

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

**CITOVÁ VAZBA K RODIČŮM (ATTACHMENT) V RANÉ ADOLESCENCI
A JEJÍ SOUVISLOSTI S OSOBNOSTNÍMI CHARAKTERISTIKAMI DĚTÍ**

Vypracovala: Kateřina Kochová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Zuzana Štefánková

České Budějovice 2007

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím literatury uvedené v seznamu citované literatury.

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

18.6.2007

Kateřina Kochová

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá možnými souvislostmi mezi citovou vazbou dětí v rané adolescenci a jejich osobnostními charakteristikami. Na základě prostudované odborné literatury zde uvádíme teorii citové vazby podle J. Bowlbyho, vývojové charakteristiky dětí v rané adolescenci a různé přístupy k problematice osobnosti se zaměřením na teorii osobnostních charakteristik J. Blocka a J. Blockové.

Součástí diplomové práce je rovněž vyhodnocení dat z výzkumu citové vazby a jejich souvislostí s osobnostními charakteristikami adolescentů. Tyto výzkumy probíhaly pomocí metod Das Bindungsinterview für die späte Kindheit (BISK; Rozhovor o citové vazbě v pozdním dětství) a California Child Q-sort (CCQ), které jsou podrobně popsány v praktické části diplomové práce.

SUMMARY

The Master thesis deals with possible links between children's attachment in their early adolescence and their personal characteristics. Bowlby's theory of attachment, developmental characteristics of children in their early adolescence as well as various approaches to the concept of personality with a special emphasis on the theory of J. Block and J. Block are introduced on the basis of studied literature.

The Master thesis contains an evaluation of data gathered in a survey on attachment and its linkages with adolescents' personal characteristics. The survey was carried out by the application of methods called „Das Bindungsinterview für die späte Kindheit“ (BISK, An Interview on the Attachment in the Late Childhood) and „California Child Q-sort“ (CCQ) which are described in detail in a practical part of the thesis.

OBSAH DIPLOMOVÉ PRÁCE

I. Teoretická část

Úvod	5
1. Citová vazba	
1. 1. Teorie citové vazby	6
1. 3. Typy citové vazby	8
1. 3. Utváření a vývoj citové vazby	10
2. Vývojové charakteristiky	
2. 1. Střední školní věk	16
2. 2. Raná adolescence (pubescence)	20
3. Osobnost	
3. 1. Vývoj osobnosti	29
3. 2. Temperament a osobnost	31
3. 3. Teorie osobnostních charakteristik podle J. Blocka a J. Blockové	35
3. 4. Propojení citové vazby a osobnostních charakteristik	36
Shrnutí	39

II. Praktická část

Úvod	40
4. Cíle výzkumu	40
5. Popis zkoumaného vzorku	42
6. Použité metody	
6. 1. Rozhovor o citové vazbě v pozdním dětství – BISK	43
6. 2. California Child Q-sort – CCQ	55
7. Výsledky	59
8. Vyhodnocení výsledků	
8. 1. Testování hypotéz	64
8. 2. Další zajímavé výsledky	68
Shrnutí a závěr	72
Použitá literatura	75
Přílohy	77

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Žijeme v době, která je nejrychleji se měnícím prostředím v historii lidstva, svět se mění ze dne na den, včerejší zprávy jsou dnes již pasé. Rychle se vyvíjí elektronika, rychle se vyvíjí nové technologie a postupy. My se ale chceme zabývat něčím, co po staletí přetrvává v neměnné podobě, co je základem každé společnosti a to je nutností ve vztahu dětí a rodičů – citová vazba.

Citová vazba utvořená mezi rodiči a dětmi je faktorem, který ovlivňuje budoucnost jednotlivce, jeho budoucí sociální vztahy a také nepochybně i jeho osobnost. Citová vazba nekončí psychickým osamostatněním v adolescenci ani faktickým osamostatněním v dospělosti. Citová vazba je vztah, který je také vzorem pro další vztahy a pro budoucí citové vazby mezi ním jako rodičem a jeho dětmi. Kladení otázek o citové vazbě je obzvláště zajímavé při pohledu na společnost jako takovou, ale také při pohledu na konkrétního jedince a jeho životní příběh. V naší diplomové práci se snažíme objasnit otázku, jak moc jsou vztahy mezi rodiči a dětmi důležité pro pozdější osobnost a budoucnost dítěte a naopak zda osobnost dítěte má schopnost ovlivnit budoucí vztahy mezi ním a jeho rodiči.

V naší diplomové práci vysvětlujeme termín citová vazba podle teorie J. Bowlbyho a dalších odborníků, jejím vznikem a vývojem v průběhu života jednotlivce. Dále se zabýváme problematikou vývojových charakteristik jedince ve středním školním věku a v rané adolescenci. V poslední teoretické kapitole popisujeme termíny temperament a osobnost, osobnostní rysy a stavy a představujeme různé osobnostní teorie se zaměřením na teorii osobnostních charakteristik podle J. Blocka a J. Blockové. V praktické části diplomové práce představujeme náš vlastní výzkum možných souvislostí mezi citovou vazbou a osobnostními charakteristikami v rané adolescenci. Tento výzkum probíhal v okolí Českých Budějovic v letech 2005 až 2006 a byl vyhodnocován novými metodami, které jsou podrobně popsány v praktické části diplomové práce.

1. CITOVÁ VAZBA

Podle Zdeňka Matějčka (1994) malé dítě potřebuje pro přežití mnoho věcí, ale ze všeho snad nejvíce jistotu ve vztazích ke svým lidem, potřebuje tu mít „svoje“ lidi, kteří mu poskytují ochranu a pomoc. Těm „jeho“ lidem na něm však musí obrovsky záležet a poskytnutí ochrany a pomoci bezbrannému mláděti je jejich hluboce založená psychická potřeba. Dítě jim přináší spoustu nových podnětů, umožňuje jim získat nové zkušenosti, dává jim pocit společenské hodnoty a užitečnosti (Matějček, 1992). To je základ vztahu mezi dospělým a dítětem, tzv. citové vazby (attachmentu).

1. 1. Teorie citové vazby

Teorie citové vazby je spojována se jménem britského psychiatra a psychoanalytika Johna Bowlbyho¹, který mimo jiné vycházel z pozorování deprivovaných dětí a opíral se o psychoanalýzu a etologii². Teorii citové vazby Bowlby poprvé zveřejnil v roce 1973 a uvedl zde, že citový vztah dítěte k primární osobě se zakládá nikoliv na tom, že mu působí nějakou příjemnost (jak předpokládal Freud), nýbrž že mu zajišťují pocit bezpečí a jistoty. Také předpokládal, že podpora a emociální přístupnost primárních osob v raném dětství podstatně ovlivňuje vývin emocionální regulace a adaptaci dítěte v pozdějším věku (in Matějček, 1994).

Základním pojmem teorie je citová vazba – připoutání (*attachment, Bindung*). Bowlby ji definuje jako „trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách stresu“. (Bowlby in Kulísek, 2000). Většinou bývá ona osoba pocíťovaná jako moudřejší a silnější a nedá se jednoduše nahradit. Dalším pojmem spjatým s teorií citového pouta je tzv. koncepce bezpečného zázemí (*secure-base concept*), kde primární osoba pro dítě představuje přístav bezpečí, který mu poskytuje ochranu, díky níž získává odvahu prozkoumávat okolní svět a k němuž se může v případě potřeby navrátit (Colinová in Kulísek, 2000).

Citová vazba se navenek projevuje vazbovým chováním (*attachment behaviour*), které se aktivuje v zátěžových situacích (např. při znejistění, strachu, nemoci, starosti, vyčerpání). Smyslem jeho aktivace je zabezpečení blízkosti

¹ Po Bowlbyem následovalo mnoho dalších výzkumů zabývajících se citovou vazbou například v pracích M. Mainové, E. Watterse nebo A. Sroufa.

² Etologie je nauka o chování živočichů a člověka (Slovník cizích slov, Praha: Encyklopedický dům, 1998)

spolehlivé osoby – buď tělesné (pozorovatelné u dětí do pěti let – pláč, protest, křik, úsměv, natahování ručiček, tulení se k matce atd.), nebo psychické (cílená komunikace dítěte). Vazbové chování dítěte signalizuje matce (většinou bývá primární osobou ona, ale může jí být i jiná osoba starající se o dítě dlouhodobě a neustále) jeho potřeby. Jakmile je primární osoba zaregistruje, aktivuje se u ní systém starostlivosti, tzn. že dítě utiší, polituje, pohladí, vezme do náruče atd. a tím dítě znovu získá pocit bezpečí. Z toho vyplývá, že významnou úlohu při utváření citové vazby hraje citlivost (*responsiveness*) matky k potřebám dítěte. Zkušenosti s uspokojením a útěchou od citlivé primární osoby, resp. s odmítnutím či nevšímavou reakcí primární osoby, si dítě zvnitřňuje a utváří si specifické představy a očekávání o podpoře primární osoby. (Spangler, Main, Zimmermann in Štefánková, 2005). Ty se integrují do systému citové vazby tzv. vnitřních modelů fungování citové vazby. (Např. pokud je matka citlivá a starostlivá a každou nespokojenost dítěte ihned odhalí a dítě utěší, utvoří se v dítěti vědomí, že takové chování je běžné a zvnitřní si jistotu a víru ve starostlivost i ostatních lidí a v bezpečnost celého světa). Vnitřní modely fungování citové vazby (*inner working models*; Bowlby, Main, Kaplan, Cassidy, Bretherton, Munholland in Štefánková, 2005) jsou zautomatizované a nevědomé a řídí zpracovávání informací, regulaci emocí a chování, zahrnují pocity, názory, očekávání, strategie chování a způsoby interpretace informací, které jsou vázány na zkušenosti ze vztahu s citově důležitou osobou. Formují se v prvních rocích života, ale mohou se vyvíjet na základě aktuálních vztahových zkušeností neustále.

Vnitřní model fungování citové vazby existuje na dvou úrovních (Main, Kaplan, Cassidy, Zimmermann, in Štefánková, 2005). Na implicitně-procedurální rovině zahrnuje strategie chování dítěte v zátěžových situacích, které jsou automatické a neuvědomované a dítě o nich není schopné vypovídat. Na evaluačně-deklarativní úrovni se zvnitřněním vztahových zkušeností vytvářejí mentální reprezentace (očekávání). To jsou reprezentace podpory primární osoby (očekávání její emocionální přístupnosti a pohotovosti) a reprezentace sebe (sebeobraz dítěte a očekávání vlastní efektivit a úspěšnosti ve vztazích) (Zimmermann, Bretherton, Munholland, in Štefánková, 2005). Obě tyto roviny jsou měřitelné pomocí metody *Das Bindungsinterview für die späte Kindheit - BISK* neboli Rozhovor o citové vazbě v pozdním dětství, kterou představujeme v praktické části diplomové práce.

Citová vazba k primární osobě je nejdůležitějším vztahem v životě každého jedince. Je to první vztah, který si utvoříme a zachováme po celý život. Za jednu ze

základních biologických funkcí citové vazby je považována ochrana. Zvnitřnění pocitů a prožitků, které si utvoříme v raném dětství díky citové vazbě nás provází po celý život a určuje míru bezpečí a jistoty, s jakou nahlížíme na sebe, na druhé i na okolní svět.

1. 2. Typy citové vazby

Strange Situation Test je výzkum interakcí jednoročních dětí s jejich matkami a byl poprvé použit a popsán Mary Ainsworthovou (Bowlbyho spolupracovnicí) a Barbarou Wittigovou. Jeho podstata spočívá v separaci dítěte od matky v laboratorních podmínkách a zároveň v konfrontaci dítěte s neznámou osobou. Test probíhá tak, že jednoroční dítě s matkou vejde do cizí místnosti, po pár minutách vejde cizinec a matka odchází, poté si cizinec snaží hrát s dítětem (většina dětí ale začne plakat), následně přichází matka a utěšuje dítě a tento proces se opakuje. Cílem je aktivování systému, který zajišťuje citové pouto mezi dítětem a matkou a zaznamenávání jeho vnějších projevů (chování dítěte v přítomnosti cizího člověka, chování dítěte po návratu matky a úspěšnost matky při utěšování dítěte) (in Kulísek, 2000). Podle těchto výzkumů byla citová vazba rozdělena na jistou a nejistou, nejistá poté ještě dále diferencována na tři podtypy – vyhýbavou citovou vazbu, ambivalentní citovou vazbu a dezorganizovanou citovou vazbu.

