

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Bakalářské kombinované studium
2011–2013

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pavla Lišková

Puberta a adolescence - nejtěžší etapa života

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Vilma Hudáčková, PhD.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor Combined Studies

2011–2013

BACHELOR THESIS

Pavla Lišková

Puberty and adolescence - the hardest stage of life

Prague 2013

The bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Vilma Hudáčová, PhD.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. 3. 2013

Jméno autorky

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce
PhDr. Vilmě Hudáčové, PhD. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této
bakalářské práce.

ANOTACE

Práce se zabývá výhradně pubertou a adolescencí – nejtěžší etapou lidského života. Jejím cílem je popsat a definovat, co se o pubertě a adolescenci v odborných kruzích ví.

První tři kapitoly se věnují teoretické části, ve čtvrté až sedmé kapitole je zahrnuta praktická část bakalářské práce. V první kapitole je dospívání popisováno z osobnostního, vývojového a vztahového hlediska. Druhá kapitola se věnuje Osobnosti dospívajícího člověka. V třetí kapitole teoretické části je popisováno tzv. vybrané rizikové chování. Praktická část se věnuje výzkumu alarmujících signálů šikanování, které jsou zjišťovány ve vybraných třídách na druhém stupni základní školy. Součástí práce je i příloha s dotazníkem, který byl použit k výzkumu, příloha s užitečnými adresami center pomoci a příloha s obrázky ze života adolescenta.

KLÍČOVÉ POJMY

Adolescent, dospívání, dotazník, identita, puberta, osobnost, rizikové chování, šikana, vývoj

ANNOTATION

The work deals exclusively with puberty and adolescence - the hardest stage of human life. Its aim is to describe and define what do they know about the puberty and adolescence in professional circles.

The first three chapters are devoted to the theoretical part, the practical part of the thesis is included in the fourth to seventh chapter. In the first chapter the adolescence is described from the personal, developmental and relational aspect. The second chapter deals with the personality of the adolescent. In the third chapter of the theoretical part the so-called selected risk behavior is described. The practical part is devoted to the research of alarming signals of bullying which are detected in selected classes on the second grade of primary schools. The work also includes an appendix with a questionnaire that was used for research, an appendix with useful addresses of help centers and appendix with some pictures of an adolescent life.

KEY WORDS

Adolescent, bullying, development, identity, personality, puberty, questionnaire, risk behavior, teen

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	
1. DOSPÍVÁNÍ	10
1.1 Vymezení základních pojmů	10
1.2 Dospívání jako vývojové období	13
1.2.1 Tělesný vývoj	13
Tělesný vývoj u dívek	13
Tělesný vývoj u chlapců	14
1.2.2 Citový vývoj	15
Proměna prožívání v dospívání	15
1.2.3 Psychický a sociální vývoj	17
2. OSOBNOST DOSPÍVAJÍCÍHO ČLOVĚKA	20
2.1 Přejít od dětství k dospělosti	20
2.1.1 Hledání vlastní identity	20
2.2 Změna vztahu vrstevníků v době dospívání	22
2.2.1 Skupina vrstevníků	23
2.3 Změna vztahu k dospělým a ke škole	25
2.3.1 Kritičnost vůči autoritám	26
3. VYBRANÉ RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ DOSPÍVAJÍCÍ MLÁDEŽE	29
3.1. Alkohol, kouření a drogy	30
3.2. Sebepoškozování a poruchy příjmu potravy	32
3.3. Záškoláctví a školní neprospěch	35
3.4 Šikana	38
PRAKTICKÁ ČÁST	
4. PRŮZKUM	41
4.1 Záměr, použitá metoda a cíl průzkumu	41
4.2 Charakteristika zkoumaného souboru	41
4.3 Hypotézy	42
4.4 Realizace průzkumu	42
5. VÝSLEDKY PRŮZKUMU	43
5.1 První hypotéza	43
5.2 Druhá hypotéza	44
5.3 Třetí hypotéza	45

5.4 Čtvrtá hypotéza	47
6. DISKUZE	49
ZÁVĚR	50
SOUHRN	51
SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ	52
SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ	56
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Ve své práci se věnuji období dospívání, tedy pubertě a adolescenci, které jsem se rozhodla definovat jako nejnáročnější období v životě člověka. Jde nejen o můj vlastní názor, ale také o vzpomínky na dospívání mých přátelů a známých. Bylo to sice velmi krásné a bezstarostné období - ve srovnání s dospělostí, ale do značné míry i proto, že na to špatné jsme zapomněli nebo jsme to překonali.

Cílem práce je pokusit se popsat, co se o pubertě a adolescenci v odborných kruzích ví a ve průzkumné části zjistit, jak je to s šikanou na druhém stupni základní školy.

Z oblasti sociální patologie pro období dospívání, jsem vybrala čtyři oblasti, kde problémy dospívajících často pomáhají řešit učitelé a vychovatelé, neboť závažněji ovlivňují školní docházku a často jsou ve spolupráci se školou odhaleny. Jde zejména o problematiku závislosti na návykových látkách, sebepoškozování a poruchy příjmu potravy, záškoláctví, školní neprospěch a v neposlední řadě různé formy ubližování.

Dospívání je velmi citlivé vývojové období, kdy slábne vliv rodiny a na vzniku problémového chování se ve značné míře podílí vrstevnická skupina, jejíž vliv dominuje. Neméně významnou roli v životě dospívajících hrají média a různé firmy, pro které mladí lidé představují významný zdroj zisku. Celkový stav naší společnosti, zaměřenost na rychlý zisk a ekonomické tlaky na základní funkce rodiny, příčiny těchto potíží mladých lidí spoluvytváří. Především proto je, podle mého názoru, v současné době dospívání velmi náročným vývojovým obdobím.

Šikana vymezovaná jako opakované užití psychického nebo fyzického násilí vůči těm, kteří se neumí, nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit, patří jistě mezi nejzávažnější případy násilí mezi dospívajícími. Její přítomnost ve třídním kolektivu má nepochybně devastující vliv na všechny jeho členy. Během vyšetřování a následné práce se třídou bývá často zjištěno, že se nejedná jen o incidenty z poslední doby, ale že oběť je v kolektivu šikanována i řadu let. Postupem doby v něm oběť ztrácí i poslední zastávku a násilí proti ní se přitvrzuje. Přestože většina žáků o této oběti ví, bývá k jejímu utrpení lhostejná. Učitelé ve většině případech situaci neřešili vůbec, nebo jen žákům ve třídě vynadali, přičemž násilí vůči oběti se pak mnohdy ještě zvýšilo.

TEORETICKÁ ČÁST

1. DOSPÍVÁNÍ

1.1. Vymezení základních pojmů

Období dospívání je v literatuře rozdílně chápáno. Zatímco někde je považováno za dobu dospívání věkové období v horizontu 15 až 20 let, jinde je doba dospívání rozdílně členěna, a to jednak na fázi puberty a adolescence, nebo na dělení do dvou period – časné a pozdní adolescence, uvádí se také diferencovanější členění na prepubertu, pubertu a adolescenci. Macek (2002, s. 115) kromě toho upozorňuje, že *„období dospívání většinou časově koresponduje s obdobím krize středního věku rodičů, což míru náročnosti této životní fáze pro rodinu ještě zvyšuje.“*

Dospíváním nazývá přechodové období mezi dětstvím a dospělostí. Zatímco puberta označuje spíše tělesné změny sexuálního zrání, dospívání, adolescence je širším pojmem, který označuje psychologické a sociální změny v období přibližně od 12 do 20 let. Doba dospívání je tedy období, v jehož rámci se odehrává velké množství biologických, psychických a sociálních změn a které má z biodromálního hlediska rozhodující význam. Představuje proces, při kterém se z dítěte (závislého jedince), formuje relativně nezávislý jedinec, který na sebe bere plnou zodpovědnost.

Období pubescence Říčan (2004, s. 121) nazval *„jako období nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavější. Tělesná proměna, jejíž nejdůležitější součástí je pohlavní dozrávání, by již sama o sobě stačila vychýlit psychickou rovnováhu a vynutit si novou integraci osobnosti, novu syntézu.“* **Pubes** znamená latinsky chmýří, vousy, přeneseně ohanbí, vnější pohlavní orgány. Pubescence pak znamená doslova získávání dospělého typu ochlupení, přeneseně tělesné dospívání vůbec. V biologickém smyslu lze období dospívání vymezit široce jako životní úsek, který je ohraničen prvními známkami pohlavního zrání (objevením sekundárních pohlavních znaků) a výraznou růstovou akcelerací.

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa **adolescere** (dorůstat, dospívat, mohutnět). Tento termín, který označuje určité období života člověka, byl poprvé použit v 15.století.

Dle Vágnerové (1999, s. 78) je dospívání definováno jako *„Přechodná fáze mezi dětstvím a dospělostí a člení období dospívání na dvě, po sobě jdoucí období:*

pubertu, která trvá přibližně od 11 do 15 let (v této době dochází k důležité biologické proměně, která se projeví i jiných oblastech, např. v psychice) a adolescenci, která trvá od 15 do 19 let. Fáze adolescence je přechodným obdobím spíše z hlediska psychosociálního, dospívající se připravuje na plnění požadavků dospělosti. Dospívání tedy trvá přibližně od 11 do 19 let. Zahrnuje období puberty a adolescence. Dospívání především závisí na zrání, ale významným způsobem je ovlivňuje i zkušenost, tj. učení, zejména v psychické oblasti.

Dospívání neprobíhá u všech dětí stejně rychle a rovnoměrně. Vždy je třeba počítat s individuální rozdílností. Tempo biologického, psychického i sociálního vývoje se může lišit. Dospívající může být např. tělesně vyspělý, ale psychicky ještě značně infantilní, tj. dětský. Změny v dospívání jsou primárně podmíněny biologicky, tj. zráním, ale významně je ovlivňuje i zkušenost, kterou dospívající získávají v rodině, ve škole, mezi vrstevníky i působením celé společnosti – např. prostřednictvím médií. V období dospívání má jedinec dosáhnout všech předpokladů, aby se mohl stát dospělým ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje. To znamená v oblasti sociální a ekonomické soběstačnosti.

Dospívání je důležitý biologický mezník, projevuje se růstem, změnou tělesných proporcí a pohlavním dozráváním. Změnu vlastního těla většina dospívajících citlivě prožívá. Značný význam mají i reakce lidí v jejich okolí. Tělesné dospívání chlapců a dívek se liší. Dívky dospívají rychleji a jejich tělesná proměna bývá mnohem nápadnější. Větší sociální důraz na ženskou atraktivitu i působení současných ideálů krásy posiluje nespokojenost mnoha dívek s vlastním vzhledem. Tělesný vzhled má svou hodnotu i ve skupině dospívajících. Dospívající mají svůj generační vzor úpravy zevnějšku, který je třeba respektovat. Jejich styl oblečení je odlišuje jak od dětí, tak od dospělých. Výška postavy i tělesná síla může dospívajícímu sloužit jako prostředek k dosažení určitého postavení jak ve vztahu k dospělým, tak ve vrstevnické skupině.

Dospívání má v kontextu celoživotní dráhy významné místo a na jeho průběhu značně závisí další vývoj a utváření osobnosti. Je to přechod od dětství k dospělosti, od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od nezodpovědnosti k morální zodpovědnosti. *„Dospívající přechází od konzumace společenských produktů a hodnot k jejich tvorbě. K tomu je zapotřebí, aby se uskutečnil také přechod od učení řízeného zevnějšku ke stále výraznějšímu podílu samostatného studia a sebevzdělávání. Od výchovy k převaze sebevýchovy.“* (Vašutová, 2005, s. 457)

Od dospívajícího jedince se postupně stále více očekává ústup podřizování a poslušnosti výchovným autoritám a současně nástup nezávislého chování s prvky sebeovládání. Dospívající je nestabilní pozici, je odloučen od světa dětství, ale ještě není přijat jako plnoprávný partner do společnosti dospělých. Navíc probíhá v této fázi mnoho změn najednou, a proto se u něj projevuje rozkolísanost a proměnlivé postoje. Dospívání je rozhodujícím přípravným obdobím pro další uplatnění. Čím je společnost civilizovanější a vyspělejší, tím náročnější je příprava na dospělost. *„Pro tyto děti nastává také velmi těžké období adaptace na druhý stupeň základní školy, a na konci tohoto období se nezdálo by objevuje „tíseň“ ze závěru školní docházky.“* (Vašutová, 2005, s. 450)

Značné problémy tohoto období mohou spočívat v předčasných a nepřiměřeně intenzivních sexuálních zájmech. Dále je nežádoucím jevem tvoření part s agresivními a asociálními tendencemi (alkohol, šikana, drogy). Jestliže učitel zachytí takové případy, musí podat co nejdříve návrh na odborné šetření. Podle možností jsou takovým dětem doporučena nápravná a výchovná opatření sociálního rázu. *„Dokazovat vlastní nezávislost si děti mohou nejen porušováním společenských norem, ale často i symbolickým fyzickým útokem vůči establishmentu stylizací, nošením extravagantního a nekonformního oblečení, dále vandalismem, ničením, které zdánlivě nemá žádný smysl.“* (Vodáčková, 2002, s. 53)

Určité varianty chování, které se jeví jako poruchové, jsou často jen následkem hledání nové vlastní identity. A z toho důvodu dělají děti zakázané aktivity nepřiměřené jejich věku (experimentují v sexu, požívají alkohol, drogy, kouří cigarety). Dospívající se již neidentifikují s rodinou, ale jednoznačně s vrstevnickou partou, kde získávají novou sociální identitu. Ta je vázána příslušností ke skupině. Vzniká tak specifická kategorie poruchového chování. Kradou pro partu, protože krádež je podmínkou přijetí do ní. Další možnou variantou je násilné agresivní chování, které je partou oceňováno. Zde již nejde jen o porušení norem, ale i o komplexní změnu respektovaných norem chování směrem k nežádoucí variantě. (Vágnerová, 1999, s. 88) V takových případech nestačí výchovný zákrok ze strany rodičů a učitelů, ale je třeba spolupráce s dalšími institucemi.

1.2 Dospívání jako vývojové období

1.2.1 Tělesný vývoj

Významným projevem dospívání je **tělesná proměna**. *„Vlastní zevnějšek je důležitou součástí identity, a proto bývá taková změna subjektivně citlivě prožívána. Zásadní a zjevná proměna těla může dokonce v krajním případě stimulovat pocit ohrožení integrity vlastního já a prakticky vede ke ztrátě sebejistoty. Tak tomu bývá nejen v období dospívání, ale i v jiných životních situacích.“* (Vágnerová, 2000, s. 65)

V dospívání jsou tedy obzvlášť intenzivně řešeny otázky: **„Kdo jsem, co umím, kam směřuji?“** Pokračuje tím proces osamostatňování a rozvoje, individuální identity.

„Tělesná proměna může mít subjektivně různý význam, který závisí na představě a atraktivitě zevnějšku, na psychické vyspělosti jedince a na sociálních reakcích, jež tuto změnu doprovázejí. Pubescent může být na svoje dospívání pyšný, ale stejně tak se za něj může stydět, záleží na okolnostech.“ (Vágnerová, 2000, s. 66)

Pochybnosti o svém zjevu může mít i ten nejatraktivnější dospívající. V této chvíli už to vnímá dospívající jedinec tak, že nejde jen o to, že své tělo vnímá jako danost. Ví, že by mohl vypadat už i jinak – lépe. Jestliže se pubescent nepovažuje za atraktivního, může to ovlivnit i jeho další směřování cílů. Vědomí menší tělesné přitažlivosti stimuluje snahu o nějakou kompenzaci.

