Podle toho, jak často se chováš tím způsobem, udělej křížek do příslušného okénka.

**KDYŽ MÁM NĚJAKÝ PROBLÉM.....**

	skoro nikdy	někdy	často	skoro vždy
1. Poslouchám hudbu				
2. Dříve, než něco udělám, popřemýšlím o tom				
3. Dělán něco, aby se to zlepšilo				
4. Snažím se všimát si, anebo myslet jen na příjemné věci v životě				
5. Jdu se projet na kole				
6. Snažím se problému vyhnout				
7. Pokouším se ho vypudit z mysli				
8. Zjistím, co se s tím dá dělat tak, že si o tom popovídám s přítelem				
9. Přemýšlím o tom, proč se to stalo				
10. Předtím, než se rozhodnu co udělám, uvažuji o tom, co se může stát				
11. Snažím se něco změnit, aby se to zlepšilo				
12. O tom, jak se cítím si popovídám s mámou nebo s tátou				
13. Řeknu si, že se to za krátkou dobu skončí				
14. Jdu si zahrát nějaké sportovní hry				
15. O tom, jak se cítím, si popovídám s někým dospělým, ale ne z naší rodiny				
16. Prosím Boha, aby mi to pomohl pochopit				
17. Jdu se projít				
18. Představuji si, že je to tak, jak by to mělo být				
19. O tom, jak to zlepšit, si popovídám s bratrem nebo se sestrou				
20. Snažím se problém lépe pochopit tak, že o tom více přemýšlím				
21. Jdu číst knihu nebo časopis				
22. Snažím se vyhybat věcem, které by mě mohli rozčítit				
23. Snažím se řešit problém tak, že si o tom popovídám s mámou nebo s tátou				
24. Uvažuji o tom, jak se z toho můžu poučit				
25. Přemýšlím o tom, jak všechno co nejlépe udělat, aby jsem ten problém zvládl				
26. O tom, jak se cítím, si popovídám s bratrem nebo se sestrou				
27. Čekám a doufám, že se tolepší				
28. Přemýšlím o tom, co všechno potřebuji vědět, aby jsem ten problém vyřešil				
29. Jdu bruslit nebo jezdit na skateboardu				
30. O tom, jak se cítím, si popovídám s přítelem				
31. Dívám se na televizi				
32. Vyhýbám se lidem, kteří ve mně vyvolávají nepříjemné pocity				
33. Dělán něco, aby jsem ten problém vyřešil				
34. Napadne mě, že by to mohlo být i horší				
35. Zacvičím si				
36. Snažím se zjistit, co se s tím dá dělat tak, že si o tom popovídám s někým dospělým, ale ne z naší rodiny				
37. Stáhnou se do svého pokoje (anebo někam jinam)				
38. Pokouším se zjistit, proč se takové věci stávají				
39. Toužím po tom, aby se to zlepšilo				
40. Řeknu si, že nemá význam se nad tím znepokojoovat				
41. Zahraji si videohry, anebo se věnuji nějakému svému koníčku				
42. Udělám něco takové, aby jsem z toho vytěžil i něco užitečné				