1. 2. 1. Jistá citová vazba

Dítě s jistou citovou vazbou hledá při negativních pocitech (např. odloučení od matky během *Strange Situational Testu*) primární osobu a nachází tam přiměřené uspokojení. Podle M. Ainsworthové (in Kulísek, 2000) má dítě s jistou citovou vazbou zkušenosti s pochopením od matky, která je dokáže utěšit a navrátit mu ztracenou jistotu. Dítě si je jisté, že i když se od primární osoby vzdálí, po návratu bude utěšeno, proto dokáže být samostatné a sebevědoměji prozkoumávat okolí. Jistě připoutané děti bývají vytrvalejší v hledání řešení, lépe regulují emoce, snáze se obracejí o pomoc, aktivněji se pouštějí do činnosti, vyhledávají více sociální kontakt a bývají oblíbenější (Stuchlíková, 2005). Vztahy mezi rodiči a dětmi s jistou citovou vazbou jsou méně problematické.

1. 2. 2. Nejistá citová vazba

Nejistou citovou vazbu rozdělujeme na nejistou vyhýbavou citovou vazbu (*avoidant*), nejistou ambivalentní citovou vazbu (*resistant*) a dezorganizovanou citovou vazbu (*disoriented*).

Dítě s nejistou vyhýbavou citovou vazbou se projevuje slabým úsilím o kontakt, eventuálně tendencí se kontaktu s matkou vyhýbat. Takové dítě je lhostejné k separaci od matky, protože si k ní nevytvořilo dostatečně jistý a spolehlivý vztah, během separace ve *Strange Situation Testu* je zdánlivě bez emocí a bez stresu, ale uvnitř prožívá neregulovaný stres (výzkumy Spranglera a Grossmanna in Kulísek, 2000). Po matčině návratu je jeho chování poznamenáno silnou nedůvěrou, nebo se kontaktu s ní vyhýbá. Důsledkem této strategie je nehledání pomoci u rodičů a příliš brzké přeorientování se na vlastní regulační strategie, které nemusí být vždy úspěšné.

Dítě s nejistou ambivalentní citovou vazbou se na jedné straně projevuje lpěním na matce, na druhé straně vzdorem, zlostí a odmítáním matky, které se jeví jako reakce na nedostatečný projev lásky ze strany matky. V průběhu separace projevuje výrazné známky stresu a je obtížně utěšitelné, po návratu matky se chová odmítavě a zlostně, ale zároveň projevuje potřebu blízkosti matky.

Dítě s dezorganizovanou citovou vazbou se chová současně vyhýbavě i odmítavě, jsou u něj rozpoznatelné protichůdné či zdánlivě zmatené prvky v chování, pohyby jsou u nich často nepřiměřené, velmi rychle střídají vstřícné a vyhýbavé projevy ve vztahu k matce. Například se přibližuje k matce a je k ní otočeno zády. Dítě s tímto typem citové vazby také často používá jako obranu obrácení rolí, kde se péčí o rodiče snaží získat pocit kontroly nad jejich chováním. Tento typ nejisté citové vazby byl popsán poprvé až Mainovou a Solomonem v roce 1990 (in Kulísek, 2000). Děti v této kategorii bývají často (až 80%) oběťmi zneužívání, dalším faktorem vzniku tohoto druhu citové vazby je alkoholismus nebo deprese u matek nebo zanedbávání péče.

Dezorganizovaná citová vazba úzce souvisí s poruchou citového pouta, jejíž příčiny jsou mohou být zanedbávání péče až těžké psychické či fyzické zneužívání. Často také bývá uváděna separace od pečující osoby (Langmeier a Matějček, 1963), mnohdy se jedná o dítě umístěné v raném věku do nejrůznějších institucí, kde nemělo možnost navázat citový vztah. Lieberman a Pawl (in Kulísek, 2000) popisují druhy

obraně adaptace na uvedenou poruchu citového pouta³. Většina dětí s poruchou citového pouta má problémy zařadit se do společnosti a také má problémy v mezilidských vztazích. Důkazem jsou výzkumy Z. Matějčka, V. Bubleové a J. Kovaříka, kteří provedli v roce 1995 výzkum čtyřicetiletých dospělých vyrůstajících ve státních institucích a tudíž s velkou pravděpodobností s poruchou citového pouta. Výsledkem výzkumu je zjištění, že tyto dospělí nedosáhli na vyšší vzdělání než na základní (obvykle na zvláštní škole), velké procento z nich vykonávalo zaměstnání nejnižší kategorie, byla u nich vysoká trestná činnost, vysoká rozvodovost a někteří z nich trvale žili v Ústavech sociální péče.

Nejistou citovou vazbou nebo porušenou citovou vazbou vzniká citová deprivace, resp. subdeprivace. Ta je způsobena nedostatkem specifických podnětů, absencí stabilního a spolehlivého vztahu s mateřskou osobou, a z toho vyplývajícím nedostatkem jistoty a bezpečí a bývá příčinou poruch ve vývoji osobnosti dítěte, především v jeho vztahu k jiným lidem i k sobě samému (Langmeier a Matějček, 1963). Kompenzace nedostatku citového uspokojení se snaží dítě dosáhnout nejrůznějším způsobem, např. změnou objektu⁴, uspokojení lze dosáhnout i substitucí, kdy se citově deprivované dítě zaměřuje na jídlo, hromadění věcí či jiné tělesné potřeby. Krajním obranným mechanismem může být i rezignace, kde dítě již nemá o bližší vztah zájem (Vágnerová, 1997).

1. 3. Utváření a vývoj citové vazby

Stádia vývoje citové vazby jsou podle R. Spitze (in Langmeier a Krejčířová, 1998) tři: první stadium je „preobjektální“ a zahrnuje období od narození do tří měsíců věku dítěte, kde není rozlišený vztah k objektům okolního světa. Druhé stadium je stadium „předběžného objektu“, které začíná od třetího měsíce a trvá do šesti až osmi měsíců. V tomto stadiu dítě reaguje na spatření obličeje úsměvem (odlišuje jej tedy od všech ostatních okolních objektů), nevytváří si ale vztah k osobě, ale jen k signálu tvořenému rysy obličeje. Třetí stadium „objektu“ začíná mezi šestým

³ První reakcí je zdánlivá lhostejnost či bezstarostnost dítěte a náhodná náklonnost k cizím osobám (někdy se děti i sebepoškozují, aby přilákaly pozornost), druhou reakcí je útlum exploračního chování (děti se bojí zkoumání nových věcí), třetí reakcí je tzv. předčasná vyspělost, při níž dochází k obrácení rolí a dítě přejímá některé prvky rodičovského chování.

⁴ Například sourozenci z citově deprivujícího prostředí na sobě často nápadněji lpějí a navzájem si tak, alespoň náhražkovým způsobem, saturují potřebu bezpečí, nebo se deprivované děti snaží jakýmkoliv způsobem získat pozornost kteréhokoliv člověka

až osmým měsícem. Dítě začíná rozlišovat mezi známou a cizí tvář a začíná dávat najevo úzkost při odloučení od známé osoby („úzkost osmého měsíce“), od této doby začne primární osoba (matka) zaujímat v citovém životě dítěte jedinečné místo.

1. 3. 1. Prenatální období

Citová vazba mezi matkou a dítětem se pravděpodobně začíná utvářet již v prenatální fázi, kdy se mezi nimi vytvoří určitý komunikační systém, v němž je podíl matky bohatší a diferencovanější, ale i dítě je v této komunikaci aktivním účastníkem. Reaguje na různé podněty specifickým způsobem, a tím podává informaci o svých pocitech resp. potřebách. Podle T. Vernyho (in Vágnerová, 2000) existují tři druhy komunikace mezi matkou a dítětem: fyziologický způsob (pokud matka prožívá stres, v krvi se jí objeví adrenalin a dítě získává informace touto cestou), smyslová komunikace (masírování břicha, mateřský hlas) a emoční a racionální postoj matky k plodu (matka na plod soustřeďuje svou pozornost, uvažuje o něm, prožívá určitým způsobem jeho existenci). Vztah mezi matkou a dítětem mohou ovlivňovat nejrůznější očekávání ze strany matky, chtěnost či nechtěnost dítěte. Při nechtěném těhotenství organismus matky podává plodu negativní informaci a nereaguje na jeho signály pozitivním způsobem, což dokazují výzkumy Z. Matějčka o častějších potratech nechtěných dětí (Matějček, 1994, in Vágnerová, 2000).

1. 3. 2. První rok života

V období od narození do jednoho roku je podle E. Eriksona (in Smékal a Macek, 2002) základním vývojovým úkolem vytvoření pevného vztahu dítěte k matce a tímto způsobem dosažení pocitu základní jistoty a důvěry ve svět. Ta vyrůstá především z celkového příznivého emocionálního klimatu, z celkového sociálního ovzduší rodiny.

Vztah k mateřské osobě má v kojenecké době mimořádný význam. Matka, či bytost, která se k dítěti chová mateřsky a poskytuje mu dlouhodobou a stabilní péči, je jedním z prvních objektů, který je chápán jako trvalý. Z hlediska dítěte jde o tak těsnou vazbu, že s ním matka do jisté míry splývá. Symbiotická vazba s matkou dítěti usnadňuje jeho adaptaci na svět a představuje základ budoucího pocitu jistoty (Vágnerová, 2000).

V sedmi či osmi měsících nastává odpoutání ze symbiotické vazby s mateřskou osobou a vzniká specifické připoutání. Citový vztah s matkou přetrvává

dál, jde jen o změnu míry závislosti. Vznik citové vazby s matkou je ovšem umožněn právě touto diferenciací, protože ve fázi symbiotické vazby nebylo možné a ani nutné takovou vazbu vytvářet. Specifické pouto k matce se považuje za prototyp všech dalších silných citových vztahů: přátelských, milostných a patrně i rodičovských. Jestliže si dítě nevytvoří toto pouto, jeho vztahy budou patrně povrchní, neuspokojivé, nebude mít blízké přátele. Specifické pouto se projevuje tzv. separační úzkostí a strachem z cizích lidí (Říčan, 2006). Dítě lpí na stálé matčině přítomnosti a jestliže matka zmizí, dítě ostře protestuje, odmítá náhradníka a jeho reakce bývá prudká a dlouhá (dítě pláče, stáhne se do pasivity). V přítomnosti cizích lidí dítě „ztuhne“ nebo se „lepí“ k matce, často se rozpláče. Jeho intelektové schopnosti v této době postoupily natolik, že je schopno rozlišovat známé a neznámé, přičemž to známé je bezpečné a to neznámé je nebezpečné. (Matějček, 1994)⁵.

Během prvního roku života se na jedné straně vytváří specifické a nezaměnitelné pouto k matce a na druhé straně se dítě dobrovolně pokouší od matky do určité míry osamostatňovat (separovat). Můžeme si tento proces představit jako ustavičné oddalování a opětné přibližování k matce. Schopnost připustit separaci je podporována rozvojem poznávacích procesů, kde je dítě schopné uchovat nějakou představu matky. Pokud ji chápe jako jistotu a trvalý objekt, vadí mu mnohem méně její aktuální nepřítomnost. Batole ví, že ji může v případě potřeby přivolat (rozvoj řeči) nebo k ní samo dojít. Separační proces ovšem probíhá pozvolna a nesmí být spojen s větším nepohodlím či úzkostí (odnětí od matky násilím), který by zvyšoval nejistotu a fixoval symbiotickou vazbu jako výhodnější variantu. (Vágnerová, 2000, Říčan, 2006).