Tělesné a psychické dospívání nemusí probíhat ve stejném tempu. Dle Vágnerové (Tamtéž, s. 66) to znamená, že *„pokud je tělesné zrání rychlejší než psychické, duševně infantilní jedinec není vždycky schopen přijatelným způsobem je zvládnout.“* Lze souhlasit s P. Řičanem (2004, s. 125), že *„ranější dospívání chlapců nebývá tak zatěžující, jako předčasné tělesné dospívání dívek.“*

Tělesný vývoj u dívek

Jak už bylo řečeno, dívky svou tělesnou proměnu prožívají mnohem více než chlapci. Ta bývá u dívek s jejich tělesnými změnami nápadnější. U dospělých jsou pak tyto změny chápány jako signál významnější, kvalitativní změny. Jak uvádí (Řičan, 2000, s. 75) *„dívký, které dospívají časně, jsou z hlediska vývoje osobnosti spíše v nevýhodě. Problém je už v tom, že je u nich častý rozpor mezi duševní vyspělostí a rychlým tělesným dozráváním. Budí pozornost ve třídě i mimo ni a bývají sexuálně*

atraktivní. Mají dříve schůzky s chlapci, také staršími, což je někdy nevýhoda a někdy se i hůře učí – jsou předčasně zaujaty něčím jiným.“

Puberta začíná nápadným zrychlením růstu, které se nazývá **prepubertální** akcelerace růstu (též **růstový spur**). Proti klidnému a pravidelnému růstovému tempu v předcházejících letech s ročními přírůstky výšky asi o 5 cm vyroste nyní dívka za jeden rok asi o 7-11 cm. Časnější začátek puberty u dívek než u chlapců způsobuje, že mezi desátým až třináctým rokem jsou dívky v průměru větší než chlapci.

U dívek dochází ke **změně tělesných tvarů**: rozšiřují se jim boky, přičemž linie pasu se snižuje. Na bocích a na nohou se objevuje vrstva podkožního tuku, která dívkám na rozdíl od chlapců zůstává. Růst ňader začíná prvními náznaky v 10 nebo v 11 letech. Před první menstruací roste ňadro kuželovitě tukovou tkání, po první menstruaci se zvětšuje a zakulacuje růstem mléčné žlázy.

„První menstruace je signálem pohlavního zrání. Vaječníky vytvářejí dva druhy hormonů. Na začátku puberty začnou vyměšovat estrogenní hormony, které u dívek podmiňují vývoj druhotných pohlavních znaků a růst pohlavních orgánů. Progesteron se vytváří až v době funkčního dozrání žlutého tělíska vaječníků.“ (Machová, 2010, s. 269) Pod vlivem těchto hormonů začnou vaječníky produkovat zralá vajíčka. Menstruace se objevuje nejčastěji po 12 roce života dívky, jsou zde však značné rozdíly –určité procento dívků menstruuje už v devíti letech, některé naopak až po patnáctém roce. *„Nepoučených dívek je již dnes velmi málo, mnohé jsou však poučeny jen „technicky“, tzn. jak dodržovat při menstruaci hygienu.“* (Říčan, 2004, s. 122)

Tělesný vývoj u chlapců

U chlapců je ze sociálního hlediska významný především **růst** a posléze **rozvoj svalů**. Sekundární pohlavní znaky nejsou na první pohled tak nápadné a zneklidňující. Navíc je vyšší postava u chlapce sociálně akceptovatelná dospělými. Dle Říčana (2004, s. 76) *„mívají chlapci s pozdějším zráním potíže v kolektivu už jen proto, že jsou menší, slabší a nenápadnější. Chtějí-li se prosadit, musí se chovat nápadně. Může jít například o kompenzaci úspěšnosti v jiné oblasti a nebo hledání úniku z ponižující role.“*

Růstový spurt vrcholí zhruba o dva roky později než u dívek, to znamená něco mezi 13-15 rokem. I když dívky chlapce v růstu předhoní, mužský spurt je prudší a vede k trvalému rozdílu mezi výškou mužů a žen. Po patnáctém roce je růst už

pomalejší, chlapec průměrně za rok vyroste o 10 až 12 cm a přibere kolem 6 kg. Chlapcům začínají růst ramena, svaly a často se u dospívajících chlapců setkáváme s tzv. mutací hlasu. „*Mutace se vyznačuje růstem hrtanu a hlasivek a následkem je pak změna hlasu, která chlapcům znemožní zpívat a řeči dá typický chraplavý ráz.*“ (Říčan, 2004, s. 82)

První **poluce** má pro chlapce podobný, i když o něco menší psychologický význam než menstruace pro dívky. Je signálem nastupující mužnosti. Dostavuje se kolem 13. roku a bývá spojena se sexuální snem. Opakuje se pak víceméně pravidelně v dospívání i v dospělosti u těch, kteří sexuálně plně nebo převážně abstinují.

„*Gonadotropní hormony uvedou do činnosti pohlavní žlázy – u chlapců jsou to varlata. Varlata začnou vyměšovat androgenní hormon testosteron, který ovlivňuje vývoj většiny druhotných pohlavních znaků u chlapců a růst jejich pohlavních orgánů. Větší produkce androgenních hormonů u chlapců je příčinou vývoje dalších, specificky mužských znaků, k nimž patří např. mužský typ tělesného ochlupení, vousy, již zmíněná hlasová mutace a mohutnější vývoj kostí a svalů.*“ (Machová, 2010, s. 270)

1.2.2 Citový vývoj

„Tělesné změny v dospívání jsou podmíněny proměnou hormonálních funkcí. Proto s sebou přinášejí, jako všechny hormonální změny, vesměs i větší či menší kolísavost emocí, větší labilitu a tendenci k přecitlivělosti i na běžné podněty.

O oblasti emocionální v období pubescence hovoří Říčan (2004, s. 86) jako o „*hormonální bouři*“, která rozvíří poměrně klidnou citovou hladinu předchozího stádia. *At' už pubescent ovládá své city, nebo je jen nepokrytě projevuje, musíme počítat s větším „citovým rozkyvem“.* Emoční reakce pubescenta jsou ve srovnání s minulým obdobím nápadnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávacím podnětům méně přiměřené.

Proměna prožívání v dospívání

Změna emočního prožívání se navenek projevuje větší **impulzivitou a nedostatkem sebeovládání**. Dospívající mají zvýšenou citlivost na kritiku, zvláště pak nespravedlnost. Mnohé reakce jsou mnohdy jen maskující pózou reálné emoce,

zvláště když byl zraněn, nebo ponížěn sebecit. Ostýchají se projevit své city i vůči rodičům a chovají se k nim často odmítavě a hrubě, třebaže mají ve skutečnosti silnou potřebu kontaktu a uznání. *„Emoce mohou ovlivňovat kvalitu výkonu, mohou školáka aktivizovat i tlumit. Aktuální emoční prožitek může mít větší vliv, než dlouhodobá motivace. Například dítě by chtělo uspět, ale citové napětí, tréma a strach mu nedovolí pracovat, jak by samo chtělo, a na takové úrovni, která by odpovídala jeho schopnostem. Dítě, které je emočně labilní, bude mít větší problémy se zvládním školních požadavků a bude ve zvýšené míře ohrožené rizikem selhání. Školák může efektivně pracovat jen tehdy, pokud se cítí dobře. Nejčastějšími negativními emocemi, které se projeví i zhoršením výkonu, jsou úzkost, strach a smutek.“* (Vágnerová, 2000, s. 89)

Pro adolescenty je typický určitý způsob prožívání, uvažování a z toho vyplývající chování. Adolescenti mají rádi riziko, usilují o intenzivní prožitky. Svoje potřeby chtějí uspokojovat bez odkladu, usilují o rychlá a absolutní řešení. Získávají stále více svobody, ale přijetí větší zodpovědnosti se brání. Očekávaná dospělost, s jejími povinnostmi a stereotypem se jim jeví jako málo přitažlivá. Pro sebepojetí mnohých dospívajících má stále značný význam příslušnost ke skupině. Posiluje jejich sebevědomí a sebejistotu, i když je leckdy může ovlivnit i negativně. *„V rámci skupiny se jedinec často chová nepřijatelně, protože se za své jednání necítí zodpovědný. Ztotožnění se skupinou představuje obvykle jen přechodnou vývojovou fázi. Umožňuje dospívajícím překonat nejistotu osamostatňování a hledání svého sebepojetí. Nejpozději na konci adolescence by se měl dospívající z vazby na skupinu odpoutat, stejně jako se odpoutal z vázanosti na rodinu.“* (Vágnerová, 1999, s. 93)

V citovém vývoji zároveň **dochází k postupné stabilizaci a lepšímu sebeovládání**. City se uklidňují, ovšem i nadále zůstávají intenzivní a přetrvává ambivalence. Rozvíjí se vyšší city morální, intelektuální a estetické. Negativní prožitky postupně odeznívají a jsou nahrazovány emocionální rovnováhou. Začínají převládat pozitivní city spojené s radostí. Typický je další výrazný rozvoj vyšších citů, především etických a estetických. Mladý člověk objevuje krásu v umění, přírodě i mezilidských vztazích a náležitě si ji dokáže vychutnat. Vývoj volných vlastností s sebou přináší tendence od impulsivnosti k rozvážnosti, cílevědomosti a vytrvalosti. Objevují se vyšší motivy (životní plány, ideální, životní uplatnění). *„Náročné životní situace provází potenciální hrozba zkratkovitého jednání, včetně sebevražedných pokusů.“* (Pávková a kol., 2002, s. 211)

1.2.3 Psychický a sociální vývoj

Pubescent je z vývojového pohledu veden ke **změně představy o sobě samém**, je postaven do situace změny. Proto se ve zvýšené míře zabývá sám sebou. Soustřeďuje se na své prožívání a současně se chce o sobě více dozvědět. Pro vybudování nové identity je výchozí podmínkou rozpoznat své vlastnosti. Základem rozvoje vlastní identity je sebepoznání. Jeho prostředkem jsou soutěživé aktivity a diskuze s vrstevníky i autoritami. Při těchto činnostech je třeba si uvědomit, že dospívající, zejména pubescenti vykazují nízkou sebeúctu. Z toho důvodu bývají snadno zranitelní. Dospívající neumí dát najevo, když se cítí poníženi, i když se cítí ukřivdění.

Macek (1999, s. 207) *předpokládá, že „V ranné adolescenci (10–13 let) se zvyšuje zájem o opačné pohlaví a dochází k vývoji kognitivních procesů. Střední adolescence (14–16 let) je charakteristická snahou výrazně se odlišit od svého okolí. Jde o období, kdy člověk hledá osobní identitu. V poslední fázi adolescence (17–20 let) se posiluje sociální aspekt identity, zvyšuje se potřeba někam patřit, na něčem se podílet a něco s někým sdílet.“*

Fáze dospívání je prvním obdobím v životě člověka, kdy je třeba používat v procesu rozhodování a vývoje stále dospělejší úvahy, kdy si člověk buduje **jasnou osobnostní a společenskou identitu**, kterou si pak ponese po celý život. Pokud se s tímto procesem mladý člověk včas nevypořádá, nemusí později vůbec zažít pocit spokojenosti se sebou samotným. *„To, jak si mladý člověk cení sám sebe, je velice důležité a záleží na tom, zda se jeho osobnost bude rozvíjet zdravě či nikoliv. Někdo by mohl předpokládat, že sebehodnocení dospívající se mírně zhoršuje s věkem, s tím, jak mladí lidé postupně prožívají celou řadu nových zážitků. Sebehodnocení je ovšem během dospívání spíše na vzestupu. Posuzování sebe sama je kladně ovlivňováno tím, jak mladý člověk začíná získávat určitou kontrolu nad okolím a roste v něm pocit, že i on sám může něco dokázat.“* (in Coleman-Henry, 1990, s. 69) Právě toto je kritická fáze rozvoje osobnosti, protože vyšší stupeň sebehodnocení vede k tomu, že mladý člověk má pocit vyrovnanosti a stability.

Naopak důsledkem zvýšení celkové nejistoty dospívajících bývá např. **sklon k nadměrné kritičnosti**. Kritičnost lze chápat jako výraz nejistoty, která hledá něco, co by mohlo být považováno za jisté. Sklon k polemizování sice také vyplývá z nejistoty dospívajícího, ale i z jeho schopnosti potvrdit si kvalitu svých schopností. Nechuť dospívajících ke kompromisům vyplývá rovněž z jejich nejistoty. Sklon k radikalismu je

v tomto případě obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti. Dospívající ještě není natolik zralý, aby uměl tolerovat určitou míru nejistoty jako trvalý a nezměnitelný stav. Nejistota pubescentů se projevuje i pocitem, že jsou středem pozornosti ostatních lidí, kteří veškeré jejich projevy velice kriticky hodnotí. Vágnerová (1999, s. 95) dále shrnuje vývoj myšlení v tomto období tak, že *„jeho podstatou je schopnost uvažovat hypoteticky, tj. o různých, i dosud reálně neexistujících možnostech. Tato schopnost se projevuje zvýšením nejistoty dospívajícího, jemuž se nyní všechno jeví jako hůře poznatelné.“*

Křetínská (2008, s. 36) konstatuje, že *„v oblasti vnímání, pozornosti a paměti již nedochází k podstatným změnám. Vnímání je na úrovni dospělého člověka, vjemy jsou přesné a úplné. Percepce se zjemňuje a začíná být systematictější. Koncentrace a stálost pozornosti se zlepšuje, záměrná pozornost převažuje nad mimovolní. Představitivost je přesná, bohatá, objevují se originální asociace. Fantazie je tvůrčí, přicházejí pokusy o uměleckou tvorbu, běžnou záležitostí je denní snění. Zapamatované je uchováno v paměti déle a je vybavováno s větší přesností.“*

Svého vrcholu dosahuje vývoj všech kognitivních operací a forem myšlení. V období adolescence dochází k završení vývoje schopnosti **abstraktního myšlení**, což sebou přináší kvalitativní proměny ve struktuře inteligence. *„Toto myšlení je úzce spojeno s vývojem a úrovní expresivního řečového projevu. Formální stránka myšlení se nadále zdokonaluje.“* (Lisá a kol., 1986, s. 276) Rozumové výkony adolescentů zatím ještě nedosahují kvalitativně úrovně dospělého člověka, neboť jim chybí potřebné vědomosti a zkušenosti. S tím souvisí pro toto období charakteristická velká intelektuální aktivita, která se rodí z touhy po shromažďování nových poznatků a zkušeností, které jsou následně tříděny a systematizovány.

Pro adolescenty je typická **pružnost uvažování** a schopnost používat **nové způsoby řešení problémů**. Adolescenti nejsou zatíženi zkušeností, která by je omezovala, protože by dávali přednost běžným a osvědčeným řešením. Ale na druhé straně jim nedostatek zkušenosti neusnadní rozhodování v situaci, kdy by ji bylo možné využít. Pod vlivem nedostatku vlastních zkušeností a také proto, že zkušenosti jiných odmítají, docházejí občas k chybným závěrům, které byly dávno překonány. Adolescent dává často přednost řešení, které je logicky správné, ale může být zjednodušené. Adolescentní řešení bývají radikální. Sice mohou být v některém směru nová a netradiční, ale občas mohou být zbrklá a necitlivá. Adolescenti preferují jednoznačná, zásadní a rychlá řešení, která vedou alespoň ke zdánlivé jistotě. Mnohoznačnost a omezená platnost nějakého závěru jej činí nežádoucím. Kompromis

je projevem neschopnosti najít lepší alternativu, proto jej často odmítají jako špatné řešení.

Sociální vývoj je formálně určen **dvěma mezníky**: prvním je **ukončení povinné školní docházky**, druhým je **ukončení profesní přípravy** (s výjimkou vysokoškoláků). Po formální stránce dosahuje adolescent dospělosti po dovršení 18 let věku a nabytí plné zodpovědnosti za své jednání. To má mnoho důsledků. Může bez rozhodnutí rodičů uzavřít sňatek, udělat závažná rozhodnutí, např. odejít ze školy, odstěhovat se, nakládat se svým majetkem. Na druhé straně nese i plnou právní odpovědnost. *„Vývoj v této oblasti je nesen diametrálním rozporem mezi faktickým biologickým dozráním jedince a jeho sociální nezralostí (ve smyslu zaujetí plnohodnotné sociální role občana). Tento rozpor je průběžně řešen a při jeho zdárném vyřešení dojde konečně i k zaujetí občanské role. Z uvedeného napětí však vyplývá mnoho konfliktů. Ve značné části uvažovaného období je člověku fakticky bráněno v plnohodnotné realizaci jeho sexuální potenciality. Také je fakticky ekonomicky závislý na rodičích, kteří této skutečnosti využívají i k jeho omezování (reglementaci) v mnoha směrech.“* (Vašutová, 2005, s. 420)

2. OSOBNOST DOSPÍVAJÍCÍHO ČLOVĚKA

Osobnost je individuální **spojení biologických, psychologických a sociálních aspektů** každého jedince. Je utvářena ve vztazích mezi lidmi, prostředím a společnostmi. Osobnost se vždy projevuje jako celek, je soustavou vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potenciálů.

Psychická struktura osobnosti je tvořena psychickými vlastnostmi a rysy osobnosti, které předurčují lidské reakce. Psychické vlastnosti jsou trvalé vlastnosti osobnosti, kterými se vyznačuje, ovlivňuje prožívání a myšlení, na jejich základě můžeme předpovídat, jak se člověk zachová nebo jak bude jednat. Rysy osobnosti jsou psychické vlastnosti člověka, projevují se chováním a jednáním, jsou příznačné pro určitého jedince a těmito vlastnostmi se odlišuje od ostatních.

2.1 Přejchod od dětství k dospělosti

„Dnešní adolescenti jsou pravděpodobně o něco spokojenější než předchozí generace,“ napsal psycholog Petr Macek v knize *Adolescence* (2003, s. 143). Dříve bylo období dospívání vnímáno jen jako přechod mezi dětstvím a dospělostí. V současnosti má podle Petra Macka (Tamtéž, s. 144) *„psychologickou cenu samo o sobě“*. *K pocitu štěstí a k suverenitě mladé generace přispívá i dnešní kult mládí – právě oni jsou přece v tom nejúžasnejším věku, plní síly a energie. Styl života současné mládeže rovněž charakterizuje relativně vysoká míra individuální svobodné volby, je však také provázena vyšší mírou osobní a sociální nejistoty.“*

Velmi důležitý je **úspěch**, který přináší větší soupeřivost a získávání hmotných výhod. Tento cíl mají dnešní teenageři na paměti s červeným vykřičníkem. V porovnání s teenagery let šedesátých, s větší pragmatičností v přístupu ke světu. *„Ti současní mi připadají většinou aktivnější, sebevědomější a samostatnější.“* (Smékal, 2004, s. 270) Jsou více otevření a nestydí se za své city.

2.1.1 Hledání vlastní identity

Jedinec nyní hledá vlastní identitu (**vlastní „já“**). Snaží se hlouběji poznat sám sebe, své schopnosti a možnosti. To, že dospívající dovede abstraktně uvažovat, mu umožňuje přemýšlet, jaký by chtěl v budoucnosti být. Takové uvažování je do jisté míry

přínosné, ale nese s sebou také nevýhodu, že jedinec přemýšlí o tom, kým by mohl být, ale zároveň si uvědomuje, že jím není. Tento přístup vede ke **zvýšené sebekritičnosti**, protože dospívající si myslí nebo je o tom přesvědčen, že by mohl být mnohem lepší. V období dospívání se začíná rozvíjet **introspekce**, tj. nový způsob sebepoznávání. Adolescent se snaží pochopit a poznat vlastní pocity, prožitky, myšlenky a vůbec celou svoji psychiku (proč má právě takové pocity a ne jiné apod.). I když dojde k nějakým výsledkům sebepoznání, není jedinec vždy se vším, co o sobě zjistil, spokojen. Snaží se změnit určité vlastnosti, které se mu nelíbí nebo je nepovažuje za správné.

„Dalším prostředkem k sebepoznání a vytvoření si vlastního „já“ je srovnávání s jinými lidmi. Dospívající se chce s někým ztotožnit, nebo naopak se od něj odlišit, a proto se snaží najít a upevnit své místo ve skupině a také ve společnosti, aby si ujasnil, kým vlastně je.“ (Vágnerová, 2005, s. 430) Při hledání vlastní identity jedinec hodně **experimentuje**. Zkouší si různé druhy chování, úpravy zevnějšku, napodobuje dospělé lidi kolem sebe. Tímto experimentováním zjišťuje a ujasňuje si, jaké chování nebo styl oblékání se k němu nejvíce hodí nebo které mu nejvíce vyhovuje. Postupně tak zjišťuje, kým by chtěl v dospělosti být (jakým typem člověka se bude chtít stát). Dospívající chce být jedinečný, chce mít svoji osobní hodnotu, snaží se tak o rozvoj své vlastní identity.

Jak uvádí Vágnerová (2005, s. 433) *„Zatímco dětské pojetí, bylo závislé především na názorech jiných lidí, pubescent o sobě uvažuje a vytváří si nové pojetí sebe sama. Je to proces, v němž se dospívající aktivně snaží uskutečnit svou představu, jaký by chtěl být.“* Pro dítě bylo podstatné jak jej posuzovali dospělí, hlavně rodiče a učitelé. Pubescent odmítá být tím, za koho jej považují dospělí, protože si umí představit přitažlivější možnosti. Soustředí se na své vlastní projevy, svoje prožitky, prohlíží se v zrcadle apod. Mladší školák byl zaměřen spíše na okolní svět, jeho vlastní existence mu připadala samozřejmá. **Nové sebepojetí** vyžaduje, aby pubescent poznal svoje aktuální vlastnosti a usiloval o jejich změnu. Pubescent uvažuje nejen jaký je, ale i jaký by mohl být. Dospívající dítě se v sobě potřebuje vyznat. Děje se tak nejčastěji **sdílením pocitů** s vrstevníky.

Výsledky sebepoznání nebývají pro pubescenta uspokojující. Jeho nespokojenost nad sebou samým vede k hledání lepší varianty. Sebehodnocení pubescenta je velmi citlivé a zranitelné. Pubescenti se hodnotili mnohem hůře než mladší děti. Když pubescent o sobě uvažuje, zdá se mu, že lepší by mohlo být skoro všechno, i to, co je celkem přijatelné. V této fázi nabývá na významu ideál, který si

pubescent vytvoří. Ideál bývá krásný, ale velmi často není dostupný. **Rozpor mezi ideálem a skutečností** se stává zdrojem mnoha zklamání, ale na druhé straně motivuje dospívajícího, aby se mu alespoň přiblížil.

Pubescenti mají tendenci definovat své **budoucí směřování** spíše negativně. Dobře vědí, čím by nechtěli být, ale často nedovedou přesněji vyjádřit, čím by být chtěli. Navíc jejich představy o různých povoláních nebývají zcela přesné. Osobní hodnota různých profesí je v tomto věku jiná, než jaká bude později. Např. dospívající kladou větší důraz na vnější atraktivnost povolání a méně je zajímají praktické aspekty (např. pracovní doba, výše výdělku apod.). *„Je zajímavé, že jakkoli pubescenti téměř zcela odmítají rodičovský vzor, tak v oblasti profesní volby se s názory svých rodičů ve značné míře ztotožňují. Je potvrzen vztah, že čím vyšší je sociální postavení rodičů, tím častěji má žák vyšší ambice.“* (Rendl, 1992, s. 33)

V souvislosti s rozvojem myšlení a uvažování o sobě i o světě, se objevuje potřeba najít odpověď na různé **existenciální otázky**. Je to nejčastěji hledání smyslu života, hledání trvalých hodnot a potřeba přesahu vlastního života. Problémem adolescentů nebývá nedostatek hodnot, ale spíše jejich množství a chaos, který vytvářejí. Adolescent potřebuje najít takové hodnoty a normy, které by měly trvalou platnost, a proto by mu mohly poskytnout určitou jistotu. Mnozí mladiství se snaží najít opravdové hodnoty, které by byly trvalé a nezpochybnitelné a proto by mělo smysl je dodržovat. Někteří adolescenti, zklamaní svými rodiči, vrstevníky a nakonec i společnostmi, hledající opravdové ideály a hodnoty, se stávají členy různých **náboženských sekt**. Členství v sektě je pro pubescenta přitažlivé proto, že jedince zbavuje zodpovědnosti. *„Zdůrazněné ideály sekty bývají přitažlivé, jsou nezpochybnitelně pozitivní a členství bývá považováno za výsadu.“* Yablonsky (1995, s. 220)

2.2 Změna vztahu vrstevníků v době dospívání

V období dospívání roste potřeba **přátelského vztahu**. Objevuje se obvykle již na začátku puberty, tj. v 11–12 letech. Mladší děti považují za významné sdílení spíše nějaké konkrétní činnosti, společnou zábavu a legraci. Podporu neočekávají od vrstevníků, protože jim ji poskytuje hlavně rodina. Dospívající si nejčastěji vybírají takového přítele, který se s nimi v mnoha oblastech shoduje. Za takových okolností je vzájemné porozumění snazší a vztah přináší více uspokojení. Dalším důvodem je skutečnost, že dospívající sice v rodině zdůrazňují vlastní jedinečnost a usilují o

odlišení, ale přitom potřebují podporu někoho, kdo má podobné názory. Přátelství podporuje jistotu dospívajícího, poskytuje mu pocit vzájemného pochopení a pozitivního přijetí. Jde o hlubší a více osobně zaměřenou vazbu, než je vztah ke skupině.

2.2.1 Skupina vrstevníků

Příslušnost ke skupině poskytuje dospívajícímu zázemí v době, kdy se odpoutává z vázanosti na rodinu. Zvyšuje **pocit sebejistoty**, kterého by dospívající jinak nedosáhl. Pro mladší dítě byla zdrojem jistoty a opory rodina. V pubertě bývá potřeba jistoty a bezpečí uspokojována vrstevnickou skupinou. Významnou roli hraje, někdy až demonstrativně zdůrazňovaná, příslušnost k vlastní generaci a důraz na její odlišnost od dospělých. *„Vrstevníci se pro dospívajícího stávají neformálními autoritami, které mohou mít za určitých okolností větší vliv než dospělí. Vrstevnická skupina slouží jako zdroj specifické zkušenosti, kterou nelze získat od dospělých. Slouží i jako základ pro porovnávání zkušeností.“* (Vágnerová, 1999, s. 78)

Pozice, kterou lze získat ve skupině vrstevníků se liší od pozice, která je pro dospívajícího dostupná ve společnosti dospělých. Nejvýznamnějším rozdílem je **míra její podřízenosti**. Ve vrstevnické skupině si může pubescent vydobýt dominantní postavení s vysokou prestiží, jakou v rodině ani ve škole nemá. Dospělý si nad dospívajícím dítětem vždy udržuje určitou nadřazenost, jaká se ve vztazích mezi vrstevníky téměř nevyskytuje. *„Pozice v rodině je dána a dítě, i když dospívající, ji může poměrně málo ovlivnit. Proto se každý dospívající snaží, aby vrstevníkům něčím imponoval.“* (Vágnerová, 2005, s. 434)

Jak uvádí Hrabal (1991, s. 198) *„dobrou pozici ve třídě, respektive v jakékoli vrstevnické skupině, lze získat na základě schopností, vlivu a oblíbenosti.“* Pozice ve třídě je pro dospívajícího velmi důležitá. Představuje jednu z možných variant sociální úspěšnosti a sebe prosazení ve společnosti. Dospívající, kterému se podařilo uspět, bude mít více sebejistoty a pravděpodobně i lepší sociální dovednosti. *„Vlivní žáci byli téměř vždy, bez ohledu na svou oblíbenost, posuzováni jako chytří.“* (Semerádová, 1992, s. 78)

Vágnerová (1999, s. 79) uvádí, že *„oblíbený je ten, kdo ostatním potvrzuje jejich pozitivní hodnotu, přijímá je a lze se s ním snadno dorozumět. Je to jedinec, který nevyvolává nejistotu a nikdo nemá důvod se s ním cítit špatně.“* **Oblíbenost** je závislá na osobnostních vlastnostech a sociální zkušenosti, tj. na vlastním uspokojení.

Dospívající, který byl od dětství oblíbený se bude s větší pravděpodobností opět chovat tak, že bude dobře přijímán, na rozdíl od jedince, jehož zkušenost byla převážně negativní. Schopnosti, které jsou podstatné pro získání vlivu ve skupině nemusí být rozhodující pro popularitu. Pro získání oblíbenosti má u dospívajících větší význam otevřenost a kamarádské chování k ostatním členům skupiny.

Skupiny dospívajících si vytvářejí **vlastní pravidla chování**. Schopnost uvažovat o mnoha různých možnostech vede postupně k vytvoření vlastních norem, které by potřebám dospívajících lépe vyhovovaly. **Normy** dospívajících bývají nekompromisní, radikální, se sklonem k extrémnímu hodnocení a řešení situace. Jsou takové proto, že v této podobě splňují předpoklad jednoznačnosti a posilují tak jistotu dospívajících. Jak uvádí Vágnerová (Tamtéž, s. 78) „*normy stanovené vrstevníky mají přednost před normami rodiny respektive školy.*“

Skupina dospívajících, např. školní třída, se v této době chová jako celek. Sami dospívající si tuto tendenci uvědomují a někdy jim i vadí. Jedním z důležitých pravidel je naprostý zákaz veškerého žalování a poskytování informací o skupině dospělým. Porušení tohoto pravidla je trestáno, obyčejně nevyběrově. „*Čtrnáctiletá Eva o své třídě říká: „Je to tady takový, že člověk se bojí něco říct, aby se mu nesmáli, nebo abych nedostala někde vynadáno...Nebo aby mě někdo nezbil za to, že jsem na něj náhodou něco řekla.*“ (Viktorová, 1992, s. 112)

Pro pubescenta mají čím dál větší význam **vrstevníci**, kteří mají podobné problémy jako on. Vrstevnická skupina slouží jako **opora** stávající identity (tzv. ego – identity) Může se subjektivně uspokojivě definovat příslušností ke skupině, tzv. **skupinovou identitou**. Pomáhá pubescentovi překonat nejistotu v procesu osamostatňování. „*Skupinová identita poskytuje ochranu a zázemí, oporu individuální identitě, která je jí částečně definována. Je mnohem uspokojivější ji realizovat a poskytuje vcelku bez námahy uspokojující obraz sebe sama. Snižuje individuální zodpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí, moci, posiluje asertivitu, eventuálně až agresivitu.*“ (Vágnerová, 1999, s. 79)

Vztahy k vrstevníkům nabývají hlavního významu v pubescenci, ale jejich význam přetrvává po celé další období. **Emancipací od rodiny** hledá adolescent emoční zabezpečení právě u vrstevníků. Vztahy k nim jsou velmi silné, formují přátelství na celý život. S vrstevnickou partou tráví adolescent většinu svého času – volného, ale i školního. Mladí lidé propojení touto sítí vztahů spolu navštěvují různé akce: koncerty, kina, diskotéky, sportovní podniky. Společně realizují své zájmy. Společenství vrstevníků se podílí na zprostředkování vlivu obecných autorit a vzorů.