1. 3. 3. Předškolní období

Vztah k matce prochází v předškolním věku různě výraznými a různě prudkými výkyvy. Kolem čtvrtého roku dítěte je již vytvořena základní identita dítěte, závislost na matce ustupuje a dítě si začíná vytvářet vlastní autonomii. Rodí se tak počátky nezávislosti, jeho aktivity jsou mnohem více orientovány na prozkoumávání okolního světa a potřebu matčiny blízkosti je schopno odložit (Kulíšek, 2000, Říčan, 2006).

⁵ Na této separační úzkosti je založen již výše zmiňovaný Strange Situational Test.

Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů v hotové podobě, bez další diferenciaci. Identifikace zvyšuje pocit jistoty a bezpečí, snižuje pocit ohrožení, posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu.

1. 3. 4. Mladší školní věk

V mladším školním období se citová vazba významně nemění, v tomto období je dokonce samozřejmější než byla v předškolním věku a než bude v pubescenci. Matku školák potřebuje, aby byla jedním z nosných sloupů jeho domova, jistotou něhy a radosti.

Výraznou změnou je nástup do školy, kdy školák musí být méně závislý na rodině, tak aby se od ní dovedl na čas odloučit a být činný i bez její opory. Musí být také schopný podřídit se cizí autoritě, která se pro něj stane dalším určujícím modelem (v určitých situacích přesahující autoritu rodiče) (Langmeier a Krejčířová, 1998).

1. 3. 5. Střední školní věk

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

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

1. 3. 6. Raná adolescence (pubescence)

Každý adolescent si v tomto období hledá svůj zvláštní způsob, jak dosáhnout potřebné samostatnosti. Emancipace od rodiny nevede ke zrušení citové vazby k rodičům, ale k jejich proměně. Infantilní závislost musí být nahrazena zralejším a vyrovnanějším citovým vztahem. Citová vazba se zdokonaluje „na cíl orientované partnerství“ (poslední stadium vývoje citové vazby, kde dochází k oboustrannému vzájemnému poskytování i přijímání emoční opory; Bowlby in Štefánková, nepublikováno). Pociť jistoty a bezpečí, který vazba na rodinu poskytovala, se

transformuje do oboustranně výhodné roviny a funguje už pouze ve vědomí jedince. Adolescent neuvažuje už jen o svých potřebách, ale také bere v úvahu dohodnuté společné cíle a pravidla (Bowlby, Kobak, Duemmler, in Štefánková, nepublikováno). Například adolescent, který chce být déle venku, než má povoleno, zvažuje na jedné straně svou touhu a na druhé straně dohodnutý příchod domů, protože chápe narušení důvěry při nedodržení dohody. Adolescent se stává méně závislým, ale vztah jako celek neztrácí na důležitosti (Buhrmeister in Allen a Land in Štefánková, nepublikováno). V období rané a střední adolescence se většina mladých obrací v situaci extrémní zátěže na rodiče a rodiče často fungují jako osoby citové vazby dokonce i v rané dospělosti (Steinberg, Fraley a Davis in Štefánková, nepublikováno). V této formě může existovat dokonce i tehdy, když už rodiče nejsou naživu.

Adolescenti s různými modely citové vazby se liší ve strategiích získávání samostatnosti. U adolescentů s jistou citovou vazbou má osamostatňování jasnější a přímější průběh, adolescenti mají více důvěry, že vztahy s rodiči zůstanou v pořádku i přes nedorozumění a konflikty, mají také jistotu, že se v případě skutečné potřeby mohou vrátit k rodičům, a proto odvážněji zkoumají možnosti života nezávisle na rodičích. (Allen, Hauser, Bell a O'Connor, in Štefánková, nepublikováno). Dospívání adolescentů s nejistou citovou vazbou je charakteristické těžkostmi a častějšími konflikty (Allen a Land in Štefánková, nepublikováno). Nejistý adolescent je snadno frustrovaný, protože ani neočekává, že by ho mohl rodič vyslyšet nebo se ho snažit pochopit a také rodiči dělá těžkosti porozumět adolescentovým představám a emocím. Pokud jsou vzájemné citové vztahy slabé či neadekvátní (eventuelně v rámci obran idealizované), pak nemůže uspokojivě proběhnout ani proces emancipace.

Adolescent se začíná emancipovat od rodiny tím, že odmítá podřízenou roli, snaží se o „zrovnoprávnění“ vlastní pozice a odmítá formální nadřazenost rodičů. Je k nim kritický a je ochoten jim přiznat autoritativní pozici jenom když je přesvědčen, že si ji zaslouží. Jejich názory a rozhodnutí neakceptuje bezvýhradně, ale přemýšlí a diskutuje o nich a hledá jiné možnosti. Nekonečná polemika s názory dospělých⁶ dospívajícího uspokojuje, protože potvrzuje hodnotu jeho vlastních schopností. Pubescent neútočí na autoritu, aby ji zlikvidoval, ale aby se jí stal sám (Vágnerová,

⁶ Podle A. Freudové (in Langmeier a Krejčířová, 1998) vznikají konflikty většinou kolem specifických pravidel, chování, názorů, zájmů a hodnot rodičů a nových osob, k nimž se nyní přiklání. Mnozí revoltují proti rodičům, kritizují je, vytýkají jim skutečné nebo fiktivní nedostatky, stydí se za projevy jejich něžnosti a lásky a odmítají jejich přílišnou kontrolu, kterou dospívající pokládá za neodůvodněnou a příliš omezující.

2000). Tím, že dospělým dokáže úspěšně oponovat a logicky argumentovat, dosahuje potřebného pocitu jistoty, že se jim dokáže vyrovnat. Adolescentovo odsuzování dospělých nebývá větší než kritičnost k vrstevníkům, ale bývá nápadnější, protože je vývojově novým projevem. Často ani není větší než sebekritičnost, ale pro adolescenta není možné přiznat svoje nedostatky a pocity nejistoty, protože dospělý si dosud udržuje nadřazenou roli a pubescent s ním bojuje o uznání. Po určité přechodné době se vztahy mezi rodiči a adolescentem zase zlepší. Čím bude dospívající jistější a vyrovnanější, tím méně křečovitosti a netolerance bude projevovat.

Specifickou oblastí vztahů je v období dospívání vztah matky a dcery, který může být ohrožen vzájemnou rivalitou, vyplývající z potřeby dívky zdůraznit svou vlastní ženskou roli a z potřeby matky tuto tendenci potlačit.⁷ Vztah otce a syna bývá více vyhraněný a je pro něj typické zdůraznění mužské role. Synovi stačí pouhé vědomí, že se na otce může spolehnout, kdyby to potřeboval. Ve vztahu k dcerám funguje otec rovněž jako model mužské role (Vágnerová, 2000).

Dospělí mohou mladistvému nejlépe pomoci, když s ním jednájí co možná nejvíce (a na veřejnosti zásadně) jako s dospělým, aniž by ho však ponechali zcela sobě samému, na pospas jeho případným nejistotám a úzkostem. Současně mají podporovat jeho postupné osamostatňování a napomáhat tomu, aby sebevýchova postupně zaujala místo výchovy. Vysoká kontrola ze strany rodičů a přísnost vede jen velmi zřídka k zamýšlenému efektu a postaví-li se rodiče proti vrstevnickým vztahům svých dospívajících dětí, obvykle jen orientaci na vrstevníky posílí (Kovařík, 2002). Jestliže je rodina příliš autoritativní, dítě se může komplementárně rozvinout jako pasivní jedinec, může lásku k rodičům obrátit v nepochopitelnou nenávisť, nebo se naopak vrátí na dřívější stupeň infantilní závislosti, nebo se uzavře do světa svého vlastního nitra, kde si libuje v pocitech ublížení a utrpení (Langmeier a Krejčířová, 1998).

⁷ Matky mají na jedné straně radost z dobře se vyvíjející dcery, ale na druhé straně jim nová situace bere jistotu jak v mateřské, tak obecně v ženské roli.

2. VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY

Každé období lidského života se vyznačuje určitými vývojovými charakteristikami, pod které můžeme zahrnout vývoj tělesné schránky, všechny znalosti a dovednosti, ale také kompletní duševní vývoj. To vše totiž ovlivňuje individuální pojetí světa.

V naší praktické části diplomové práce se zabýváme dětmi ve věku od deseti do třinácti let. Jsme si vědomi, že toto rozmezí je velmi vývojově neporovnatelné. Desetiletý jedinec je stále ještě poklidný realista ve středním školním věku, naproti tomu jedinec třináctiletý je nejistý pubescent s negativistickými názory. Proto se i tato teoretická část rozdělila na dvě rozdílné kapitoly a to na střední školní věk a na pubescenci. Nejde s jistotou říci, kdy první období přechází v druhé, jisté je jen to, že ve věku mezi deseti a třinácti lety těmito obdobími projde každý jedinec.

Kapitoly zabývající se sociálními vztahy a citovou vazbou ve středním školním věku a v pubescenci jsme rozváděli již dříve, proto je zde neuvádíme.

2. 1. Střední školní věk

Střední školní věk je relativně méně dynamická vývojová fáze, časově lokalizovaná zhruba mezi osmý a jedenáctý rok. Z hlediska školy jde přibližně o úsek mezi třetí a pátou třídou, tj. do doby přechodu na druhý stupeň základní školy.

Z. Matějček (in Vágnerová, 2000) charakterizuje fázi středního školního věku jako dobu vyrovnané konsolidace, E. Erikson (1963 in Vágnerová, 2000) mluví o době citové vyrovnanosti, S. Freud (in Vágnerová, 2000) o fázi latence, která je míněna jako klidový stav. V tomto životním období není žádný významný mezník, biologický ani sociální. Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se zde (zatím jen na psychické úrovni) vytvářet základy budoucích proměn. Mohli bychom také říci, že jde o fázi přípravy na další, vývojově dynamičtější období adolescence.

2. 1. 1. Tělesný vývoj a vývoj základních schopností a dovedností

Průměrný chlapec vyroste od 6 do 11 let ze 117 na 145 cm, jedenáctiletá dívka je asi o centimetr vyšší. Váhově se chlapec průměrně dostane z 22 na 37 kg, dívka je sotva o půl kilogram těžší, přestože má již o něco širší pánev a trochu více podkožního tuku. Růst mozku se v této době výrazně zpomalí a je nyní plně vyvinut (Říčan, 2006).

Výkonnost organismu dítěte středního školního věku je obdivuhodná, uvážíme-li, jak je neustále v pohybu. Na jedné straně ještě špatně hospodaří se silami, snadno se vyčerpá, ale dokáže neobyčejně rychle nabrat nové síly. Zajímavé je, že je to i doba relativně nejlepšího zdraví a vysoké tělesné výkonnosti, neboť přestaly již dětské nemoci a harmonie tělesných proporcí umožňuje pracovat fyzicky s vytrvalostí mnohdy až překvapující (Matějček, 1994).

Významně a souvisle se během celého období zlepšuje hrubá i jemná motorika, dotváří se koordinace mezi zrakem a jemnými pohyby prstů. Pohyby vykonávané velkými svaly jsou obratnější a rychlejší, svalová síla je větší a zejména je nápadně zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. S tím souvisí rostoucí zájem o pohybové hry a o sportovní výkony a také lepší výkon při psaní a kreslení. Nově získané dovednosti a stoupající výkony působí školákovi velkou radost. Sociometrické studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení školáka ve skupině a velkou měrou rozhodují o obdivu a oblíbenosti. Malí, slabí, neobratní se dostávají do nevýhodné situace outsiderů a to se projeví na jejich povahovém vývoji (Říčan, 2006).

V tomto věku se také soustavně rozvíjí smyslové vnímání (hlavně sluch a zrak). Školák je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá, je pečlivý a ve vnímání méně závislý na svých okamžitých přáních a potřebách než mladší dítě. Nevnímá už věci v celku, ale prozkoumává je do malých detailů (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Školákův svět se významně rozšiřuje v prostoru a v čase. Schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy dosahuje překvapivého vrcholu⁸. Zdokonaluje se také řeč, roste výrazně slovní zásoba, délka a složitost vět (Langmeier a Krejčířová, 1998). Rychlý vývoj řeči podporuje také rozvoj paměti, která už tolik není závislá na okamžitých afektech. Ve školním věku získává proces učení novou kvalitu tím, že se mnohem více opírá o řeč a že je daleko častěji plánovitý.