Proto je důležité, do jaké party se pubescenti dostanou. Přitom o tom často rozhodnou i nepodstatné okolnosti – kde bydlí, kam chodí do školy, jaké mají možnosti trávení volného času. Záleží i na náhodě. Tyto zdánlivě nedůležité skutečnosti mohou významně ovlivnit **osobnostní růst**. *„Determinují výběr partnera, navázání užitečných kontaktů na celý život či zabřednutí do drogové závislosti nebo kriminality.“* (Vašutová, 2005, s. 421)

Příslušnost k vrstevnické skupině se projevuje **konformitou** k jejím normám. Jinak to nejde, protože skupina by nekonformního člena nepřijala. Zde se projevuje určitá vazba na vývojovou úroveň. Mladší a nejistější pubescenti jsou ke skupinovým požadavkům konformnější a méně kritičtí než starší dospívající. Projevy konformity, které mohou, ale nemusí vyplývat z identifikace s touto skupinou, jsou velmi různé, od úpravy zevnějšku až po nově modifikované hodnoty a styl života. *„Normativní působení skupiny se projevuje i ve formě sociálních standardů. Lze je vyjádřit jako komplexy určitých projevů, které potvrzují žádoucí úroveň vyspělosti a tudíž i jednu ze složek sociální atraktivity jedince ve skupině. Jde o potvrzení nejenom tělesné a duševní vyspělosti, ale i o úroveň sociálního statutu určitého jedince,“* (Vágnerová, 1999, s. 80)

2.3 Změna vztahu k dospělým a ke škole

Jedním z hlavních cílů dospívání je **emancipace ze závislosti na rodině**. Takové osamostatnění umožňuje rozvoj mnoha schopností, dovedností, i celé osobnosti dospívajícího. Osamostatnění ze závislosti na rodině neznamena rozbití citového vztahu k rodičům, ale jen jeho proměnu. Dospívající potřebuje změnit své postavení v rodině, zbavit se své podřízenosti a získat větší prestiž. Vázanost na rodinu je postupně nahrazována vazbou na vrstevníky. Dospívající potřebuje potvrdit svou hodnotu, samostatnost a jedinečnost, odlišnost od ostatních lidí. Usiluje o rozvoj své osobnosti podle svých představ. *„Nyní jde totiž o to, aby získali určitou autonomii a přijali za ni zodpovědnost. Jedno i druhé potřebuje ovšem vzdělání, nácvik, trénink. Znamená to tedy, že tito mladí lidé musejí mít příležitost, kdy se mohou o něco samostatně starat (a neměla by to být jenom škola) a kdy jim do toho druzí moc nemluví. Lépe je, když se jich ptáme, co a jak chtějí dělat, co si myslí, co plánují, co jim dělá starosti a co jim je milé, než když jim kážeme a přednášíme jim své životní moudrosti, které stejně moc neposlouchají.“* (Matějček, 2007, s. 142)

2.3.1 Kritičnost vůči autoritám

Dospívající je k rodičům **kritický a netolerantní**. Je ochoten akceptovat jejich autoritu jenom tehdy, když je přesvědčen, že si ji skutečně zaslouží. Kritičnost k rodičům nebývá větší než kritika vrstevníků, ale je nápadnější, protože je nová. Komunikace dospívajících s rodičem bývá typická vzájemným neporozuměním, zvýšeným napětím a často i konflikty. Dospívání bývá spojeno s určitým, obyčejně dočasným odpoutáním od hodnotového systému rodiny. Dospívající o hodnotách a normách uvažují a jsou ochotni je uznat jenom tehdy, pokud se jim samotným jeví jako přijatelné. Na druhé straně dospívající často hledají nějakou **autoritu**, která by byla imponující a poskytla jim potřebnou podporu. Potřeby rodičů a jejich dospívajících dětí bývají v této době odlišné. „Rodiče by si rádi zachovali svou autoritu, protože posiluje jejich pocit jistoty. I pro ně je změna daná dospíváním jejich dětí náročná.“ (Vágnerová, 1999, s. 80)

Jedním ze způsobů, jakým dospělí dosahují respektu u adolescentů je **dodržování dohod**. Základem je stát si za svými zásadami, jinak hrozí ztráta důvěry. Je třeba, aby se rodiče dokázali vzdát svého postavení řídících osobností v životě adolescentů. Když to dokážou, stejně tak jako když se naučí přijímat se vši opravdovostí přátele svých téměř dospělých dětí, tak se vyhnou mnoha konfliktům. Víc než cokoli jiného potřebují mladí citlivý a pružný vztah k dospělým, kterým důvěřují. *„V konfliktu rodič – dítě se jako nejúčinnější způsob pomoci osvědčuje vytvoření pozitivního vztahu založeného na oboustranné lidskosti a zájmu. Pokus dosáhnout změny omezováním a hrozbou se většinou ukazuje jako kontraproduktivní. Účinné a reálné změny mohou nastat jedině tehdy, pokud každý člověk může být považován za důstojného jedince.“* (Satirová, 1994, s. 349)

„Výchova k odvaze, zdravému úsudku, zdravé sebeúctě a poskytnutí jiných nástrojů, potřebných k tomu, aby zvládli odpovědnost dospělých, je pro dospívající největší pomocí k tomu, aby měli pocit, že jsou oceňováni, schopní a výkonní. Bohužel, mnoho dětí se narodí rodičům, kteří se sami ještě nenaučili to, co mají vštěpovat jiným. Dospělí totiž mohou učit své děti pouze tomu, co sami znají“ říká Satirová (1994, s. 350)

Kde byly dosavadní vztahy mezi dítětem a rodiči silné, vřelé a bezpečné, málo konfliktní, má i bouřlivá puberta dobrou prognózu. Vzpoura může proběhnout nenápadně ve třech případech, dítě si nedovolí postavit se proti rodičům a jiným autoritám otevřeně, tzv. **vynucená poslušnost**; nebo jsou citové vztahy vlažné a

rodiče se dospívajícímu podvolují - není proti čemu se bouřit; anebo se může vzpoura projevit řadou menších konstruktivních sporů. „V tomto případě rodiče vítají každý samostatný projev, jemně a v pravou chvíli dospívající dítě podporují a vážně s ním o problémech diskutují.“ (Říčan, 2004, s. 86)

Starší dospívající v tomto specifickém období kritizují své rodiče. **Kritika** se může týkat čehokoliv. Mohou se zde rozcházet názory na sport, ale také názory na základnější otázky ke smyslu života, společenské morálky atd. Velice často je kritizována **rodičovská výchova**. Život rodičů se mladým jeví jako prázdný, stereotypní, sami rodiče jsou vnímáni jako nudní a bez zájmu. Někteří rodiče toto přejdou jako prázdné řeči. Adolescent by však naopak potřeboval, aby rodiče proti němu svůj životní styl obhajovali, polemizovali s ním, nebo se dokonce i pohádali. Tento postoj by adolescentovi naznačil, že je brán vážně. Dospívající potřebuje kritiku rodičů, i když ji špatně snáší. Kritika by však měla mít své opodstatnění, neměla by se podobat prázdnému řečnění. „Konfrontací a sporem se vztah mezi adolescentem a rodiči nevyčerpává, alespoň v dobře fungující rodině ne. Přicházejí i období harmonie, ba i vzácné chvíle důvěrných rozhovorů, které obě strany tolik potřebují.“ (Tamtéž, s. 86)

Kritičnost pubescentů se projevuje ve vztahu ke všem autoritám, tedy i k učiteli. Také učitel ztrácí výsadní postavení, které do té doby automaticky měl. Dospívající **nepřijímají názory** a rozhodnutí učitele zcela bezvýhradně. Občas je zpochybňují a kritizují jenom proti, že je vyjadřuje učitel. Někteří žáci se s učitelem dohadují, jiní svoje výhrady učiteli nesdělují, protože si dovedou představit jeho reakci. Vyjádří se spíše ve skupině vrstevníků, kde jim nic nehrozí a kde jsou jejich projevy přijímány se souhlasem. Kritika učitele je zcela přirozeným projevem psychického rozvoje dospívajících, kteří už neakceptují pouhou formální autoritu. „Učitele akceptují pouze tehdy, pokud je dovede něčemu naučit, nezdůrazňuje svou formální nadřazenost a má potřebné osobnostní vlastnosti. Učitel si udrží svou autoritu jen tehdy, pokud může dospívajícím něčím imponovat.“ (Vágnerová, 1999, s. 81)

V dnešní době dospívající **zkoušejí autoritu učitelů** častěji než dříve. Zkoušejí, jak jsou učitelé schopni zvládat nastražené situace, aniž by se nechali vyvést z rovnováhy. „Uznání autority učitele tak vychází ze vztahu, ve kterém dospělý obstojí různorodým zkouškám. Adolescenti odmítají učitele, kteří zdůrazňují svou moc a formální autoritu, naopak oceňují učitele, kteří mají pro žáky pochopení a jsou ochotni vyslechnout jejich názory.“ (Tartar-Goddet, 2001, s. 91). L. Krejčová (2009, s. 115) vidí potřebu přizpůsobení především ve vztahu k roli učitele. „Od učitele se očekává, že se

přizpůsobí aktuálnímu vývoji studentů v tom smyslu, že ho do určité míry svými požadavky a způsobem práce se studenty předběhne a bude tak posilovat potenciál jejich další rozvoje.“

Pro pubescenta škola obvykle nemá větší osobní význam. Školní docházku přijímá jen jako nutnost, které se nelze vyhnout. V této době se mění i **vztah ke školnímu prospěchu**, který se stává prostředkem k dosažení určitého cíle. Školní prospěch se stává základem diferenciací žáků ve vztahu k předpokládanému profesnímu zařazení. Dospívající je zvýšeně kritický k probírané látce, často zpochybňuje význam mnoha školních znalostí. Dospívající si postupně vytvářejí postoj k vlastnímu výkonu, nejčastěji jim jde o to, aby prošli školu bez větší námahy a bez větších problémů. Žáci se postupně rozdělují na budoucí studenty a učně. Jejich vztah k učení je tímto rozhodnutím ve značné míře ovlivňován.

3. VYBRANÉ RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ DOSPÍVAJÍCÍ MLÁDEŽE

Termín „rizikovost“ vysvětluje Labáth (2001, s. 58) jako „náchylnost či větší ohrožení psychosociálního vývoje oproti běžné populaci.“ Rizikovou mládež se tedy definuje (Tamtéž, s. 58) jako „dospívající, u kterých je, následkem spolupůsobení vícero faktorů - zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti.“ Rizikovost a ohrožení přitom mohou být přítomny ve dvou rovinách. Buď je jedinec představuje pro společnost (delikvence, agresivita...), nebo sám pro sebe (tzv. sebepoškozující jednání – poruchy příjmu potravy, konzumace alkoholu, kouření, zneužívání drog, sexuální promiskuita, sebevražedné jednání apod.). Tato rizikovost se navíc může projevat z různých hledisek – osobnostního, somatického, zdravotního, sociálního, z hlediska chování, schopností, ad. „Rizikové chování je tedy takové chování, které může – přímo nebo nepřímo – ohrozit prospěch, zdraví, ale i celý další život mladých lidí.“ (Hamanová, Hellerová, 2000, s. 381)

V době dospívání se zvyrazňují některé **povahové vlastnosti**, a to vlivem psychických změn. Jsou to především projevy negativistických tendencí vůči autoritám, potřeba a touha po samostatnosti, zvýšená emotivita s citovými návyky, zaměření ke svému „já“, vědomí člena skupiny s projevy solidárnosti se skupinou, tzv. „silácké projevy“ u hochů, rozvoj abstraktního myšlení, formování sexuality, aj. „Navenek se to projevuje odmlouváním, nesouhlasem, nerespektováním autorit a zvýšenou kritičností vůči dospělým a autoritám, touhou být již dospělým a odklonem od vnější reality k vlastním niterným problémům. Tyto změny způsobují konflikty mezi rodiči a jejich dospívajícími dětmi.“ (Langer, 2001, s. 398)

Dospívající potřebuje **získat sebeúctu**, potřebuje si **potvrdit svoje kvality** a to není vždycky možné dosáhnout sociálně přijatelným způsobem. Dospívající přijme tedy takovou variantu, která dostupná je. V adolescenci se dospívající stále více osamostatňuje a vydobude si téměř všechna práva dospělých. V té době má mnoho mladistvých pocit, že **může všeho snadno a bez odkladu dosáhnout**. Nechce se jim čekat, chtějí uspokojit všechny svoje potřeby bez odkladu, bez ohledu na jiné a pokud možno také bez vynaložení vlastního úsilí. Z takového chování vyplývá nejen řada nepříznivých důsledků, které nevyvolávají jenom aktuální problémy, ale mohou negativně ovlivnit i budoucnost mladistvého. Jde např. o účast na podivných obchodech, pašování, podvodech, ale i násilnostech a rizikových zábavách. „Vzhledem

k tomu, že mladiství potřebují ke svému uspokojení najednou hodně peněz a nemají trpělivost čekat, až je vydělají, jsou leckdy ochotni překročit normy nejen sociální, ale i právní.“ (Vágnerová, 2000, s. 85)

3.1. Alkohol, kouření a drogy

Ke **konzumaci alkoholu** je česká společnost dlouhodobě **velmi liberální**. Macek (2003, s. 150) upozorňuje, že *„již v osmdesátých letech udávala většina adolescentů první zkušenost s alkoholem mezi 9. a 11. rokem života. Asi třetina patnácti až osmnáctiletých pila alkohol alespoň jednou týdně.“* Podobné údaje přebírá z výzkumů autor i pro devadesátá léta, kdy většina z dotázaných šestnáctiletých vypovídala, že alespoň polovina jejich přátel má zkušenosti s alkoholem. Nezanedbatelným zdravotním rizikem je i **kouření**. *„Podle výsledků z roku 2000 (studie NEAD, 4600 středoškoláků s pěti moravských okresů), mají do 15 let první zkušenost s cigaretou tři čtvrtiny všech dospívajících. Pravidelně každý den kouří více než 40 % středoškoláků.“* (Miovský, 2002, s. 82)

Experimentace s **psychoaktivními látkami**, především s **marihuanou**, je ve skupině dospívajících považována za zcela standardní. Je vnímaná jako projev vlastní volby, která je odlišuje od dospělých i dětí a uspokojuje jejich potřebu sdílení specifické zkušenosti, potvrzující skupinovou identitu. Obvykle jde jen o výjimečné, občasné užívání těchto látek, ale ani to nelze podceňovat. Je třeba zabránit tomu, aby užívání psychoaktivních látek přesáhlo určitou hranici a stalo se zafixovaným prostředkem úniku či navození příjemných pocitů, nebo dokonce součástí nežádoucího stylu života. Zákazy a upozorňování na možné důsledky nemají vždycky požadovaný efekt, někdy mohou tendenci dospívajících zkusit právě to, co je nebezpečné spíše posilovat. *„Nejvýznamnějším sociálním důsledkem užívání psychoaktivních látek je ztráta zájmu o školu, neochota či neschopnost plnit povinnosti, překračování společenských norem.“* (Vágnerová, 2005, s. 438)

„Třicet procent žáků 9. tříd dvou pražských obvodů mělo zkušenost s marihuanou, 76 % znalo nějakého vrstevníka, který užívá měkké drogy.“ (Závorová, 2001, s. 163) Průměrný věk první zkušenosti s alkoholem je u chlapců 12,3 let a u děvčat 13,3 let. Ke konzumaci alkoholu dochází nejčastěji na oslavách nebo diskotéce, marihuanu dospívající kouří většinou venku nebo u někoho doma, extáze je typickou drogou diskoték.