⁸ Skutečný vývojový skok je pro školáka poznání světa knihy, protože se naučil číst tak rychle, že jeho zájem neochabne pro příliš pomalý přísun informací.

2. 1. 2. Kognitivní vývoj ve středním školním věku

Toto období kognitivního vývoje bychom mohli označit jako věk střízlivého realisty. Školák je plně zaměřen na pochopení okolního světa a na věci v něm „doopravdy“, chce věci prozkoumat a to skutečnou a reálnou činností. Nejdůležitějšími činnostmi pro poznávání světa a věcí jsou hra a skutečná práce. Formy hry školáka mají bohatší projevy, dává přednost složitějším hrám např. dáma nebo šachy (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Dítě začíná být schopno logických „operací“, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě. J. Piaget (in Langmeier a Krejčířová, 1998) předpokládá přechod od názorného myšlení do stadia konkrétních operací. Prohlubují se myšlenkové obraty, konkrétně-logické principy (např. když přelijeme vodu z láhve, její množství se nezmění), logické třídění (např. je na obrázku více kosů nebo ptáků?).

Na počátku období dítě důvěřuje rodičům i učitelům na slovo, doslova vzhlíží k autoritě. Postupně však přicházejí pochybnosti o Ježíškovi a Mikulášovi i o jiných mýtech (Říčan, 2006). Střízlivý realista se o mýtus zajímá málo. Informace o světě, které dychtivě saje, jsou praktického rázu a musí odpovídat jeho zkušenosti o tom, jak se věci dělají, jak se jich užívá a jakým způsobem je lze zničit.

2. 1. 3. Identita ve středním školním věku

Dětská identita vyplývá ze zkušeností se sebou samým. Na počátku středního školního věku bývá sebehodnocení ještě nepřesné a často ovlivněno názory, postoji a hodnocením jiných lidí, hlavně rodičů. Ti ovlivňují dětskou identitu ve dvou aspektech hodnocení: emoční přijetí v pozitivním citovém vztahu (dávají dítěti najevo, jak si ho váží a tím mu jako v zrcadle ukazují jeho vlastní hodnotu) a racionální hodnocení např. pozitivní hodnocení výkonu nebo chování (Vágnerová, 2000). Na druhé straně jsou rodiče ovšem také vzorem chování – podle nich modeluje dítě sebe samo. Současně však zejména ve školním věku významně ovlivňuje vývoj sebehodnocení dětská skupina, ať už formální (ve třídě), nebo neformální (na hřišti) (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Schopnost komplexního hodnocení se zatím vztahuje jen na zjevné vlastnosti a projevy. Deseti až dvanáctiletý jedinec už bere v úvahu, že se jedna osobnost může chovat různým způsobem a už se při popisu sebe sama nezaměřuje jen na své

objektivní charakteristiky, ale stále více zná i své psychologické vlastnosti a schopnosti. (Vágnerová, 2000).

Díky potřebě dosáhnout pozitivního sebehodnocení a sebeúcty si jedinec postupně začíná vytvářet tzv. ideální já, ideální identitu sebe sama, která by byla okolím vysoce ceněna, a proto by bylo dobré, aby se o ni usilovalo. Sebehodnocení pak probíhá ve srovnání s tímto ideálem. Pokud je tento ideál racionální a dosažitelný, vede to ke zlepšování a k psychickému růstu, pokud je ale iracionální a nesplnitelný, může to vést k pocitu beznaděje nebo až k psychickým problémům (Macek, 1999).

Vágnerová (2000) upozorňuje na důležitost zvířat pro vývoj jedince středního školního věku, kdy mohou uspokojovat různé dětské potřeby, doplňovat a obohacovat zkušenost i citový život, resp. mu nahrazovat to, co neposkytli lidé. Kontakt se zvířetem rozvíjí schopnost neverbální komunikace a empatii, ve vztahu ke zvířeti se projevuje i potřeba pečovatelského chování a zvíře se také stává prostředníkem v navazování sociálních kontaktů.

2. 1. 4. Střední školní věk a vrstevníci

Významnými osobami, podle nichž se školák učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale přistupují k nim stále více učitelé a spolužáci. Jedinci středního školního věku jsou zaměřeni na přátelství, kde jsou preferovány stejně staré děti, které dosahují obdobné vývojové úrovně, přičemž je potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví. Dívčí a chlapecké skupiny jsou nejvíce oddáleny a kontaktů mezi nimi je méně než předtím a potom. Tyto skupiny se postupně stávají stále důležitějšími, aby nakonec v budoucnosti nahradily rodinu, která je nyní spolehlivou jistotou. Potřeba seberealizace totiž může být uspokojována lépe ve vrstevnické skupině než v asymetrických vztazích s dospělými. H. Sullivan (in Vágnerová, 2000) považuje potřebu kontaktu s vrstevníky za nejvýznamnější potřebu školního věku. Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace. Vrstevníci uspokojují mnohé potřeby, a její působení může alespoň do určité míry korigovat případné nepříznivé vlivy rodiny.

Vztahy ve vrstevnické skupině jsou symetrické, všichni mají obdobné role a očekává se od všech jedinců stejné chování. Splnění takového požadavku přináší výhodu jednoznačnosti a srozumitelnosti, a tím i potvrzení jistoty. Dítě se zde učí komunikovat, spolupracovat i soupeřit, pomáhat slabším, získávat různé role a dosáhnout přijatelné pozice s dostatečnou prestiží (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Ve středním školním věku je na výši ten, kdo něco (i obecně sociálně nevýznamného či dokonce nežádoucího) umí. Ve vrstevnické skupině imponuje odvaha a sebedůvěra, což občas vede k tendenci se před ostatními vytahovat. Velký význam má faktor stejnosti, resp. značné podobnosti. Děti kladou důraz na společně sdílené aktivity, ale i na schopnost vzájemné solidarity a pomoci. (Vágnerová, 2000).

Vrstevnická skupina zprostředkuje sociální normy a hodnoty, které nemusí nutně souhlasit s normami a hodnotami dospělých. Konflikt mezi skupinovou morálkou a mravními normami a hodnotami dospělých bývá zprvu řešen ve prospěch morálky autoritativních postav, ale později nezřídka převáží vliv skupiny. Děti tohoto věku mají schopnost i potřebu jednat cílevědoměji jako skupina. Mají tendenci vytvořit smečku, i když je vědomí sounáležitosti ještě krátkodobé a snadno se mění (Vágnerová, 2000).

2. 1. 5. Střední školní věk jako doba přípravy na partnerství a rodičovství

Kolem jedenáctého roku dítě dospívá k obecnému pojetí, že genitální rozdíly jsou dominantní charakteristikou odlišující chlapce a dívky. Děvče přijímá vědomí svého ženství a chlapec vědomí svého mužství ještě před svým fyziologickým pohlavním dozráváním (pubertou) a to znamená, že funkce psychická předchází funkci fyziologické (Vágnerová, 2000).

Matějček (1994) poukazuje na souvislosti rozvoje mužské či ženské role a počátečních projevů rodičovského chování. Školáci ve středním školním věku se dovedou k malým dětem chovat pečovatelsky, rodičovsky, přestože je to nikdo neučil. Je to projev obecně platného vývojového principu: určitá funkce se nejprve připravuje na psychické úrovni a teprve potom dozrává biologicky.

2. 2. Raná adolescence (pubescence)

S. Freud (in Vágnerová, 2000) nazval toto období genitálním stadiem. Podle jeho názoru je typické novým oživením sexuálního pudu na jiné úrovni než dříve. A. Freudová (in Vágnerová, 2000) považovala dobu dospívání za významnější než její otec, dospívání je podle jejího názoru charakteristické růstem pudových tendencí a následným narušením osobnostní rovnováhy. Podle E. Eriksona (in Vágnerová, 2000) je dospívání charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém a o své pozici ve společnosti. Také on klade důraz na

osamostatnění od rodiny, ale na rozdíl od S. Freuda považuje za důležitější jeho psychosociální aspekt.

Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Začíná přibližně v jedenácti letech a končí dosažením dospělosti ve dvaceti letech. První fáze dospívání se nazývá pubescence a je časově lokalizována přibližně mezi jedenáctý a patnáctý rok, s určitou individuální odlišností. Jedenáctý rok jako spodní hranice pubescence má své opodstatnění v tělesném vývoji, ve změněném způsobu školního vzdělávání (nástup na druhý stupeň) a v citovém vývoji (první platonické zamilování). Horní hranice pubescence je přibližně dána biologicky (možnost zplodit dítě), rozhodnutím o dalším způsobu vzdělávání a také počátkem právní zodpovědnosti (občanský průkaz).

Dospívání má ve starší češtině velmi zvláštní, ale výstižné označení: „jinoch“ či „jinošství“. Člověk již není dítětem a ještě není dospělým. Je jiný. Tato jinakost je dána především mnohými změnami, které v dospívajícím probíhají nezávisle na jeho vůli. Tělesné dospívání, pohlavní dozrávání, to vše se stává podnětem ke změně sebepojetí. A právě proto také v této době dochází k novému hledání a přetváření našich vztahů k našim nejbližším lidem, především k rodičům. Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, značný význam pro něho mají vrstevníci, s nimiž se ztotožňuje ve větší míře než dříve. Zakončuje povinnou školní docházku (odpoutání z vazby na povinnou roli žáka základní školy) a volí si svoje budoucí povolání, které bude spoluurčovat i jeho sociální postavení. Získává první zkušenosti s partnerskými vztahy, prožívá období prvních lásek. Zvládnutí těchto úkolů je vlastně známkou dosažení skutečné dospělosti, která ovšem přichází až mnohem později (po dosažení zralosti tělesné). Právě tento nepoměr bývá jádrem rozkolísanosti a ztráty starých jistot a potřeby nové stabilizace (Vágnerová, 2000).

V době dospívání dochází k mnoha změnám, které zvyšují pocit nejistoty dospívajícího a zpochybňují představu, že svět je bezvýhradně dobrý a bezpečný a že je v něm pubescent vítán a ceněn. Základ vědomí trvalejší jistoty se ovšem vyvíjí mnohem dříve, v prvních letech po narození, a jestliže byl tento vývoj uspokojivý, pak představují pubertální změny jen dočasný, vývojově podmíněný problém.

2. 2. 1. Tělesné změny v rané adolescenci

V základním, biologickém smyslu lze období dospívání vymezit široce jako životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání (zejména objevením prvních sekundárních pohlavních znaků) a znatelnou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti (plné reprodukční schopnosti) a dokončením tělesného růstu.

Tělesné změny můžeme rozdělit do tří kategorií, všechny ale probíhají souběžně. První kategorií je vývoj primárních pohlavních znaků, které na povel z hypofýzy zvýší produkci ženského hormonu (estrogenu) či mužského hormonu (testosteronu)⁹ a tím začíná růst dělohy u dívek nebo růst penisu a varlat u chlapců. Druhou skupinou jsou sekundární pohlavní znaky např. vývoj ňader, změny hlasu (mutace), růst vousů a ochlupení na těle. Třetí skupinou jsou změny výšky, váhy a tělesných proporcí, kdy chlapec vyroste ze 145 cm v jedenácti letech na 171 cm v patnácti, dívka ze 146 cm na 164 cm, přičemž končetiny spolu s krkem rostou výrazně rychleji a dříve než trup, což působí velmi disproporčně (adolescent vypadá „samá ruka, samá noha“) (Brumberg, Langmeier, Vágnerová, Shaeffer, Kail, Cavanaugh, Kräcke, in Smékal a Macek, 2002).