Učitele a rodiče samozřejmě zajímá, proč dospívající s psychoaktivními látkami experimentují, jakou k tomu mají motivaci. Důvod ochutnání čehokoli může být různý, individuální či skupinový, ale obvykle vychází **prvotní impuls z vrstevnické skupiny**. Přijetí skupinových norem a podřízení skupinovému tlaku je častým důvodem prvního kontaktu. Dospívající nechce být považován za infantilního či bázlivého, a proto udělá totéž, co ostatní, i kdyby to bylo nebezpečné. Sdílení čehokoli zakázaného stmeluje, pokud jsou takto získané zážitky navíc alespoň přijatelné, či dokonce příjemné, zvyšuje se riziko jejich opakování. *„Prostřednictvím alkoholu či drogy může dospívající dosáhnout euforie, uvolněnosti a dostatečné sebejistoty. Může mít pocit, že je všechno snadné a možné zvládnout, a o případném riziku neuvažuje.“* (Vágnerová, 2005, s. 438)

Užívání toxických prostředků má typicky paradoxní charakter. Dospívající, který sice vyžaduje samostatnost, ale je naprosto neschopný se psychicky odpoutat od rodičů, přesouvá svou závislost na nějaký pomocný prostředek. A s tímto prostředkem se pak cítí nezávislý na rodině. Mladý člověk, který se uchyluje k používání toxických látek působících na psychiku, užívá těchto prostředků jako „léků“, které si předepisuje sám bez lékařské kontroly, aby se uchránil před různým vnitřním a vnějším drážděním, s nímž se nedokáže sám vypořádat. Tyto prostředky ho chrání a ovládají, stejně jako ho chránili a ovládali rodiče, když byl malý. Skutečný toxikoman zakládá své bytí pouze na vyhledávání výrobku, jehož užívání a působení se mu stává cílem. Ti kdo s ním přicházejí do styku, se pak musí zaměřit na projevy jeho chování, a zejména na problém závislosti.

V případě podezření na toxikomanii je nutné urychleně zjistit, zda se jedná o **patologické chování**. Posouzení se zakládá na získání přesných informací o typu spotřeby, o vývoji a vlivu tohoto jednání na život dospívajícího. K tomu je třeba ještě znát intenzitu spotřeby dalších toxických prostředků (jako tabáku a alkoholu). Když členové rodiny nebo osoby z okolí dospívajícího přijdou na užívání výrobků, které mají vliv na psychiku, nebo se o něm dozvědí, měli by si nejdříve obstarat potřebné informace. *„Četba odborných článků a rozhovor s kvalifikovanými osobami může rodičům pomoci, aby lépe pozorovali dospívajícího a pak postupovali přiměřeně situaci, protože každý dospívající, který se chová jako narkoman, představuje zvláštní případ.“* (Labath, 2001, s. 65)

3.2. Sebeпоškozování a poruchy příjmu potravy

Sebeпоškozování je vědomé porušení tělesné integrity bez záměru zemřít. U poruch příjmu potravy se vyskytuje až u 25–55% pacientů. U sebeпоškozujících jedinců je porucha příjmu potravy přítomna v 54–61 %. Nejčastěji se jedná o **řezání, pálení a trichotillomani**. Někteří autoři zařazují samotnou poruchu příjmu potravy k sebeпоškozování. Až třetina pacientů se po aktu sebeпоškození cítí hůře než před sebeпоškozením, což je jedním z důvodů, proč sebeпоškození považujeme za rizikový faktor pro následné **sebevražedné chování**. Nebezpečí spočívá ve vzniku závislosti na tomto chování. Další nebezpečí představuje „fenomén nápodoby“ – tendence neseпоškozujících přebírat toto chování od sebeпоškozujících se jedinců.

Typickým obdobím **počátku poruch příjmu potravy je dospívání**. V průběhu dospívání si člověk stále výrazněji a často i bolestivě uvědomuje sám sebe, odlišuje se od svého okolí a snaží se prosazovat svoje zájmy. Vyrůstá jeho zájem o svět vrstevníků a o druhé pohlaví. Přemýšlí o sobě, chce být úspěšný, chce se líbit. Je sociálně vnímavější, a proto i zranitelnější a soupeřivější. Jeho sebevědomí je labilnější, často závislé na tom, co mu kdo řekne. Jeho zatím nepříliš velká životní zkušenost a „školní výcvik“ mu umožňují větší soustředěné zaměření na cíl (často za každou cenu) než v dospělosti. K prosazení svých zájmů je ochoten víc riskovat. „*Snadno se ztotožní s určitou zájmovou skupinou, jako je například parta, sportovní oddíl nebo taneční skupina. Bere doslova její hodnoty a postoje, velmi bolestivě vnímá případný nesouhlas.*“ (Krch, 2008, s. 170)

Významnou roli při posilování nadměrné pozornosti věnované tělesnému vzhledu a sebekontroli má soutěživost. Otázky typu „Kdo je lepší“ často předchází otázce „Jak zhubnout“. „*Také proto je mezi našimi pacientkami, uvádí Krch (Tamtéž, s. 181), relativně více dívek, které se neustále srovnávají se svým dvojčetem, soupeřivou matkou nebo děvčaty ve sportovním oddíle.*“ S dospíváním nejsou spojeny jenom fyzické, ale i zásadní **sociální změny**, které mohou představovat stres a přinášet sebou nejistotu. Zvýšená kontrola těla a příjmu potravy, může být spojena se zvýšenou potřebou kontrolovat měnící se a tudíž nejistý osud a sociální postavení. „*I když se sebevědomí děvčat v průběhu dospívání zlepšuje, nízké hodnocení vlastního těla zůstává až do dospělosti zdrojem jejich sebepodceňování. V současném světě nízká sebedůvěra často vyústí ve snahu zlepšit svůj vzhled a držet diety.*“ (Tamtéž, s. 182)

Dodržování redukčních diet a snaha o co nejtíhlejší postavu mohou vyústit do velmi závažného onemocnění – **mentální anorexie**. Mentální anorexii charakterizují Smékal, Lacinová a Kukla (2004, s. 270) dvěma základními znaky „*a to aktivním udržováním abnormálně nízké hmotnosti a strachem z tloušťky, který trvá i přes abnormálně nízkou tělesnou hmotnost.*“ Se strachem z tloušťky úzce souvisí narušení vnímání vlastního těla a popírání závažnosti nízké tělesné hmotnosti. Strach a výběrovost vnímání způsobují, že předmět strachu (tloušťka, tělesné proporce) je v různých podobách přeceňován a že to, co není v souladu s přesvědčením nemocného a jeho očekáváním je naopak podceňováno (vyhublost, nepřiměřené chování). „*Nemocní si stanoví velice nízký hmotnostní práh, mají utkvělou představu o ideální postavě a hmotnosti, které musí dosáhnout a k tomu často používají drastických prostředků, kdy redukční diety umocňují užíváním projímavých, dávivých a odvodňovacích léků.*“ (Krch, 2002, s. 235)

Puberta je pro vznik poruch příjmu potravy, zejména pro mentální anorexii, velmi rizikovým obdobím. Nejrizikovější věkovou skupinou pro vznik mentální anorexie je **věk 13–20 let**. To znamená, že velmi ohroženy jsou už děti na základních školách hlavně v osmých a devátých třídách. V současném světě manipulovaném médií a zjednodušenou představou o dokonalosti, to není nic překvapivého. V tomto období se kumulují velké množství rizikových faktorů, které může ještě umocňovat stres. **Dívky si začínají uvědomovat sami sebe** a začínají o sobě velmi přemýšlet, daleko více než chlapci. „*Dívkám velmi záleží na tom, zda jsou oblíbené, krásné a atraktivní pro okolí. K tomu se může připojit nízké sebevědomí, nižší úcta k vlastnímu tělu, pokud není takové, jak si ho představují. Dieta je stále větším počtem žen zaměřována za normální jídelní režim a jen málokterá dívka má reálnou představu o tom, kolik by měla vážit.*“ (Krch, 2002, s. 242) Není potom překvapením, že až 50% 13–14letých dívek není spokojeno s tím, jak vypadá a přeje si zhubnout. Mentální anorexií trpí v České republice přibližně 1% dívek, což je asi každá stá dospívající dívka.

Z důvodu naprosto nedostatečného přívodu živin a dehydratace po dlouhodobých dietách dochází až k metabolickému rozvratu organismu. Pokud onemocnění začne před pubertou, jsou pubertální projevy opožděny, nebo dokonce zastaveny – zastavuje se růst, u dívek se nevyvíjejí prsa, nedostaví se první menstruace, u chlapců zůstávají dětské genitály. Pokud se dítě uzdraví, dokončení puberty je často normální, ale první menstruace u dívek je opožděna. „*Dívky s mentální anorexií nastupující změny tvaru těla odmítají, menstruační krvácení je pro ně spojené s představou vyměšovacích funkcí organismu.*“ (Kocourková et al, 1997, s. 156).

Psychické příčiny a následky této nemoci jsou **velmi závažné a obtížně léčitelné** a anorexie rozvinuté fázi nemá dobré léčebné vyhlídky. „Až dvě třetiny dívek, jak uvádí Smékal a kol. (2004, s. 270), dávají vznik poruchy do souvislosti s nějakou životní událostí.“ Mezi nejčastější patří rodinné či osobní problémy, nárážky týkající se tělesného vzhledu, životní změny. Často je však těžké rozlišit, nakolik jsou tyto problémy významnou příčinou nebo důsledkem poruchy. Nemocní se často dostanou do „**bludného kruhu**“, z něhož je velmi těžké vystoupit.

„Není možné vyléčit mentální anorexii a nepřibrat. Stejně tak není možné přibrat, aniž by člověk nezačal víc jíst. Proto se musí anorektičky na počátku léčby cítit přejedené a někdy se i skutečně přejídat. Nestačí jenom přibrat, je třeba se naučit normálně jíst. I k tomu však patří občasný pocit přejedení nebo dietní chyba.“ (Krch, 2002, s. 235)

Bulimie, tedy přejídání a časté následné zvracení doprovázené pocitem viny a nízkým sebevědomím, je onemocnění stejně závažné jako mentální anorexie. Smékal a kol. (2004, s. 271) definují mentální bulimii takto „*porucha, která je charakterizovaná zejména opakujícími se záchvaty přejídání, spojenými s přehnanou kontrolou tělesné hmotnosti.*“ Pocit přejedení je ale velmi relativní. „*Přes dramatický prožitek ztráty kontroly nad jídlem a přejedení je ze záznamů pacientů někdy zřejmé, že snědli jen o něco víc, než chtěli nebo než byli zvyklí sníst.*“ Smékal a kol (Tamtéž, s. 265)

Stejně jako pacientky postižené mentální anorexií, tak i ty, které trpí mentální bulimií, **touží po krásné štíhlé postavě**. Obě dvě nemoci spojuje **strach z tloušťky**, který neustále pronásleduje pacientky jak s mentální anorexií tak pacientky s mentální bulimií. Hlavní rozdíl mezi těmito pacientkami je, že „anorektičky“ mají velmi pevnou vůli držet naordinovanou přísnou dietu po velmi dlouhou dobu, ale „bulimičky“ tak pevnou vůli nemají a často ztrácejí kontrolu nad jídlem v podobě přejídání.

Pro bulimii jsou příznačné opakované epizody přejídání (nejméně dvakrát týdně po dobu tří měsíců), při nichž je v krátkém čase konzumováno velké množství jídla (přičemž je však důležitější subjektivní pocit ztráty kontroly nad jídlem než množství zkonsumovaného jídla). Nemocní se stále zabývají myšlenkami na jídlo a jejich touha po jídle je silná a neodolatelná. Bojí se zároveň přibírání na váze, podobně jako anorektici mají pocit přílišné tloušťky, a proto se snaží omezovat „výkrmný“ účinek jídla rozličnými způsoby – od přehnaného cvičení přes provokované zvracení až po drastické zneužívání projímadel, období hladovění a užívání dávidel a odvodňovacích léků.

Následky poruch příjmu potravy mohou způsobovat řadu zdravotních komplikací, spojených s nízkou hmotností, nedostatečnou výživou, dehydratací. Časté zvracení vyvolává poruchy rovnováhy vnitřního prostředí a celkový nedostatek základních stavebních prvků nutných pro chod organismu vede až k rozvratu látkové přeměny a neodkladné hospitalizaci. *„V ranějších fázích rozvoje choroby jsou nemocní bulimií tak zahlceni myšlenkami na jídlo, že nedokážou myslet na nic jiného. Do pacientových úniků před jídlem bývá vtažena celá rodina a všichni se přizpůsobují podmínkám diktovaným strachem nemocného. Kompromis je sice většinou nezbytný, ale nemocný by neměl určovat výběr a ovlivňovat přípravu jídla.“* (Vignerová, Bláha, 2001, s. 145)

Nejdůležitějším předpokladem pro zahájení úspěšné léčby je přesvědčit pacientku, aby se léčit chtěla. Pacientky trpící mentální anorexií vidí svojí vyzáblou kostnatou postavu, jako krásně štíhlé tělo, nebo v horším případě ještě ne tak štíhlé, jak by si představovaly. Proto často nemají zájem se léčit a končí až v kritickém stavu v nemocnicích. Pacientky s mentální bulimií mají velké problémy s udržením sociálních kontaktů a jen velmi těžko navazují nové. Navíc u většiny z nich převažují tendence svou nemoc skrývat a nepřipouštět si, že mají vážný problém. Pokud se podaří překonat ryze záporný či ambivalentní postoj pacientek k budoucí léčbě, je to prvním krokem dlouhodobého léčebného procesu k uzdravení, který ovšem může trvat i několik let. *„Podle toho, jak dlouho trvala závislost, než se pacient dostavil k odbornému ošetření, a kolik jídla před tím konzumoval, objevují se rozdílně těžké následky choroby, které se musí zčásti léčit v nemocnici. Pokud pacient v průběhu choroby zneužíval také léčiva, jsou navíc nutné i kúry detoxikační a odvykací, při nichž se odstraňují případné vedlejší nežádoucí účinky léků. K léčebným metodám patří rovněž správná výživa.“* (Leibold, 1995, s. 140)

3.3. Záškoláctví a školní neprospěch

Studenti, u nichž dominuje **zaměření na zvládnání úkolu**, se snaží svoji práci pochopit a zdokonalit se v ní. Jejich motivace vychází především z vnitřních zdrojů, věnují pozornost celému procesu učení a dávají zájem o další rozvoj svých dovedností a schopností. Tento typ motivace více podporuje všeobecné sebepojetí jedince a posiluje jeho pocit sounáležitosti se skupinou. Student si uvědomuje svůj význam coby člena skupiny. Na jednu stranu vnímá podporu svých spolužáků a současně chápe, že svojí aktivitou může významně přispět k pokroku celého učebního procesu. Studenti

orientovaní především na podání či předvedení výkonu se soustředí především na vnější prezentaci své práce. *„Jejich významným cílem je uchování dobrého sebeobrazu před vnějšími pozorovateli, významnou roli sehrává vědomí, že druzí registrují jejich úspěch. Tito studenti mají větší tendenci porovnávat se s druhými spolužáky a soutěžit s nimi o lepší výsledek, který je pro ně důležitější než průběh celého učení.“* (Krejčová, 2009, s. 115)

Do školy ovšem chodí i dospívající, kteří **nejsou schopní dosáhnout požadovaných výsledků**, to je úspěchu, protože k tomu nemají předpoklady (somatické nebo psychické). Eventuálně nejsou ke školní práci dostatečně motivováni, protože nemají žádný subjektivně přijatelný důvod, který by potřebovaly, aby byli ochotni se namáhat. *„Jestliže dospívající nemá potřebné předpoklady, zejména pokud není dostatečně inteligentní, není považován za zodpovědného za svůj neúspěch. Jestliže je příčina špatného prospěchu jiná, například pokud žákovi schází motivace a škola pro něj nemá velký význam, pak je učitelem považován za viníka svého neúspěchu.“* (Šváblová, 2003, s. 202)

Otázka prospěchu se v pubescenci spíše „přiosťruje“. Zvláště u dětí s vysokou inteligencí a špatným prospěchem je nanejvýš nutné zjistit příčiny tohoto rozporu. Jsou nutné intenzivní **pokusy o nápravu**. Školní výsledky ztrácejí svůj původní význam. Jsou vnímány spíše jako hodnota dospělých. Dokonce se vzhledem k fyziologickým přeměnám objevují tendence nevyvíjet nadměrné úsilí. Sílí snahy vyhnout se nepříjemnostem a obtížím. *„Většina žáků se připravuje do výuky, jen když je přesvědčena, že budou klasifikováni. Množství učební látky a náročnost některých vyučovacích předmětů jsou odmítány, neboť vytvářejí osobní nejistotu.“* (Vašutová, 2005, s. 421)

Pojmem „**záškolák**“ označujeme žáka, který nemá pro absenci legální důvod (neomluvená nepřítomnost). Záškoláctvím trpí nejen jedinec, který se ho dopouští, ale i celá společnost, protože jeho důsledkem jsou špatné studijní výsledky žáků a jejich horší uplatnění v životě. Jednou z nejčastějších příčin záškoláctví je pocit žáků, že jsou násilím nuceni ke studiu předmětů, které je přestaly bavit. Další z příčin záškoláctví je nespokojenost s klimatem školy. Ta je doposud většinou místem, kde se žáci musí podřizovat určité kázni a v době vyučování se jim většinou říká, co a kdy mají dělat. Mnohé dospívající žáky takové usměrňování deprimuje. Děti dospívají dříve a mnozí žáci stále častěji očekávají, že s nimi od druhého stupně bude zacházeno jako s dospělými. Na jedné straně je pravda, že složité školní podmínky mohou fungovat pouze tehdy, budou-li se žáci chovat podle určitých norem, na straně druhé je ovšem

nesporné, že učitelé mohou s žáky hovořit a jednat mírnějším způsobem a ztlumit tak pocit nekompromisní a autoritativní školní atmosféry. To znamená, že při jednání se záškoláky se učitelé musí zaměřit více na to, aby žákům pomohli pochopit nutnost vzdělání – neměli by stroze uplatňovat strategie založené na nátlaku. Součástí takové spolupráce může obsahovat citlivější jednání se záškoláky a pokus o vybudování rovnoprávnějšího vztahu. Kromě toho musí mít škola připravené kroky, kterými zareaguje vždy, když bude mít na záškoláctví podezření. *„Zdá se, že jediným a neúčinnějším způsobem, kterým může škola se záškoláctvím bojovat, je informovat rodiče o nepřítomnosti žáka hned první den, kdy žák bez předchozího upozornění chybí.“* (Kyriacou, 2005, s. 152)

Díličí řešení je také v posílení **motivace rozvojem chování**, kdy bude dospívající mít ve škole dostatek příležitostí a podnětů, kterých se může iniciativně chopit. Nejedná se však o individuální proces, ale očekává se podpora a vedení ze strany dospělého učitele a spolupráce s ním. Adolescence se ukazuje jako velmi výhodné vývojové období pro rozvoj iniciativního chování. Paradoxně se ovšem ukazuje, že studenti středních škol sice vnímají velké nároky na své soustředění a plnění úkolů, ale jejich motivace k práci a ujímání se iniciativy jsou velmi nízké. Naopak v mimoškolním prostředí mají dospívající výraznou vnitřní motivaci a iniciativu k různorodým aktivitám, avšak nároky těchto situací jsou minimální a neposkytují takové možnosti rozvoje.

Studenti středních škol, pokud mají zájem uspět, kladou velký důraz hlavně na své výsledky. Upřednostňují krátké a jednoduché úkoly, a proto se ukazuje pedagogické působení i vliv učitele jako velmi důležitý. Významný úkol pro učitele představuje rozvoj motivace studentů, která je založena na jejich potřebě dozvědět se něco nového, nikoliv se pouze ochránit před situacemi, které vyvolávají ohrožení ve smyslu negativního hodnocení nebo neúspěchu ve škole.

„Úspěšnost ve škole má v pubertě vazbu k osobní perspektivě, přestává být cílem a stává se prostředkem.“ (Vágnerová, 2000, s. 85) Úspěšnost ve škole vytváří předpoklady pro budoucí profesní zaměření. *„Vědomí více možností budoucího uplatnění provázejí pocity nejistoty.“* (Vašutová, 2005, s. 422)

3.4 Šikana

Slovo šikana pochází z francouzského **chicane**, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování. „V současné době se stále častěji mluví o šikaně mezi školními dětmi, jež dovedou, jak uvádí Švábová (2003, s. 210), *spolužáka řezat a pálit nebo stejně surově ponižovat, když mu například nadělají do školní brašny, nutí ho sníst něco odporného, políbit botu, zmlátit nebo zkopat menší dítě apod.*“ Takové případy jsou doloženy, jsou ale řídké. Většinou jde o mnohem méně závažné ubližování, které ovšem nesmíme podceňovat. Mezi tyto obvyklé, všední projevy šikany patří fackování, kopání, ničení věcí, lití vody do aktovky, rozšlapávání svačiny, vyhazování čepice z okna, hrubé a sprosté nadávky, obnažování a jiné.

V poslední době stoupá jak počet výskytů případů šikany (zvláště v nižších věkových skupinách), tak agresivita těchto útoků (až po trestné činy vydírání nebo ublížení na zdraví). Ačkoli je šikana všeobecně **odsuzována jako nemorální**, více než tři čtvrtiny svědků se chovají pasivně. „*Typickým jevem je, že bezmocnost a slabost obětí takové jednání nejen stimuluje, ale ještě posiluje. Šetření dokazují, že mezi trýzniteli je třikrát víc chlapců, ti si vybírají oběti mezi oběma pohlavími. Děvčata se většinou šikanují jen mezi sebou.*“ (Vašutová, 2005, s. 423)

Dle výzkumu uvádí Kolář (2001, s. 97) „*Jedenačtyřicet procent žáků druhého stupně ZŠ je ve třídách nebo ve své škole šikanováno. To je téměř o dvacet procent víc, než uváděly výzkumné studie v minulých letech, které však terén mapovaly jen velmi orientačně a u podstatně méně žáků. Jestliže připustíme, že podobná situace je i na středních školách, a dílčí šetření tomu nasvědčují, potom nám po přepočtu tohoto procenta na jeden a půl milionovou armádu vyjde, že v českých školách je týráno šest set tisíc školáků.*“ To je vysoké číslo, které nasvědčuje, že šikana je **nejčastější příčinou traumatizace** školáků.

Kolář (Tamtéž, s. 100) zmiňuje, že „*Agresoři-iniciátoři bývají většinou ti „silní“, alespoň v dané skupinové konstelaci. To znamená, že to byli žáci, kteří uměli svůj strach skrývat (i před sebou) a zneužívat strachu druhých. Jejich afektivní výbava (temperament...), kterou dostali do vínku, jim automaticky umožňovala při tělesné a fyzické zátěži reagovat „silně“.*“ Uměli potlačovat nejistotu. Zápas spojený s rizikem u nich vyvolávaly euforii, která přehlušovala vnitřní strach. Tito psychičtí siláci byli většinou i **fyzicky zdatní** ve srovnání s obětí. Vždy se u nich dala zaregistrovat nápadná krutost – tedy **skvělý pocit z utrpení a ponížení šikanované oběti** – a silná

touha po moci. Tyto dva motivy – krutost a touhu po moci – lze považovat za hlavní hnací motor jednání agresorů.

Jako agresora označujeme takové dítě, které poměrně **často někoho týrá nebo obtěžuje**, a to buď fyzicky, nebo slovně. Vágnerová (1999, s. 96) uvádí, že *„agresor bývá spíše podprůměrným, méně úspěšným žákem. Zpravidla se chová agresivně již od raného věku.“* V jeho chování je zřejmá bezohlednost k ostatním. Někdy bývá nápadný jeho názor na oběť, kterou hodnotí jako méněcennou bytost, na níž není nutné brát ohled. To, že se dítě stane agresorem, mívá více příčin. Může se na tom podílet **povahové založení dítěte** nebo **rodinné prostředí**, kde oba rodiče neustále vystupují agresivně a prosazují tak svou vůli vůči ostatním členům rodiny. V rodině často není nikdo, kdo by dítěti ukázal, že chce-li něčeho dosáhnout, existují i jiné prostředky než agrese. Dítě se naopak v rodině často učí, že je v naprostém pořádku, když větší a silnější lidé (rodiče) týrají menší a slabší (děti). Tendenci k agresivnímu chování mívají mladiství, kteří **nemají normální rodinné zázemí**. Jejich rodiče se o ně nezajímají, odmítají je a je jim lhostejné, co s nimi bude.

Za **oběť** můžeme označit dítě, které je delší dobu objektem agrese jiných. Je terčem fyzických útoků, posmívání a zesměšňování. Za oběť neoznačujeme dítě, které se do takového postavení dostalo jen náhodně a dočasně. Obětí šikany bývá zpravidla dítě, které se nenaučilo být dostatečně asertivní na to, aby se dokázalo samo uchránit. O dětech, které se stávají oběťmi šikany lze říct, že bývají **úzkostné, citlivé a tiché**. Ve škole mívají jen **málo dobrých kamarádů**, někdy se nepřátelí s nikým. Určitým způsobem navíc signalizují svému okolí nejistotu a neschopnost bránit se proti útokům a urážkám. *„V kolektivu obvykle působí dojmem citově labilních a fyzicky slabých jedinců, často si na něco stěžují a snaží se získat pozornost. Může jít také o děti nadměrně ochraňované rodiči a učiteli. Taková přehnaná péče způsobuje nedostatečný rozvoj schopností vyrovnávat se s obtížnějšími situacemi.“* (Martin, 1997, s. 322)

Oběti jsou proti neutrálním žákům **úzkostnější ve vztahu k sobě a uzavřenější**, také jsou více soběstačné. Uzavřenost je osobní charakteristika, která se jeví v období puberty jako jedna z problematických, jelikož neodpovídá klasickému trendu tohoto vývojového období, a to vytváření vrstevnických skupin, větší otevřenosti, společenskosti, atd. Uzavření jedinci se stávají pro druhé **méně čitelnými**, což podněcuje **rozvoj antipatií**, nejprve na straně spolužáků a jako reakce také na straně oběti. Tyto vzájemné antipatie vedou k většímu stahování obětí do sebe a zároveň prohlubují jejich úzkostnost. S negativním chováním spolužáků vůči nim roste pocit

nedostatečnosti a osamělosti, který je charakteristický pro úzkostné. Úzkostní jedinci vnášejí do skupiny nejistotu, která je zejména v období puberty a adolescence nevídaná. To vede k zvětšování četnosti a intenzity negativních projevů vůči těmto jedincům. Úzkostní jedinci mají **blízko k sebeobviňování**, což přispívá k přijetí odpovědnosti oběti za negativní chování agresora vůči ní.

*„Šikana je **vždycky záležitostí celé skupiny**. Nebyla by možná, kdyby ji skupina odmítla. Značná část těch, kterých se šikana přímo netýká, se cítí ve vztahu k ní bezmocní a nedovedou tento problém řešit. 51 % adolescentů přiznává, že by proti šikaně nic neudělalo.“* (Červený a kol., 1996, s. 50) Jejich chování ovlivňuje nejenom postoj společnosti, ale i názory na šikanující a šikanované. Značným problémem je nepříznivé hodnocení oběti. Takový jedinec bývá často ostatním nesympatický a má ve skupině nízkou prestiž. Vztah skupiny k obětem šikany nebývá jednoznačný, nejčastěji jde o kombinaci soucitu a pohrdání.

Postup při diagnostikování šikany je v literatuře podrobně popsán a patří k nejpropracovanějším v daném tématu. **Identifikace šikany** je přirozeně základním krokem a při jejím vyšetřování se učitelé dopouštějí nejvíce chyb a v tomto smyslu jsou označováni jako „bezradní“ (neochrání oběť v akutním stadiu šikany, konfrontují ji s agresorem, zjišťují fakta o šikaně frontálně před celou třídou apod.). Ukazuje se, že vyšetření šikany vyžaduje od daného učitele (učitelů) profesionální přístup a nepochybně je časově náročné. Mimo jiné i proto, že je třeba při závažnějších projevech šikany pracovat s rodiči (opakovaná setkání) jak obětí, tak agresorů. *„Tím kompetentní a zasvěceným pedagogem na škole je **metodik prevence**. Při plném učitelském úvazku bude jeho snaha vždy časově limitovaná a omezí se většinou na uzavření případu potrestáním viníků. To samozřejmě podstatu problémů neřeší.“* (Vacek, 2004, s. 57)

PRAKTICKÁ ČÁST

4. PRŮZKUM

V teoretické části jsem se věnovala náročnému období puberty a adolescence z vývojového, osobnostního a vztahového hlediska. Pokusila jsem se prostudovat základní souvislosti a výsledky odborných výzkumů, abych se o dospívajících dověděla co nejvíce. Ve výzkumné části práce jsem se rozhodla pro kvantitativní průzkum, kde budu prostřednictvím jednoduchého dotazníku zjišťovat fakta o šikaně mezi žáky základních škol. Šikana patří mezi závažné problémy na našich školách, a přestože jsou učitelé a odborní pracovníci velmi dobře teoreticky a metodicky vybaveni, stále je velkým problémem.

4.1 Záměr, použitá metoda a cíl průzkumu

Cílem šetření, které jsem se rozhodla provést v nejvyšších ročnících základní školy, bylo zjistit zkušenost žáků s šikanou a také to, o jaké ubližování přesně šlo a jak je tento problém mezi dospívajícími rozšířen. Pro potřeby výzkumu jsem předem vyhodnotila jako vhodný dotazník uvedený v příloze publikace Koláře (1997). Tento nástroj má tu výhodu, že po žácích nepožaduje uvádět konkrétní osoby. Přesné znění dotazníku uvádím v příloze mé práce. Měsíc před návštěvou třídy jsem s pomocí školy a učitelů oslovila rodiče s prosbou o souhlas se spoluprací jejich dětí na mém výzkumu a ujistila jsem je, že šetření bude anonymní a výsledky budou použity pouze v mé bakalářské práci. Všichni mnou oslovení rodiče žáků souhlasili.