Tělesné a psychické dospívání nemusí probíhat ve stejném tempu. P. Říčan (in Vágnerová, 2000) se domnívá, že ranější dospívání chlapců nebývá tak zatěžující jako předčasné tělesné dospívání dívek. U chlapců je vyšší postava sociálně akceptovatelná, sekundární pohlavní znaky nejsou na první pohled tak nápadné a zneklidňující a také změna statusu z dítěte na adolescenta jim přináší často více výhod než omezení. Pokud někdo předbíhá v těchto parametrech své vrstevníky, hodnotí tuto změnu pozitivně a bývá snáze přijímán i vrstevnickou skupinou. Na druhé straně opožděný růst zakládá u chlapců často negativní pocity nebo snahu o jiný způsob seberealizace. Časně dospívající dívky mají podle výzkumů nižší sebehodnocení, více problémů ve škole, jsou náchylnější k rizikovému chování a méně si rozumí s rodiči (Macek, 1999). Dívky také trpí více pocitem nespokojenosti se svým zevnějškem, protože jejich tělo se mění zásadněji a společností je kladen větší důraz na ženskou krásu. Stále ještě platí, že dívky vnímají pubertu a dospívání jako restriktivní zásah do svého života¹⁰ (Vágnerová, 2000).

⁹ Načasování těchto hormonálních změn je zakotveno již v prenatálním vývoji (Peterson, Silbereisen, Sorensen in Macek, 1999).

¹⁰ Omezení v souvislosti s menstruací, podíl na „ženských pracích“, zvýšená kontrola od rodičů atd.

2. 2. 2. Vývoj základních schopností, dovedností a zájmů v rané adolescenci

Vývoj motoriky je v období dospívání zpravidla výraznější než v období předcházejícím. Dospívající rychle získávají dovednosti vyžadující značnou sílu, hbitost, jemnou pohybovou koordinaci i smysl pro rovnováhu. Pokračuje významně i vývoj řeči a roste slovní zásoba.

Jedinec v období dospívání je schopen účinněji se učit na základě logických souvislostí, méně již roste schopnost osvojovat si materiál který musí pouze memorovat (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Rychlý rozvoj motorických, percepčních i ostatních schopností vede k novým a hlubším zájmům (sport, četba, hudba, film, divadlo, aktivní literární, hudební či výtvarná tvorba). Zájem o dobrodružné náměty klesá, rozvíjí se nové zájmy o historická, společenská a válečná témata, o milostné romány, o science-fiction, ale i o poezii (Langmeier a Krejčířová, 1998).

2. 2. 3. Kognitivní vývoj v rané adolescenci

Od počátku pubescence většina dospívajících dosahuje dalšího, vyššího stupně logického myšlení, podle teorie J. Piageta (in Vágnerová, 2000) se objevuje systém formálních operací tj. vyvozují se soudy o soudech, myslí se o myšlení, přemýšlí se o neskutečném a neexistujícím „kdyby“. Dospívající je schopen pracovat s pojmy, které jsou obecnější, abstraktnější (chápe takové pojmy jako spravedlnost, pravda, právo atd.), nebo hypotetické, což ho vede k uvažování o tom, jaký by tento svět mohl, respektive měl být (hypotetické jsou i jeho úvahy o budoucnosti).

Nový způsob myšlení dovoluje pubescentovi pohlížet na sebe, na svůj život i na své pocity a myšlenky jakoby zvnějška, analyzovat je a kriticky posuzovat. Tato změna pohledu na svět vede k posílení určitého egocentrismu a pubescent může mít pocit, že je všechno daleko jednodušší, a předpokládat, že všechny problémy lze takto vyřešit. Pubescent rád srovnává realitu s vyhlášenými ideály a to má významné následky pro jeho postoj k celému světu a zejména k lidem. Odtud jeho častá kritičnost a nespokojenost, zklamání, pesimismus a sklon polemizovat. Chápe a akceptuje řady lidské společnosti, ale vyžaduje jejich bezpodmínečné plnění. Ještě totiž není tak zralý, aby uměl tolerovat určitou míru nejistoty jako trvalý a nezměnitelný stav (Vágnerová, 2000).

2. 2. 4. Emoční vývoj v rané adolescenci

Tělesné změny s sebou přinášejí větší či menší labilitu a tendenci reagovat precitlivěle i na běžné situace. Pubescent ztrácí bývalou citovou jistotu a stabilitu. Se zvýšením nejistoty souvisí i větší dráždivost a napětí, časté a nápadné změny nálad, impulsivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů a také výkyvy v sebehodnocení, které vedou ke vztahovačnosti. Navíc k tomu přistupuje zvýšená unavitelnost, střídání ochablosti s krátkými fázemi aktivity a také zhoršení spánku nebo poruchy chuti k jídlu. Mnozí dospívající jako by sami nerozuměli těmto projevům, často je to překvapí a úzkostlivě a někdy i podrážděně pozorují své niterné stavy, stále více přemýšlejí o svých vnitřních konfliktech, utíkají se do svého soukromého citového světa, do fantazie nebo do denního snění. Dospívající považuje svoje city za intimní součást vlastní osobnosti, nedává je často najevo a není ochoten je sdílet s kýmkoliv. Reakce pubescenta jsou nápadnější, ve vztahu k vyvolávaným podnětům méně přiměřené, ale jsou spíše krátkodobé a navíc proměnlivé. Pubescent je pro dospělé méně přijatelným, protože mívají pocit, že je jejich dospívající dítě rozmazlené a že se nedovede chovat. Negativní reakce a pocit odmítání ale jen posiluje nejistotu dospívajícího (Vágnerová, 2000, Říčan, 2006).

Úroveň morálky má adolescent postkonvenční, což znamená že vědomě přijímá základní normy a principy, které rozhodují o tom, co je správné a dobré. (Macek, 1999). Morálka adolescenta je však morálkou absolutní: přijaté morální normy platí podle něj pro všechny a za všech okolností a také má tendenci vnímat svět černobíle a odmítat možnosti jakéhokoliv kompromisu. (Langmeier a Krejčířová, 1998). Ovšem většina dospívajících se v reálném životě chová pragmaticky a dodržuje běžné normy alespoň v takové míře, aby neměli problémy.

Pubescentovi záleží na tom, zda se bude líbit a objevuje nově svou tvář, propátrává ji centimetr po centimetru a buď v sobě najde zalíbení, nebo znejistí. Do jisté míry záleží na tom, jaká jeho tvář skutečně je, ale také záleží na zkušenosti. Základní výbavou pro složitou cestu pubescencí je totiž jistota o které adolescent ani neví (tak je samozřejmá): že je od svého batolivého věku považován za nejkrásnější dítě na světě a že si ho rodiče cení a obdivují (Říčan, 2006).

2. 2. 5. Vývoj sebepojetí v rané adolescenci

Komplexní tělesná proměna zásadním způsobem ovlivní identitu dospívajícího. Právě na ni klade důraz E. Erikson (in Vágnerová, 2000), který chápe období dospívání jako fázi hledání a rozvoje vlastní identity. Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí, hledá odpověď na řadu základních otázek: kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější.

Výsledkem vývoje poznávacích procesů bývá zvýšená sebekritičnost, která spojená s emoční labilitou a nejistotou, sebepoznání komplikuje a vede občas ke zkreslení skutečnosti. Velmi důležité je především na počátku tohoto období i hodnocení vlastního vzhledu. Současně s tím začíná mladý člověk o sebe a svůj vzhled i skutečně dbát a velmi pečlivě volí oblečení, účes ap. Součástí vlastní identity je ovšem i dosažení jasné identity sexuální – snaha být dobrý mužem nebo ženou.

Specifický význam začínají pro adolescenty mít tzv. možná nebo ideální já, která vyjadřují představy a přání týkající se jejich budoucnosti (Markus, Murous, in Smékal a Macek, 2002). Rozpor mezi ideálem a skutečností se stává zdrojem mnoha frustrací, ale také je stimulem k aktivitě, která by mohla vést k uskutečnění tohoto ideálu.

V procesu rozvoje individuální identity hraje velkou roli přechodné stadium tzv. skupinové identity. Tato varianta funguje jako podpora dosud nejasné a nejisté individuální identity. Oddanost a propojenost s vrstevnickou skupinou, vyjadřuje přechodně zvýšenou potřebu podpory v procesu osamostatňování. Kvalita vztahu s rodiči má ale pro utváření pocitu vlastní hodnoty i síly vlastního já větší význam než kvalita vztahu s vrstevníky (Fend in Štefánková, nepublikováno).

2. 2. 6. Sexualita v rané adolescenci

První fáze utváření erotických partnerských vztahů je obvykle datována do pubescence a souvisí s uvědoměním si vlastní sexuality (Macek, 1999). Sexualita, která přichází s pubertou je naléhavá a sexuální napětí směřuje k rychlému uvolnění¹¹. Sexuální chování chlapců je také častým tématem vrstevnické komunikace, presentace

¹¹ Onanie je u chlapců (méně u děvčat) zhruba od středního věku poměrně častá. Sama o sobě není škodlivá a je nevhodné za ni dítě trestat, spíše je účelné zvážit, zda dítě žije dostatečně spokojeně, zda má dost času a možností pro rekreaci a spontánní tělesný pohyb a zda onanie není způsobem náhradního uspokojení (Kovařík, 2002).

sexuální kompetence a zkušeností v této oblasti zvyšuje sociální status. Mezi děvčaty jsou velké individuální rozdíly. Některá pociťují sexuální touhu podobně jako chlapci, jiná nemusí sexuální puzení vůbec přímo zakoušet a nabývá pro ně převahy spíše cit, „milostná romance“ a láska.

Platonická láska se projevuje pocitem vysoké hodnoty milované bytosti a potřebou kontaktu. Sexuální zájem pubescenta se projevuje především zvědavostí, protože nezkušenost vyvolává nejistotu. Mnohé z prvních lásek mívají podobu vzájemného hledání a to hlavně sebe sama. To, jakou podobu mají první lásky se hluboce podepíše na podobě identity (Kovařík, 2002). Tam, kde v předchozích údobích chyběly vhodné modely vztahů se dospívající dostává do situace, v níž mu chybí potřebná vodítka. Tam také nejnáze sáhne po modelech vrstevníků z party či televizní obrazovky (Kovařík, 2002).

V rámci adolescentních erotických vztahů se obvykle poprvé ve větší míře projeví odlišná sexuální identita, odlišná sexuální preference a orientace (Macek, 1999).

2. 2. 7. Vztahy k vrstevníkům v rané adolescenci

Jak se dospívající emancipuje od rodiny a částečně tím ztrácí jistotu, navazuje zpravidla nové vztahy k vrstevníkům, které ho připravují pro trvalé emoční vztahy v dospělosti. Dospívající si totiž může spíše dovolit opouštět pevné rodinné vazby, jestliže má zázemí jinde. Dvě základní přátelská „uskupení“ jsou důvěrné přátelství mezi dvěma adolescenty (obvykle stejného pohlaví) a vrstevnická skupina („parta“). Nezařadí-li se adolescent ani do jedné z nich, pociťuje to jako sociální stigma (Macek, 1999).

Potřeba kamarádství mezi dvěma adolescenty je v období dospívání velmi silná. Hlavním důvodem je touha po důvěrném vztahu s kamarádem, protože přátelský vztah poskytuje určitý druh jistoty a bezpečí, jde o emoční vazbu, která dovoluje vyměňovat si vlastní pocity a osobní zkušenosti, svěřovat se a sdílet nejsoukromější pocity druhého. V době zvýšené nejistoty je možnost prohodit všechny své nejtajnější otázky s věrohodným přítelem zvláště důležitá. Pubescenti, kteří měli blízkého přítele, se lépe hodnotili, měli vyšší sebeúctu, považovali se za dostatečně kompetentní a byli sami se sebou spokojenější (Berndt, Perry, in Papalia, Olds in Vágnerová, 2000). Takoví dospívající byli pro své vrstevníky atraktivnější a dovedli si získat další přátele.

Vrstevnické skupiny („party“) jsou nejdříve složené z jedinců stejného pohlaví¹², kde jsou jedinci opačného pohlaví aktivně odmítáni. V období puberty se ale začíná ohlašovat zájem o druhé pohlaví, kdy chlapci a dívky zůstávají ve skupině a projevují zájem jen „na dálku“¹³, později jsou vrstevnické skupiny složené z obou pohlaví, kde se objevují skutečné vztahy chlapců a dívek, první lásky. (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Při komunikaci s vrstevníky si dospívající vytvářejí komunikační styl, který je typický užíváním určitých obrátů, preferencí některých slov, specifických oslovení, jež má na řečníka upoutat pozornost. Uspokojení z toho, že jejich mluva působí šokujícím dojmem, vyplývá z obecné tendence odlišit se od komunity dospělých a toto odpoutání demonstrovat navenek (Vágnerová, 2000) a také je to výrazem pubertálního egocentrismu (soustředění se na svou vlastní skupinu).

V období dospívání mají velký význam normy stanovené vrstevníky, většinou mají přednost před normami rodiny, školy nebo majoritní společnosti. Normy platné ve skupině dospívajících, bývají nekompromisní, radikální, se sklonem k extrémnímu hodnocení a řešení situace. Tlak na dodržování vrstevnických pravidel bývá velký a jejich překročení je trestáno (nejhorší variantou je izolace).

Ve vrstevnické skupině se vzájemně poskytují názory, pocity a vzorce chování a sdílejí se stejné zkušenosti, stejné životní pozice, stejné problémy, nejistoty a nejasnosti. Tímto způsobem si dospívající „testuje“ sám sebe, zvyšuje si osobní hodnotu, učí se respektovat hodnotu druhých a také poznávat hodnotu partnerských vztahů. Vrstevnická skupina slouží jako základ pro sociální učení, pro porovnání zkušeností, může porovnávat vlastní chování, postoje a pocity s pocity vrstevníků a také může srovnávat vymezení vlastní role v rodině. Pubescenti ve skupině napodobují jeden druhého, resp. většina napodobuje vůdce či hvězdu party. Oblíbenost je vázána na kamarádské chování, smysl pro humor, toleranci, pozitivní emoční naladění, otevřenost a ochotu pomáhat, v souhrnu to znamená důraz na solidaritu. Oblíbený je ten, kdo ostatním potvrzuje jejich pozitivní hodnotu, přijímá je a lze se s ním snadno dorozumět, tedy jedinec, který nevyvolává nejistotu v rozumové ani citové oblasti (Smékal a Macek, 2002).

¹² srov. vztahy k vrstevníkům ve středním školním věku.

¹³ Například na sebe pokřikují a koketují s příměsí vtipkování, které oslabuje nejistotu a strach.

2. 2. 8. Vztah ke škole v rané adolescenci

Na jednu stranu školní prospěch pro adolescenta ztrácí svůj význam, protože je chápán jako hodnota dospělých a pubescent považuje za důležitou součást žákovské role tendenci příliš se nenamáhat, na druhou stranu jsou ale školní známky posuzovány ve vztahu k budoucímu uplatnění a povolání (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Pro pubescenta se proměňuje role učitele, který byl donedávna velkou autoritou. Pubescenti jsou ale k autoritám kritičtí, tedy i k učiteli. Většina žáků ale svoje názory s učitelem nekonfrontuje, ale uplatní je ve skupině vrstevníků, kde vědí, že bude jejich názor akceptován. Smysl role učitele je z pohledu pubescenta dán především jeho vztahem k výuce. Za podstatnou složku učitelovy profesní kompetence považují schopnost vysvětlit látku (to znamená usnadnit orientaci a snížit nejistotu) (Vágnerová, 2000). Pubescenti také oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou nadřazenost a má dobrou náladu, smysl pro humor, pochopení pro žáky a je ochotný vyslechnout jejich názor. Takový učitel posiluje jistotu dospívajících a kladně ovlivňuje i jejich motivaci ke školní práci. Dalším důležitým znakem učitele je jeho stabilita ve smyslu dodržování pravidel i ve smyslu emocionálního, protože náladový a nervózní učitel v pubescentech vyvolává jen další nejistotu (Vágnerová, 2000).

3. OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY

Kdykoliv uvažujeme o osobnosti, hledáme, co po stránce psychické odlišuje jednoho člověka od jiných, co ho vystihuje z hlediska chování a prožívání, zkoumáme, na co se člověk zaměřuje a čemu se vyhýbá, jak zvládá životní situace, jak efektivně řeší problémy (co umí a dovede, na co má schopnosti) a jak je identifikovaný se sebou a s druhými lidmi (Smékal a Macek, 2002).

Teorie osobnosti by měla vysvětlit vztah člověka ke světu a k životu vůbec, rozumí se tím vztah duševní, který ovšem zahrnuje i vztah k sobě samému a jehož východiskem jsou každodenní životní události (Nakonečný, 1998).

Psychologové vytvořili řadu různých přístupů ke zkoumání osobnosti – některé navzájem rozporné, některé vzájemně se doplňující. Existuje také dodnes nevyřešená otázka, zda je osobnost předurčena dědičností, nebo zda zcela závisí na okolním prostředí. V anglicky mluvících zemích se spor těchto přístupů označuje jako „nature versus nurture“ (v českém prostředí „vlohy vs. prostředí“), kde tzv. nativisté (např. Leibniz, Rousseau a v České republice Koukolík, Drtilová) upřednostňují myšlenku vrozené a neměnné osobnosti na kterou okolní prostředí působí jen s minimálním vlivem a naproti tomu empiristé (např. Locke, Watson, Adler) prosazují myšlenku, že každý jedinec se rodí jako „tabula rasa“ (nepopsaná tabule) a svou osobnost si vytváří následně. Většina odborníků ale zastává názor kompromisu, kde řešením je předpoklad, že část osobnosti např. intelekt, temperament, psychické procesy je vrozená, kdežto v charakteristikách osobnosti např. vědomosti, dovednosti, charakterové rysy převažují socializační faktory (Smékal a Macek, 2002).

V naší diplomové práci se pokusíme specifikovat pojem temperament a osobnost a uvedeme rozdílné přístupy odborníků k tomuto tématu. Nejdůležitější částí bude představení teorie osobnostních charakteristik J. Blocka a J. Blockové, podle které jsme vedli náš vlastní výzkum.

3. 1. Vývoj osobnosti

Vývoj osobnosti začíná již před narozením, v prenatálním období, které dělíme na období zárodečné (embryonální) v prvních dvou měsících a období plodu (fetální) od tří měsíců do porodu. Od šestého měsíce vede plod aktivní citový život a vnímá své okolí. T. Verny (in Balcar, 1983) uvádí, že na osobnost ještě nenarozeného dítěte

může zanechat hluboké stopy úzkostné a záporné citové ladění matky a naopak její vyrovnané a láskyplné city ovlivňují nenarozené dítě kladně¹⁴.

Pro novorozence i kojence je zásadní osobou matka a optimální podmínky pro vývoj osobnosti vytváří nepřetržitý kontakt s ní. Jádro osobnosti se formuje tím, že dítě opakovaně slyší svoje jméno a také hodnocením své osoby rodiči. Pokud je dítě chváleno a cítí hrdost rodičů nad jeho vývojem, utváří se pozitivní sebeobraz.

Asi v roce a půl začíná mít dítě první představy o sobě, kde se mísí realistické prvky s fiktivními. Objevuje se sebe prezentace („Já umím, já dovedu“), potřeba mnohé si přivlastňovat („já mám“) a také zárodky sebeúcty.

Na konci druhého roku již mnohé děti užívají zájmena „Já“, které posilují napodobováním aktivit ostatních dětí. Kolem třetího roku pozorujeme tzv. období prvního vzdoru, kdy se vyvíjí vůle k moci.

Období předškolního věku trvá od třetího do šestého roku. Vyvíjí se sexuální identita a smysl pro dobré a špatné, dochází k osvojování kulturních hodnot a vyvíjejí se dovednosti skupinové hry. Hrou se upevňují i jednotlivé složky sebeobrazu.

Období prepuberty je obdobím relativního klidu, kdy na osobnost dítěte má prvně vliv i škola (role školáka), která ovlivňuje sebedůvěru a sebeúctu.

Období puberty je charakteristické změnami tělesnými, hormonálními i psychickými, se kterými se osobnost musí vyrovnávat. Velký vliv na sebehodnocení mají nyní vrstevníci, dochází k odklonu od autorit. Část sebeobrazu, který byl tvořen iracionálním se mění v racionální sebepojetí¹⁵.

V adolescenci (15 - 20 let) se duševní vývoj harmonizuje a osobnost se stabilizuje. Sebepojetí se vytváří na základě pozorování vlastního vzhledu a také na základě vlastních činností a učení. Na sebepojetí je závislá také kvalita sebevědomí. Mladý člověk na konci adolescence je samostatně myslícím a zodpovědně jednajícím jedincem, je zralý k založení rodiny, osvojil si přípravu na určité povolání a dotváří si obraz sebe sama a pojetí sebevýchovy.

Dospělost dělíme na několik období. V období první dospělosti (20 - 30 let) se sebepojetí a sebedůvěra vyvíjejí podle úspěšnosti či neúspěšnosti životní a profesní praxe. Sebevýchova je zaměřena na partnerské a rodičovské vztahy a na profesní aktivity. Období zralé dospělosti (30 – 45 let) je v psychické oblasti doba zrání, vyhraňování si vlastních názorů a celkové stabilizace. Období středního věku

¹⁴ Srov. kapitola o Citové vazbě (Attachmentu) a jejím vývoji v prenatálním období.

¹⁵ Více v kapitole Vývojové charakteristiky – Raná adolescence.

(45 - 60 let) je obdobím bilancování a předávání životních zkušeností. Období počínajícího stáří (60 – 75 let) a období stáří (75 – 89 let) jsou období životní zralosti a postupné involuce celé psychiky i osobnosti (Balcar, 1983).

3. 2. Temperament a osobnost

Mnozí rodiče sourozenců uvádějí, že jejich děti vykazují už v prvních týdnech či dokonce dnech života zjevné rozdíly v chování. Jeden novorozenec může být radostný a spokojený, zatímco druhý, kterému poskytují stejnou rodičovskou péči a který se těší stejně dobrému zdraví, může být náročný a obtížný. Je zřejmé, že jelikož tyto vlastnosti jsou zjevné již tak brzo v průběhu života, jsou mnohem pravděpodobněji způsobeny dědičností než učením. Proto oddělujeme termín temperament jako vrozenou stránku lidské povahy a osobnost jako naučenou stránku lidské povahy.

3. 2. 2. Temperament

Temperament je potenciální a dynamická stránka lidské povahy, dispozice chovat se určitým způsobem. Za nejdůležitější kritérium temperamentu je primární vrozenost a genetická podmíněnost, což ovšem nevylučuje, že je od prvních dnů života ovlivňován interakcemi s prostředím. (Smékal a Macek, 2002)

Temperament existuje ve čtyřech základních dimenzích. První z nich je aktivita, která určuje míru celkového energetického výdeje, kdy aktivní osoba stále spěchá, je stále ráda v akci, její řeč i činy jsou rázné, energetické a vše dělá s vervou. Druhou dimenzí temperamentu je emocionalita popisovaná jako intenzita reakce, také někdy jako labilita nebo afektivita. Třetí složkou temperamentu je sociabilita, jejímž základem je touha být pohromadě s lidmi, orientace na lidi (ne na věci). Poslední dimenzí temperamentu je impulzivita označovaná jako tendence reagovat snadno a rychle spíše než tendence reakce brzdit či tlumit. Tyto dimenze se překrývají a doplňují a tak např. sociabilní člověk je také aktivní (Smékal a Macek, 2002).

Mnoho odborníků se pokoušelo rozdělit jedince ve společnosti podle temperamentu. Typy temperamentu například podle představ Hippokrata vznikly „namícháním“ základních „šťáv“ lidského těla: krve, žluče, černé žluče a hlenu a vnikly tak čtyři typy lidí: sangvinik (vyrovnaný, přiměřeně reagující), choleric (vznětlivý, impulsivní), melancholik (emocionálně založený, vážný) a flegmatik (lhostejný, stálý, nevzrušivý). Toto dělení odpovídá pozdějším výzkumům

H. J. Eysencka. E. Kretschmer temperament vztahuje k citlivosti nebo necitlivosti, k psychologickým dojmům, k duševnímu tempu a jedince dělí na pykniky¹⁶, leptosomy (asteniky)¹⁷ a atletiky¹⁸ (in Balcar, 1983). Dalšími výzkumy temperamentu se zabývali J. P. Guilford¹⁹, C. G. Jung²⁰ a také I. P. Pavlov²¹.