4.2. Charakteristika zkoumaného souboru

Oslovila jsem základní školu ve Frýdku-Místku, kde mi bylo umožněno oslovit žáky osmých a devátých tříd. Celkově šlo o 88 žáků této školy, kterým byly rozdány příslušné dotazníky. Všichni přítomní žáci a žákyně na průzkumu spolupracovali. Předem jsem se jim představila a popsala o co mi jde. Po vyplnění a odevzdání dotazníků jsem žákům poděkovala a následně probíhala běžná výuka.

4.3 Hypotézy

Rozhodla jsem se stanovit tyto pracovní hypotézy a posléze je ověřit průzkumem:

- H1) Nadpoloviční většina přítomných žáků uvede to, že jim bylo ubližováno
- H2) V deváté třídě bude konkrétního ubližování více než v osmé třídě
- H3) Chlapci budou častěji uvádět fyzickou šikanu a dívky psychickou
- H4) Nadpoloviční většina žáků sdělí, že jim ubližováno nebylo

4.4 Realizace průzkumu

Oslovila jsem základní školu ve Frýdku-Místku, kde mi bylo umožněno oslovit žáky osmých a devátých tříd. Celkově šlo o 88 žáků této školy, kterým byly rozdány příslušné dotazníky. Všichni přítomní žáci a žákyně na průzkumu spolupracovali. Předem jsem se jim představila a popsala o co mi jde. Po vyplnění a odevzdání dotazníků jsem žákům poděkovala a následně probíhala běžná výuka. Předem jsem očekávala spíše malou míru spolupráce, ale to se nepotvrdilo. Žáci byli v dotaznících velmi sdílní, většina vyplnila všechny položky a odpovědi pojala zodpovědně. Myslím, že velmi důležitá byla přítomnost vyučující a přístup k práci těch žáků, kteří byli pro své spolužáky vůdčími typy.

Výzkum probíhal naprosto bez problémů. Školu jsem vybrala náhodně a nejvyšší ročníky jsem volila proto, že jsem předpokládala určitý nadhled a suverenitu ohledně vzpomínání na minulé, i když nepříjemné zážitky. Myslím, že zásadní bylo, že dotazník je koncipován tak, že nikde není nutno uvádět žádná jména a není poznat, kdo jej vyplnil.

S následných krátkých rozhovorů s učiteli, se kterými jsem mohla spolupracovat, a odborníky na problematiku výchovných, vztahových a osobnostních problémů, jsem si mohla vytvořit celkový obraz o atmosféře školy a dění v navštívených třídách. Motivací žáků ke spolupráci bylo jistě i něco trochu jiného než běžná výuka, alespoň to tak vypadalo.

5. VÝSLEDKY PRŮZKUMU

Počet zkoumaných žáků na ZŠ Frýdek-Místek vyjadřuje tabulka č.1

Tab.1.: Počty žáků přítomných v jednotlivých třídách

	A	B
Osmá třída	19	27
Devátá třída	23	19

5.1 První hypotéza

– Nadpoloviční většina přítomných žáků uvede, že jim bylo ubližováno

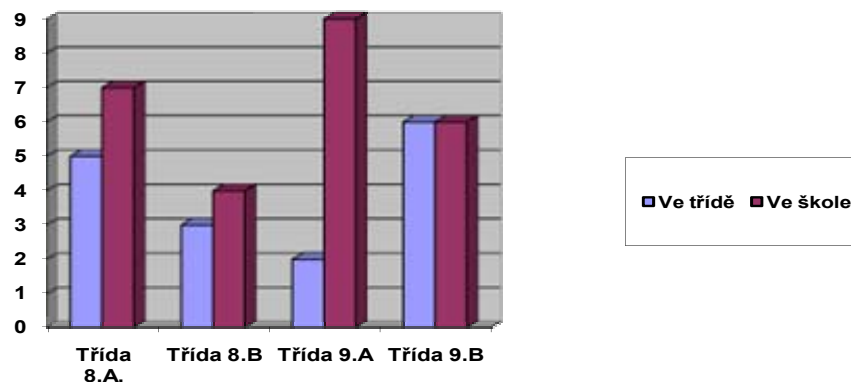
První hypotézu jsem se rozhodla verifikovat na základě odpovědí na první (Ubližoval ti někdo ze třídy?) a druhou otázku (Ubližoval ti někdo ze školy?). Stačila mi kladná odpověď na jednu z uvedených otázek, abych posoudila, zda bylo nadpoloviční většině žáků ve třídě ubližováno.

První hypotéza, že nadpoloviční většina přítomných žáků uvede to, že jim bylo ubližováno, byla částečně potvrzena (pro třídu 8.A a 9.B). Celkově v dotaznících uvedlo 41 žáků, že jim ubližováno bylo. Uznala jsem jako kladnou odpověď, když žák nebo žákyně odpovídal, že mu bylo ubližováno ve třídě, ve škole nebo odpovídal(a), ve smyslu ubližování jak ve třídě, tak ve škole. Odpověď ve smyslu bylo mi ubližováno jak ve třídě, tak ve škole, jsem přičetla pouze jako odpověď bylo mi ubližováno ve škole. Přesto tímto přepočtem dávaly odpovědi ve svém celkovém množství nedávali jasný důkaz, že nadpoloviční většině žáků bylo nebo je ve škole ubližováno.

Tab.2.: Počty žáků odpovídají kladně na otázku, kde jim bylo ubližováno

	Třída 8.A	Třída 8.B	Třída 9.A	Třída 9.B
Ve třídě	5	3	2	6
Ve škole	7	4	9	6

Graf.1.: Ve které třídě bylo ubližováno?



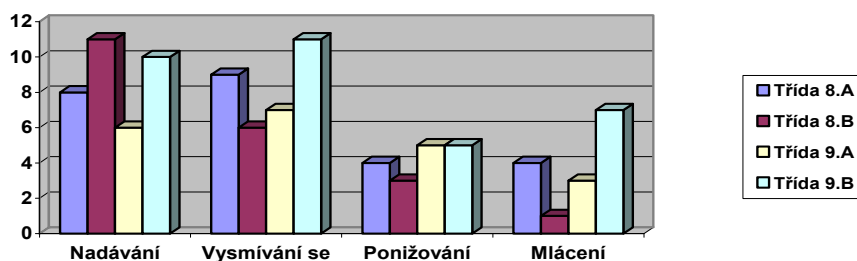
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

5.2 Druhá hypotéza

– V deváté třídě bude konkrétního ubližování více než v osmé třídě

V souvislosti s druhou hypotézou jsem zaznamenala odpovědi na otázku číslo grafu 2 - Jak ti bylo ubližováno? Vycházela jsem z dotazníků, které uváděly, že ubližování souviselo se třídou nebo se školou. Velmi záleželo na konkrétních žácích.

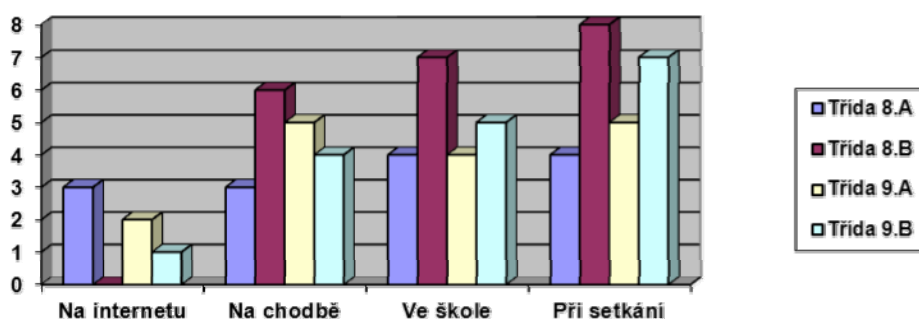
Graf.2.: Jakým způsobem ti bylo ubližováno?



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Někteří žáci uváděli u této otázky více odpovědí, proto jsem se rozhodla zaznamenat čtyři nejčastější kategorie odpovědí v jejich absolutní četnosti. Zahrnovala a kategorizovala jsem každou odpověď pokud se v dotaznících objevila. Různé formy fyzického ubližování jsem se rozhodla shrnout do kategorie „Mlácení“. U chlapců jsem předpokládala, že se bude objevovat více výpovědí o fyzickém ubližování. Jednoznačně převažovaly různé formy psychické šikany, které obvykle dospívajícího člověka zasahují na velmi citlivém místě. Větší počty ubližování v 9. třídách se nedaly jasně potvrdit.

Graf.3.: Na jakém místě Ti bylo ubližováno?



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Žáci méně často nebo vůbec uváděli odpovědi, že jim bylo ubližováno na WC, v šatně, v jídelně nebo cestou do školy, což potvrdilo, že tato místa jsou obecně spojena spíše s fyzickou šikanou, různým napadáním na způsob zlobení a možná mladšími ročníky.

5.3 Třetí hypotéza

– Chlapci budou častěji uvádět fyzickou šikanu a dívky psychickou

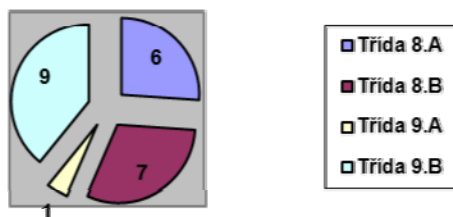
Třetí hypotéza předpokládala, že chlapci budou častěji uvádět fyzickou šikanu a dívky psychickou. Tento předpoklad se nepotvrdil. Chlapci i dívky častěji uváděli různé způsoby psychické šikany a méně událostí, které by se daly shrnout do kategorie „mlácení“. Šlo o především o bití, napadání, fackování, pohlavkování nebo doslova uvedení slova mlácení.

Tab.3.: Počty žáků, kteří zažili nebo zažívají různé formy psychického ubližování

	Třída 8.A	Třída 8.B	Třída 9.A	Třída 9.B
Chlapci	2	13	10	8
Dívky	7	10	7	5

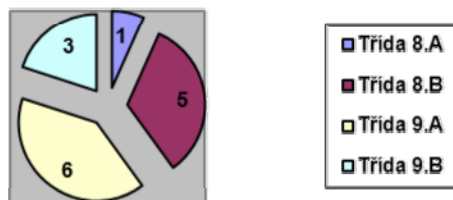
Méně časté byly uváděné příklady fyzické agrese uváděné a vybrané z celkového počtu všech forem ubližování, které dospívající zažili. Nedalo se ovšem jasně říci, že fyzicky ubližováno bylo v naprosté většině pouze chlapcům, ale přesnější by bylo uvést, že i chlapcům bylo ubližováno psychicky. Také dívky často uváděly, že se staly obětí fyzické agrese. Jednotlivé třídy se navzájem individuálně v uváděných příkladech značně lišily.

Graf.4.: Počty žáků kteří uvádí, že jim bylo nebo je fyzicky ubližováno



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf 5.: Počty žákyň, které uvádí, že jim bylo nebo je fyzicky ubližováno



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

5.4 Čtvrtá hypotéza

– nadpoloviční většina žáků sdělí, že jim ubližováno nebylo

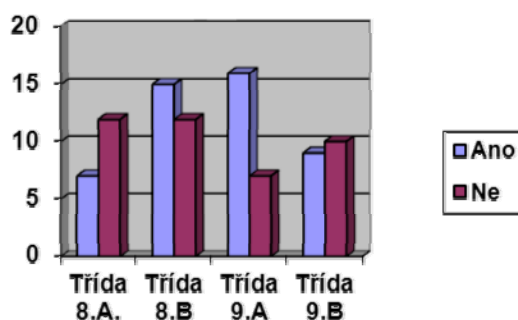
Poslední hypotéza zněla tak, že nadpoloviční počet žáků uvede, že jim ubližováno nebylo a tedy neuvede, že jim nějak ubližováno bylo.

Tab.4.: Počty odpovědí neuvádějících žádné ubližování z pohledu oběti

	Třída 8.A	Třída 8.B	Třída 9.A	Třída 9.B
Chlapci	6	7	9	3
Dívky	6	3	7	6

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf 6.: Počty žáků, kteří uvedli ubližování jim (Ano) a těch, kteří neuvedli žádné (Ne)



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z grafu jasně vyplývá, že ve dvou třídách (8.B a 9.A) uvedl vyšší počet žáků, že jim ubližováno bylo. Ve zbylých dvou třídách naopak bylo více žáků, kteří neuvedli žádnou zkušenost s ubližováním, ať v současnosti nebo v minulosti. Pokud srovnáme celkový počet zúčastněných ($N = 88$) s celkovým počtem žáků ve všech třídách, které žádnou zkušenost s ubližováním neuvádí ($N = 47$), více žáků zkušenost s ubližováním na druhém stupni základní školy neuvádí.

Které z hypotéz byly potvrzeny

- H1) Nadpoloviční většina přítomných žáků uvede to, že jim bylo ubližováno - **NE**
- H2) V deváté třídě bude konkrétního ubližování více než v osmé třídě - **NE**
- H3) Chlapci budou častěji uvádět fyzickou šikanu a dívky psychickou - **NE**
- H4) Nadpoloviční většina žáků sdělí, že jim ubližováno nebylo - **ANO**

6. DISKUZE

Odpovědi v dotazníku, alespoň ty uvádějící zkušenost s nějakou formou ubližování, jsem se ve výsledkové části pokusila shrnout a demonstrovat. Dotazník (přesné znění uvádím v příloze) je velmi jednoduchý a jeho výhodou je, že nepožaduje po respondentech žádná jména spolužáků uváděná v jakémkoli kontextu. Je anonymní, což je další velkou výhodou, nicméně však neumožňuje dobře zjistit, jaký je aktuální vývoj události. Žáci nikdy neuvěděli, že by se něco dělo nyní, znění otázek také svádí spíše uvádět minulost.

Motivace žáků ke spolupráci byla samozřejmě různá. Především šlo o zajímavé zpestření výuky, respektive možnost se neučit, takže je možné a pravděpodobné, že si někteří i vymýšleli, aby toho mohli co nejvíce napsat. Tím samozřejmě nezlehčuji závažnost uváděných odpovědí. Je však pravda, že většina žáků, i když anonymně směřovala své odpovědi do minulosti. Byla překvapivá menší míra zastoupení znaků fyzického ubližování, dominance forem verbální agrese a různých forem psychické šikany. Je možné, že právě tyto způsoby šikanování jsou mladými lidmi vnímány citlivěji.

Celková nadpoloviční většina žáků uváděla, že se nikdy s šikanou sama nesetkala nebo nechala položky dotazníku bez konkrétní odpovědi. Velmi **záleželo na reakci dominantních jedinců** ve třídě, od které se odvíjela míra spolupráce ostatních. Přestože je dotazník anonymní a je zaručena diskrétnost, může být náročnější zavzpomínat na takovou událost, nějakou šikanu zažívanou na vlastní kůži. Žák také může mít strach, že podle konkrétních údajů by mohl být případ vystopován, eventuálně znovu otevřen a řešen.

Z konkrétního ubližování se zdá, že na základních školách se poměrně dost jedinců potká s nějakou formou ubližování, z nichž je dospívajícími citlivě vnímáno především **posmívání, nadávání a ponižování**. Formy ubližování se postupně stávají rafinovanějšími a často mohou být zaměňovány s nepřátelstvím, vůči kterému třída může časem otupit. Pokud se žáci někomu svěřili, pouze v minimu případů šlo o pracovníky školy, nejčastěji se obraceli na kamarády a rodinu.