3. 2. 3. Osobnostní rysy a osobnostní stavy

Jakmile dítě začne reagovat na okolní svět a začne probíhat učení, je vrozený temperament modifikován v osobnost jednotlivce. V osobnostní teorii oddělujeme osobnostní rysy, které jsou poměrně stabilní a trvalé a lze je vztáhnout k temperamentovým činitelům a osobnostní stavy, které se mění v souvislosti s náladami. Osobnostní rysy mohou působit na osobnostní stavy, ale znalost některých rysů nám nepoví, jaký stav prožívá v kterémkoli daném okamžiku (Fontana, 2003).

Jedním z nejznámějších psychologů v oblasti osobnostních rysů je H. J. Eysenck, který podle svých osobnostních testů prokázal existenci tří hlavních osobnostních rysů (dimenzí): extraverze²² (zaměřenost na vnější svět lidí), neuroticismus²³ (sklony k obavám a úzkosti) a psychoticismus²⁴ (nezávislost) (Eysenck, 1990 in Fontana, 2003). Pomocí této metody můžeme rozlišit čtyři osobnostní typy: labilní extravert, stabilní extravert, labilní introvert, stabilní introvert, které téměř odpovídají čtyřem typům rozlišovaných již výše zmíněným Hippokratem (cholerik, sangvinik, melancholik a flegmatik).

Druhým význačným představitelem rysového přístupu je R. B. Cattell, který tvrdí, že jeho výzkumy odhalují mnohem více než tři základní osobnostní rysy. Na základě jeho zjištění (Cattell, 1986 in Fontana, 2003) byla sestavena řada osobnostních testů, které měří až 16 relativně odlišných faktorů jako vzrušivost, silné

¹⁶ Cyklotomní typ: bezprostřednost, otevřenost, srdečnost, přizpůsobivost okolí, požitkářství.

¹⁷ Schizotypní typ: nevyrovnanost, uzavřenost, zachovávání odstupu, panovačnost, filozofování, podivínství.

¹⁸ Viskózní typ: pomalost, důkladnost, vyrovnanost, střídání výbušnosti a netečnosti.

¹⁹ Vytvořil moderní projekt struktury temperamentu (po vzoru Mendělejevovy periodické soustavy prvků) pomocí 3 dotazníků, které vypracoval s W. S. Zimmermanem.

²⁰ Rozvedl myšlenky introverze a extraverze

²¹ Určil čtyři základní typy, které rozvedl na základě svých výzkumů dvou signálních soustav (smyslového vnímání a manipulací s pojmy) na další typy: umělecký, myslitelský a střední.

²² Vysoké hodnoty extraverze ukazují, že je jedinec zaměřen na vnější svět lidí a zážitků, nízké hodnoty znamenají jedince více se zabývajícího vnitřními stavy mysli (introverta).

²³ Vysoké hodnoty neuroticismu ukazují jedince se sklony k obavám a úzkosti, nízké hodnoty ukazují na vyrovnanost a stabilitu.

²⁴ Vysokými hodnotami psychoticismu se vyznačuje jedinec nezávislý, necitelný a agresivní, nízké skóry má člověk závislý a citový.

superego (tj mravní cítění), svědomitost, plachost, individualismus, sklon k pocitům viny atd.

Osobnostní stavy jsou proměnlivé a souvisí s okamžitou náladou, se sociálním kontextem, v němž se člověk právě nachází. Jedním z příkladů teorie osobnostních stavů je dílo G. Kellyho (in Fontana, 2003) a jeho technika pojmové mřížky, která umožňuje zkoumat proměnlivou povahu psychologického prostoru jedince. Můžeme pomocí ní zjistit, jak lidé prožívají sami sebe, svůj život nebo své vztahy ke členům rodiny a jejich proměnu v průběhu času například v odezvě na změnu životních okolností.

Dalším stavovým teoretikem je M. J. Apter (1999, in Fontana, 2003), který tvrdí, že osobnost lze pojmut v podobě řady dimenzí ve kterých se můžeme pohybovat od jednoho kraje k druhému podle okolností. V pojmech Eysenckovy teorie by to znamenalo, že v některých situacích bychom tak mohli být extravertní a v jiných introvertní, v některých situacích úzkostní a v jiných klidní.

3. 2. 4. Psychodynamický (psychoanalytický) přístup

Psychodynamičtí psychologové tvrdí, že přítomnosti můžeme porozumět jedině tehdy, když se zpětně seznámíme s tím, jaké utvářející vlivy působily na osobnost v dřívějších letech. Tvrdí, že osobnost je formována interakcí těchto vlivů s vrozenou duševní dynamikou (vrozené duševní pudy, hlavně pud sexuální a pud sebezáchovy). Psychodynamičtí teoretici nekladou důraz na měření pomocí dotazníků a místo toho navrhují model vývoje osobnosti, jež umožňuje zkoumat každého člověka jednotlivě. Nejznámějším psychodynamickým psychologem je S. Freud, který na základě svých klinických zkušeností s diagnostikou a léčbou neurotiků, považoval pro formování osobnosti za rozhodující roky od narození do šesti či sedmi let věku dítěte. Během tohoto období jsou vrozené pudy dítěte socializovány lidmi v jeho okolí. Pokud se to děje s porozuměním a s patřičným ohledem, pak vše probíhá dobře. Pokud je ale dítě vystaveno frustraci a krutému trestání, vyrůstá plno viny a vnitřních konfliktů a s neurotickými problémy.

Z pohledu freudovské psychologie se osobnost skládá ze tří oddělených úrovní, které vstupují do chování jedince. První úroveň je „id“, což je naprosto nevědomá a sobecká pudová energie, s níž se dítě rodí, má význam pro přežití jedince a pro přežití druhu a zajišťuje např. potravu, pohodu, teplo, úkryt, sex atd. Druhá úroveň je „ego“, toto základní vědomé poznání o světě, počáteční uvědomění si mezí

a první blok pudových tendencí („princip reality“) se utváří kolem prvního roku dítěte. Třetí úroveň je „superego“, které se utváří kolem šestého roku věku a to jsou zvnitřněné mravní zásady a zákazy. Superego se skládá ze svědomí a z „egoideálu“ (ideální obraz sobe samého). „Ego“ a „superego“ získávají energii z „id“, to znamená, že pokud je „id“ uspokojeno, mají prostor pro vývoj (Nakonečný, 1998, Fontana, 2003).

C. G. Jung ve své analytické teorii přijal mnohé principy psychoanalýzy, ale nepokládal sexuální pudy za hlavní hybatele lidského chování. Další psychologové, kteří navazovali na S. Freuda, ale také upravovali jeho teorie byli K. Horneyová, H. S. Sullivan²⁵, E. Fromm a další.

Dalším přístupem k teorii osobnosti je humanisticko-psychologická teorie. Jejím hlavním představitelem je A. H. Maslow (in Nakonečný, 1998). Maslowova teorie osobnosti předpokládá, že v člověku působí dvě protikladné síly, živené jeho minulou zkušeností. Jednak je to tendence k obraně, spojená s úzkostí z nezávislosti, a jednak je to síla ženoucí člověka k růstu. Člověk tak žije v napětí mezi jistotou a růstem, závislostí a nezávislostí a zralostí a nezralostí.

3. 2. 5. Stálost temperamentu a osobnosti

Výzkumy Thomase a Chessové (1986, in Fontana, 2003) v USA ukazují, že 65% zkoumaných dětí lze zařadit do tří skupin rozdílného temperamentu: snadno vychovatelné děti (40%), obtížně vychovatelné děti (10%) a pomalu reagující děti (15%). V dalším průběhu výzkumu se zjistilo, že asi jedna třetina osob zůstává ve stejné skupině. Při porovnávání prostředí, v němž byly děti vychovávány, badatelé zjistili, že mezi těmito třemi skupinami nejsou výrazné rozdíly.

Longitudiální studie B. Hagekulla (in Smékal a Macek, 2002) potvrzuje, že výchozí dimenze osobnosti se udržují poměrně stabilní i v desátém roce věku a později. Například děti charakterizované v prvním roce života podle pozice na jednotlivých dimenzích jako děti s „obtížným“ temperamentem (náladové, příliš senzitivní a pod.) jsou i později zdrojem problémů a v dospělosti mají častěji adaptační nesnáze. Nevyhnutelným závěrem proto je, že pozorované rozdíly mezi dětmi jsou způsobeny dědičností. Zdá se, že děti obdržely svůj temperament při narození. Tuto teorii podporuje i rozsáhlý výzkum genetického vlivu

²⁵ Zabýval se teorií osobnosti, v níž se pokusil vysvětlit vliv interpersonálních situací dítěte na formování jeho osobnosti.

u jednovaječných dvojčat probíhající v Minnesotě, USA (Bouchard et al., 1990 in Fontana 2003), který ukazuje, že v mnoha osobnostních znacích jsou si dvojčata vychovávaná odděleně navzájem podobná téměř stejnou měrou jako dvojčata vychovávaná společně.

Na druhé straně musíme vzít v úvahu výše zmíněné názory kompromisu mezi otázkou vrozenosti či utváření osobnosti, které uvádějí, že v části osobnosti tzv. charakteristikách osobnosti (např. vědomosti, dovednosti, charakterové rysy) převažují socializační faktory (Smékal a Macek, 2002). Také bylo zjištěno (in Fontana, 2003), že rodiče měli velký vliv na temperament svých dětí, zvláště děti z „obtížné“ a „pomalé“ skupiny byly mnohem úspěšnější ve zvládnutí své potenciálně problémové povahy, pokud měly rodiče, kteří byli mimořádně trpěliví a důslední. Oproti tomu „obtížné“ děti měly sklon se stát ještě nepříjemnějšími, pokud žily s rodiči netrpělivými a trestajícími.

3. 3. Teorie osobnostních charakteristik podle J. Blocka a J. Blockové

Jack Block a Jeanne Blocková popsali v roce 1980 trojdimenzionální model osobnosti, který je tvořen ego-kontrolou, ego-flexibilitou a závislostí na poli (samostatnosti)²⁶.

Z. Štefánková (nepublikováno) vysvětluje ego-kontrolu (impulsivitu) jako regulaci chování a míru, v které člověk vyjadřuje a kontroluje svoje emoce, potřeby a impulsy. Nízká míra ego-kontroly znamená nekontrolované emoce a přání, neschopnost odložit odměny a také citlivost na podněty z okolního prostředí. Vysoká míra ego-kontroly znamená nadměrnou kontrolu v chování, nadměrnou nepřístupnost, ovládnutí impulsů, odkládání odměn, útlumu konání a nepružnost na emocionální rovině i v rovině chování.

Ego-flexibilita je podle Z. Štefánkové (nepublikováno) schopnost přizpůsobit se měnícím se podmínkám prostředí a přizpůsobivost ve strategiích řešení problémů.

²⁶ Souvislosti ego-flexibility, ego-kontroly a osobnostních charakteristik byly zkoumané ve více studiích. Např. Eisenbergová a kol. (2000), Asendorpf, van Aken (1999) a Robins a kol. (1996) potvrdili významné rozdíly v sociální adaptaci mezi třemi popsány styly regulace vycházejících z Blockovy koncepce (in Štefánková, nepublikováno). Vysoce inhibovaný (utlumený) typ (highly inhibited, nízká ego-flexibilita a vysoká ego-kontrola) a impulsivní typ s nízkou mírou kontroly (undercontrolled, nízká ego-flexibilita a nízká ego-kontrola) jsou spojováni s nízkou mírou adaptace. Optimálně regulovaný styl (optimally regulated tzn. vysoká ego-flexibilita a střední míra ego-kontroly) je předpokladem úspěšné adaptace jednotlivce.