Při administraci dotazníku pro zachycení alarmujících signálů šikany velmi záleží na jeho představení a dobrém vysvětlení, zodpovězení všech dotazů. Vždy objevilo několik žáků a žákyň, kteří s rolí oběti šikany nemají zkušenost.

ZÁVĚR

Ubližování a různé formy šikany jsou na našich školách **značně rozšířeny**. Přestože v mém výzkumu nevedla nadpoloviční většina žáků, že by jim někdy bylo ubližováno, 46% nějakou zkušenost s rolí oběti ubližování uvádí. Nemuselo se jednat o šikanu v typickém slova smyslu, důležité však je, že tímto počtem žáků bylo ubližování vnímáno. Ve třídě se vždy objevili žáci nebo žákyně uvádějící zvláště bolestivé formy ubližování pro mládež, jako je **posmívání a nadávání**. Tyto formy ubližování byly žáky uváděny vždy nejčastěji, méně často vzpomínaly na **fyzické útoky** na svojí osobu.

Vždy se objevilo několik žáků a žákyň, kteří s rolí oběti šikany nemají zkušenost. Může jít o **asertivní žáky** s dobrou pozicí ve třídě, ale také o žáky, kteří nejsou ochotni anonymně **své zkušenosti s šikanou sdílet**. Pokud bylo žákům ubližováno, nejčastěji ve škole nebo ve třídě, dělo se tak obvykle při vhodné příležitosti vzájemného setkání s agresorem - ve škole, na chodbě nebo na internetu. Nedá se říci, že by dívkám bylo častěji psychicky ubližováno než chlapcům, dívky častěji uvedou více forem psychické šikany než chlapci. Pokud se žáci s šikanováním svěřili, obvykle to nebylo někomu ze školy.

Velmi záleží na konkrétní třídě a aktuální motivaci mladých lidí na ubližování vzpomínat. Jsou třídy, které si v minulosti nesou vzpomínku na vyšetřování šikany, takže to vlastní problémy trochu zastíní a ve srovnání s „opravdovou šikanou“ relativizuje. Přestože se zde jednalo o anonymní šetření, **nevypovídali žáci o aktuálním ubližování**, spíše vzpomínali na dávné události s odstupem času. Domnívám se, že žáci a žákyně s minulou špatnou zkušeností jsou k signálům možného ubližování citlivější, ale raději je „neřeší“ respektive nevedou do dotazníku, aby následně nebyly školou řešeny.

V rámci minimálního preventivního programu jsou žáci na školách o šikaně **dobře informováni a je posilována schopnost šikaně čelit**. Na druhou stranu je třída poměrně uzavřený organismus a vůči komukoli, kdo se o aktuální ubližování zajímá, může panovat nedůvěra. Žáci v tomto věku si nechtějí komplikovat život, protože dobře vědí, že jejich učitelům na vyšetřování a potírání šikany záleží. Bohužel je tato represivní atmosféra z hlediska výzkumných údajů matoucí, (celkově nepřesvědčivá) žáci anonymně uvádějí spíše události z minulosti.

SOUHRN

Bakalářská práce se věnuje pubertě a adolescenci, dvěma nejtěžším obdobím v životě člověka. V období dospívání se člověk utváří a je proto velmi pravděpodobné, že budou postupně rozvíjeny základy osobnosti, které značně ovlivní budoucí život. Práce je členěna do šesti hlavních kapitol. První tři kapitoly se věnují teoretické části, ve čtvrté až šesté kapitole je zahrnuta praktická část bakalářské práce. V první kapitole je dospívání popisováno z osobnostního, vývojového a vztahového hlediska. Druhá kapitola se věnuje osobnosti dospívajícího člověka. V třetí kapitole teoretické části je popisováno tzv. vybrané rizikové chování. Jde zejména o takové chování, které je často odhaleno a řešeno v souvislosti se školou, protože ji významně ovlivňuje a plnění školních povinností znemožňuje.

Praktická část se věnuje výzkumu alarmujících signálů šikanování, které jsou zjišťovány ve vybraných třídách na druhém stupni základní školy. Celkovému počtu 88 žáků byl v rámci přerušení školní výuky předložen jednoduchý dotazník. Z jeho vyhodnocení vyplývá potvrzení hypotézy, že nadpoloviční většina žáků neuvede, že jim bylo někdy ubližováno. Nepotvrdily se hypotézy o výrazně vyšším výskytu psychické šikany u dívek nebo zásadních rozdílů mezi 8. třídami a 9. třídami. Nejčastěji uváděným zažívaným ubližováním byly projevy spadající do obecných kategorií posmívání, nadávání a ponižování. Žáci významně častěji uváděli uzavřené události z minulosti.

Domnívám se, že přestože žáci ví o občasném nevhodném chování mezi spolužáky, nejsou ochotni to ve spolupráci se školou vyřešit. Zřejmě proto se problematika konkrétní tzv. sociální patologie dlouhou dobu rozvíjí bez vědomí školy. Zřejmě se mladí lidé obávají, že by si sami zkomplikovali vlastní situaci. V případě, že se sami stanou obětí ubližování, obrátí se častěji na kamarády nebo rodinu. Přestože školy jsou na boj s šikanou dobře vybaveny, většinou se podstata problémů neřeší. Škola se soustředí na vyšetření události a potrestání viníků. Chyba není v lidech, ale obvykle ve špatných vztazích mezi lidmi. Ve vztahu k dospívajícím bychom s nimi neměli soupeřit ani jim radit, ale více se o ně zajímat, hodně se ptát, nabízet férové alternativy a sdílet s nimi všechny starosti, o které se s námi chtějí s důvěrou podělit. Nemusí se vůbec jednat o šikanu nebo nevhodné chování, ale i jakékoli aktuálně důležité otázky, obavy a radostná nadšení.

SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. s. 377. ISBN 80-7239-060-0.

ČERVENÝ, K., KUBEŠOVÁ, D. Šikanování jako projev nežádoucí agresivity. *Čs. Psychologie*, 1996, č. 2, s. 46-54. ISSN 0009-062X.

HAMANOVÁ, J., HELLEROVÁ P. *Syndrom rizikového chování v dospívání (1. Část)*. Praha: Československá pediatrie, 2000. s. 380-387. ISSN: 0069-2328; 1805-4501

HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: UK, 1991. s. 198. ISBN 8004221491

JURKOVÁ, K., STRÁNSKÁ, Z. Osobnostní a sociometrické charakteristiky účastníků šikany. *Psychologie a psychopatologie dítěte*, 2010, roč. 45, č. 2.

KHOLOVÁ L. Teenageři 21. století. *Magazín Dnes + TV, týdenní barevná příloha*, 2005, č. 35, s. 8-11

KOCOURKOVÁ et al. *Mentální anorexie a mentální bulimie v dětství a dospívání*. Praha: Galén, 1997. s. 156. ISBN 8085824515.

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. s. 97-100. ISBN 80-7178-513-X

KREJČOVÁ, L. *Možnosti rozvoje sociálních dovedností dospívajících ve středních školách*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2009. s. 115.

KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.

KRCH F.D. aj. *Poruchy příjmu potravy*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-627-7.

KRCH F.D. *Mentální anorexie*. Praha: Portál, 2002. s. 235-265. ISBN 80-7178598-9.

KRCH, F.D. *Bulimie. Jak bojovat s přejídáním*. Praha: Grada, 2008. s. 170-182. ISBN 80-2470-527-3.

KŘETÍNSKÁ, L. *Antisociální chování dospívajících. Diplomová práce*. Brno: 2008. s. 36

- KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. s. 152. ISBN: 80-7178-945-3.
- LABÁTH, V. et al. *Riziková mládež*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. s. 58-65. ISBN 80-85850-66-4.
- LANGER, S. *Problémový žák v době dospívání na základní škole*. Hradec Králové: Kotva, 2001. s. 398. ISBN 80-902210-0-9.
- LEIBOLD, G. *Mentální anorexie* Praha: Nakladatelství svoboda Praha, 1995. s. 140. ISBN 80-205-0499-0-8.
- LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. s. 276. ISBN 08-084-86.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha. Portál, 1999. s. 207. ISBN 80-7178-348-X
- MACEK, P. *Adolescence a čeští dospívající na přelomu století*. Brno: Barrister & Principál, 2002. s. 113-127. ISBN 80-85947-83-8.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha. Portál, 2003. s. 143-150. ISBN 80-7178-747-7.
- MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2010. s. 269-270. ISBN 80-7184-867-0.
- MARTIN, M. *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál, 1997. s. 322. ISBN 80-7178-125-8.
- MATĚJČEK, Z. *Co kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. s. 142. ISBN: 80-7367-325-8.
- MIOVSKÝ, M. *Vyhodnocení výzkumu drogové problematiky*. Boskovice: Podané ruce, 2002. s. 82. ISBN 80-85834-44-8.
- PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. et al. *Pedagogika volného času, teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002. s. 211. ISBN 80-7178-711-6
- RENDL, M. *Jak se děti učí*. V sborník „Typy žáků“. Praha: PedF UK, 1992. s. 33.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. s. 86-122. ISBN 80-7367-124-7.

- SATIROVÁ, V. *Kniha o rodině. Komunikační vzorce*. Praha 8, Brno : Práh, Svan, 1994. s. 349-350. ISBN 80-901325-0-2.
- SEMERÁDOVÁ, V. *Místo na slunci*. V sborník „Typy žáků“. Praha: PedF UK, 1992. s. 78.
- SMÉKAL, MACEK P. (Eds.) *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. s. 264. ISBN 80-85947-83-8
- SMÉKAL, V., LACINOVÁ, L. a kol. *Dítě na prahu dospívání*. Brno: FSS MU, 2004. s. 270. ISBN-10: 80-86598-84-5.
- ŠVÁBOVÁ, L. *Problémoví žáci a jejich motivace k učení*. PedF Olomouc: UPOL, 2003. s. 202-210.
- TARTAR GODETT, É. *Umění jednat s dospívajícími*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 91. ISBN 80-7178-492-3
- VACEK, P. *Prevence sociálních deviací u mládeže*. In Kraus, B. a kol.: *Jak žije středoškolská mládež na počátku XXI. Století*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2004. s. 57.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Učební text pro mistry odborného výcviku*. Liberec: Technická univerzita, 1999. s. 78-96. PK-N-0034.639.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémových dětí a mládeže*. Liberec: TU, 2000. s. 65-89. ISBN 80-7083-378-5
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. s. 430-467. ISBN 80-246-0956-8.
- VAŠUTOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. s. 420-467.
- VIGNEROVÁ, J., BLÁHA P. *Sledování růstu českých dětí a dospívajících – norma, vyhublost, obezita*. Státní zdravotní ústav + Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, 2001. s. 145. ISBN 80-7071-173-6.
- VIKTOROVÁ, I. *Sociální život ve škole*. Praha: PedF UK, 1992. s. 112.
- VODÁČKOVÁ, D. A KOL. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002. s. 52-53. ISBN 80-7178-696-9

YABLONSKY, L. *Otcové a synové*. Praha: Portál, 1995. s. 220. ISBN 80-7178-075-8.

ZÁVOROVÁ, H. *Zpráva o postoji mladistvých k užívání drog*. Praha: PedF UK, 2001. s. 63.

WIKIPEDIA - <http://cs.wikipedia.org/wiki/Osobnost>

SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ V ORIGINÁLE

KONČEKOVÁ, L. *Drogová problematika učňovskej mládeže*. Prešov: Náuka, 2004.

ORMROD, J. E. *Educational psychology: Developing Learners*. Upper Saddle River: Pearson Hall, 2006

SEZNAM TABULEK

Tab. 1	Počty žáků přítomných v jednotlivých třídách.....	43
Tab. 2	Počty žáků odpovídají kladně na otázku, kde jim bylo ubližováno.....	43
Tab. 3	Počty žáků, kteří zažili nebo zažívají různé formy psychického ubližování.....	46
Tab. 4	Počty odpovědí neuvádějících žádné ubližování z pohledu oběti.....	47

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1	Ve které třídě ti bylo ubližováno?.....	44
Graf č. 2	Jakým způsobem ti bylo ubližováno?.....	44
Graf č. 3	Na jakém místě ti bylo ubližováno?.....	45
Graf č. 4	Počty žáků kteří uvádí, že jim bylo nebo je fyzicky ubližováno.....	46
Graf č. 5	Počty žákyň, které uvádí, že jim bylo nebo je fyzicky ubližováno.....	46
Graf č. 6	Počty žáků, kteří uvedli ubližování jim (Ano) a těch, kteří nevedli žádné (Ne).....	47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník.....	I
Příloha B – Centra pomoci a užitečné adresy	II
Příloha C – Obrazem ze života dospívajících	III

Příloha A: Dotazník

Depistážní dotazník

(pro zachycení alarmujících signálů šikanování)

Milí žáci,

Před sebou máte dotazník, kterým zjišťuji, jaký máte názor na šikanování ve škole a jak šikanování vnímáte, jestli víte, co to znamená. Dotazník je anonymní. Výsledky získané tímto dotazníkem budou použity jako podklady pro zpracování bakalářské práce a jako zpětná vazba pro vedení školy.

Děkuji vám za vyplnění dotazníku. Pavla Lišková

1. Ublížoval ti někdo ze třídy?
2. Ublížoval ti někdo ze školy?
3. Stalo se to vícekrát, pokud ano, kolikrát?
4. Jak ti bylo ubližováno?
5. Kdy se to stalo?
6. Kde se to stalo?
7. Cítil(a) ses z toho nešťastný(á) a vystrašený(a)?
8. Jsi chlapec nebo dívka?
9. Ten, kdo ti ublížil, byl chlapec, nebo dívka?
10. Řekl(a) jsi o tom někomu? Pokud ano, komu?

Příloha B: Centra pomoci a užitečné adresy

- ❖ Linka bezpečí a krizové centrum (nadace naše dítě)
 - Ústavní 95/91, 18100 Praha 8
 - Tel. 0800 155 555
 - Telefonní linka je bezplatná 24 hodin denně

- ❖ Bílý kruh bezpečí (pomoc obětem trestné činnosti)
 - Duškova 20, 15000 Praha 5
 - Tel. (02) 537 17100
 - Brno, Ostrava, Pardubice, Plzeň

- ❖ Občanské sdružení proti šikanování
 - Poděbradská 17, 16041 Praha 6

Kontaktní adresy nejbližše našemu regionu:

- ❖ Linka důvěry Frýdek-Místek (denně od 20.00- 2.00)
 - Psychologická poradna
 - Černá cesta 587, 738 01 Frýdek – Místek
 - Tel. 558 204 33

- ❖ Pedagogická psychologická poradna
 - Palackého 130, 738 01 Frýdek – Místek
 - Tel. 558 320 87

- ❖ Centrum naděje
 - Pionýrů 2069, 738 01 Frýdek- Místek
 - Tel. 558 629 223

- ❖ Centrum drogové pomoci
 - Hřbitovní 2, 736 00 Havířov
 - Tel. 596 884 584

- ❖ Elpida
 - Sdružení rodičů a přátel drogově závislých
 - Proskovická 39, 700 30 Ostrava – Buškovice
 - Tel. 596 748 693

Příloha C: Obrazem ze života dospívajících



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Pavla Lišková

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Puberta a adolescence - nejtěžší etapa života

Rok: 2013

Počet stran: 57

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů české literatury a pramenů: 45

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 2

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: PhDr. Vilma Hudáčková, PhD.