Vyjadřuje schopnost změnit míru ego-kontroly, aby vyhovovala aktuálním nárokům. Ego-flexibilita se ukazuje v toleranci nejistoty a v účelném hledání řešení situace, umožňuje přizpůsobení se okolí a dosahování cílů. Projevuje se to především v zátěžových situacích, kde se nedá automaticky aplikovat obvyklé řešení. Nízká míra ego – flexibility znamená nízkou schopnost adaptace, neschopnost adekvátně reagovat na situaci a také tendenci k dezorganizaci, jakmile dojde ke změně situace. Je také charakterizovaná upnutím se na jeden (často používaný, ne nejvhodnější) způsob řešení.

Závislost na poli souvisí v horní části dimenze s opodstatněnou samostatností, sebedůvěrou a sociální kompetencí, v dolní části s potřebou ujišťování se za pomoci druhých, hledání pomoci u dospělých s tendencí vzdát se při konfliktech.

3. 4. Propojení citové vazby a osobnostních charakteristik

Pro naši diplomovou práci je základním tématem vzájemné ovlivňování citové vazby a osobnostních charakteristik. Proto zde uvádíme specifické teorie a praktické výzkumy týkající se právě této problematiky, které umožní pochopení teoretických předpokladů pro náš praktický výzkum.

3. 4. 1. Výzkumy vlivu temperamentu a osobnosti na citovou vazbu

Podle nejrůznějších studií a výzkumů zjišťujeme, zda mají temperament či osobnostní charakteristiky vliv na citovou vazbu dítěte.

Colinová (in Kulísek, 2000) uvádí, že rozsáhlé výzkumy věnované temperamentu dítěte nepřinesly průkazná zjištění o vlivu vrozených temperamentových vlastností na kvalitu citového přilnutí.

Podle V. Smékala a J. Širůčka (in Smékal a Macek, 2002) jsou od prvních dnů života patrné rozdíly mezi dětmi v reaktivitě, v rytmu spánku a bdění, v hlasitosti zvukových projevů a v dalších expresivních projevech. Tyto individuální rozdíly jsou považovány za vrozené a podílejí se na formování sociálního chování a tak určují též chování druhých k jedinci i v pozdějších obdobích jeho života. Z toho vyplývá skutečnost, že vrozené individuální zvláštnosti dítěte ovlivňují konkrétní způsob interakce mezi matkou a dítětem a modifikují způsob výchovy v konkrétní rodině a tato změna pak zpětně ovlivňuje dispozice osobnosti. Tento názor vyslovili ve svém díle o temperamentu dětí také A. H. Buss a R. Plomin (1974) a podporují jej výsledky

studie E. Pavlíkové, L. Lacinové a J. Širůčka (2002) o temperamentu kojence a batolete ve vztahu k utváření výchovných postojů matek (in Smékal a Macek, 2002). Podle této studie existuje předpoklad, že postoje dospělých vůči dítěti jsou značně podmíněny chováním dítěte samotného. Výchovné působení se formuje ve vzájemné interakci rodiče (v raných fázích většinou matky) a dítěte již od okamžiku narození (ne-li dokonce už početí). Také dochází k určitým posunům v názorech matek na péči o malé dítě od původní prekoncepce (představy o ideálním způsobu výchovy dětí), ke koncepci, která je ovlivněna samotným dítětem a jeho chováním. Jestliže panuje přiměřený soulad mezi rodičovskými výchovnými postupy na straně jedné a možnostmi dětského temperamentu vyhovět požadavkům a očekáváním rodičů na straně druhé, probíhá vývoj jedince zpravidla hladce. A naopak, pokud není ochota a schopnost vychovatele brát ohled na temperament dítěte, vzniká na obou stranách neúměrný stres a velká pravděpodobnost nezdravého vývoje osobnosti, či dokonce poruch chování.

Podle výzkumů Ainsworthové z roku 1973 (in Kulísek, 2000) existuje také souvislost mezi chováním matek a typem citové vazby, kterou mají ke svým dětem. Bowlby (in Kulísek, 2000) se domnívá, že existuje tzv. transgenerační přenos chování podmíněného citovým poutem tzn. že matky si svůj rodičovský styl přinášejí ze zkušeností s vlastními matkami. Matky dětí s jistým typem citového přilnutí jsou výrazně citlivější než matky nejistých dětí. Pláče-li dítě, citlivé matky přicházejí výrazně dříve než matky nejistých dětí, během krmení více respektují tempo dítěte a jsou vnímavější k jeho potřebám. Nebrání mu v aktivitě prozkoumávání svého okolí, ale poskytují mu zároveň ono „bezpečné zázemí“, které redukuje nadměrnou separační úzkost. U dětí s nejistou citovou vazbou lze hovořit o necitlivosti matek, které nejsou schopné vnímat signály dítěte následkem čehož vznikají pocity úzkosti nebo vzteku. Matky úzkostně vyhýbavých dětí spojovala nechuť k tělesnému kontaktu, celková odmítavost, skrytá agrese, nejasná komunikace s dítětem (např. mu naznačí aby se přiblížilo a pak ho odmítnou). Matky ambivalentních dětí byly schopny citlivě reagovat na potřeby svých dětí, ale jejich chování bylo nepředvídatelné, protože někdy jsou laskavé a přijímající, jindy odmítající a podrážděné. O matkách dezorganizovaných dětí toho víme málo (Carlson et al in Zenah in Kulísek, 2000).

3. 4. 2. Výzkumy vlivu citové vazby na osobnostní charakteristiky

Výše zmíněné výzkumy M. Ainsworthové (in Kulísek, 2000) prokazují, že kvalita citové vazby výrazně ovlivňuje pozdější sociální i vnitřní život dítěte a mění jeho osobnostní charakteristiky. Dítě s jistou citovou je samostatné a sebevědomé, jeho vztahy s lidmi jsou méně problematické, lépe reguluje emoce, snáze se obrací o pomoc, aktivněji se pouští do činnosti, vyhledává více sociální kontakt a bývá oblíbenější (Stuchlíková, 2005).

Lieberman a Pawl (in Kulísek, 2000) popisují, že dítě s poruchou citového pouta²⁷ má v budoucnosti problémy zařadit se do společnosti a problémy v mezilidských vztazích. Důkazem jsou již výše zmiňované výzkumy Z. Matějčka, V. Bubleové a J. Kovaříka.²⁸ (Langmeier a Matějček, 1963).

²⁷ Tzn. absencí stabilního a spolehlivého vztahu s mateřskou osobou, a z toho vyplývajícím nedostatkem jistoty a bezpečí a bývá příčinou poruch ve vývoji osobnosti dítěte.

²⁸ V roce 1995 provedli výzkum čtyřicetiletých dospělých, kteří vyrůstali v institucích a tudíž s velkou pravděpodobností s poruchou citového pouta. Výsledkem výzkumu je zjištění, že tito dospělí nedosáhli na vyšší vzdělání než na základní (obvykle na zvláštní škole), velké procento z nich vykonávalo zaměstnání nejnižší kategorie, byla u nich vysoká trestná činnost, vysoká rozvodovost a někteří z nich trvale žili v Ústavech sociální péče.

SHRNUTÍ

Citová vazba je vztah mezi primární osobou (matkou) a dítětem, který se začíná utvářet již v prenatálním období dítěte a předurčuje veškeré další vztahy a sociální kontakty v životě jedince. Kolem jednoho roku se transformuje ze symbiotické vazby ve specifickou vazbu a později do reprezentace podpory primární osoby (očekávané chování primární osoby). Tato reprezentace se hodnotí pomocí metody Das Bindungsinterview für die späte Kindheit (BISK) podrobně popsané v praktické části diplomové práce.

Střední školní věk se vyznačuje životním realismem, který se projevuje ve všech oblastech školákovy života. Je to doba maximální extraverze a období, kdy má dítě tendenci mít ve všem jasno. Střední školní věk je také doba kolektivního života a celkově je to doba přípravy na velké změny, které školáka čekají v pubescenci.

V pubescenci jakoby se člověk podruhé narodil a chce žít jinak. Jedince současně ovlivňují změny v tělesné, sociální a psychické oblasti. Pubescent se zmítá mezi protiklady²⁹, je plný emocí, ideálů a tužeb. Pubescent také začíná uvažovat hypoteticky, uvažuje o budoucnosti a považuje svoje úvahy za výjimečné. Dospívající odmítá podřízenou roli, snaží se sám stát autoritou a proto je hyperkritický. Z jeho kritičnosti a radikalismu vyrůstají konflikty s rodiči, učiteli a ostatními autoritami, ale i konflikty se svým vnitřním já. V procesu rozvoje identity hraje velkou roli tzv. skupinová identita a ideální já. Pubescent se odpoutává od rodiny, což ale nevede ke zrušení citové vazby k rodičům, ale k její proměně do nové (oboustranně výhodné) roviny. Výzkumy je prokázáno, že pubescenti s jistou citovou vazbou prožívají tyto proměny méně problematicky.

Osobnostní charakteristiky jsou částečně vrozené a částečně získané projevy člověka. Osobnost se utváří na základě vrozeného temperamentu v závislosti na okolním prostředí. Osobnostní charakteristiky hodnotíme v praktické části diplomové práce pomocí metody California Child Q-Sort (CCQ). Výzkumy na jedné straně prokázaly, že citová vazba ovlivňuje osobnost jedince, jiné výzkumy ale oponují tím, že osobnost jedince se od narození výrazně nezmění ani v závislosti na jeho okolí. Otázkou proto zůstává, zda se citová vazba mění pod vlivem temperamentu dítěte, nebo zda se osobnost mění pod vlivem citové vazby. Nezpochybnitelná je ale skutečnost, že tyto dvě roviny se velmi výrazně ovlivňují.

²⁹ Např. nadšení proti světovalu, citlivost proti cynismu, přátelství proti samotě atd.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

ÚVOD

V předchozí teoretické části diplomové práce uvádíme teoretické vysvětlení citové vazby, osobnostních charakteristik a vývojových charakteristik dětí ve středním školním věku a raných adolescentů. Na základě prostudované odborné literatury předpokládáme kladné výsledky našeho výzkumu o vzájemném vlivu citové vazby a osobnostních charakteristik dětí v rané adolescenci.

4. CÍLE VÝZKUMU

Tato diplomová práce popisuje a interpretuje data o citové vazbě a osobnostních charakteristikách dětí v rané adolescenci pořízená metodami Das Bindungsinterview für die späte Kindheit (BISK) (Rozhovor o citové vazbě v pozdním dětství) a California Child Q-Sort (CCQ).

Pro zjišťování citové vazby jsme použili metodu BISK, která hodnotí reprezentaci podpory primární osoby (modifikovaná citová vazba, která znamená očekávání podporujícího či nepodporujícího chování rodiče), strategii zátěže adolescenta (chování v zátěžových situacích) a doplňující škálou je míra zátěže kladená rodiči na adolescenta. Pro zjišťování osobnostních charakteristik vycházíme z modelu osobnosti Blockových, (Block a Block, 1980) a jejich metody CCQ, která měří ego-kontrolu (regulaci chování), ego-flexibilitu (přizpůsobivost ve strategiích řešení problémů) a závislost na poli (samostatnost) adolescenta. Obě metody jsou podrobněji popsány v kapitole 3 – Použité metody.

Cílem našeho výzkumu je zjištění ovlivnitelnosti citové vazby adolescentů jejich osobnostními charakteristikami a naopak ovlivnitelnost osobnostních charakteristik citovou vazbou. Jinak řečeno, otázka našeho výzkumu zní, zda má citová vazba vliv na osobnostní charakteristiky jedince a naopak zda mají osobnostní charakteristiky jedince vliv na citovou vazbu.

Hypotézy

Konkrétní cíle našeho výzkumu jsme formulovali do následujících hypotéz:

- H 1:** Předpokládáme, že v našem vzorku adolescentů bude reprezentace podpory matky a otce ve středních a vyšších hodnotách, strategie chování adolescenta v zátěži ve středních a vyšších hodnotách a zátěž kladená rodiči na adolescenta v nižších hodnotách.
- H 2:** Předpokládáme, že adolescenti s nízkou mírou zátěže způsobenou chováním obou rodičů budou mít strategii zátěže více vztahově orientovanou.
- H 3:** Předpokládáme, že adolescenti s podporující reprezentací citové vazby obou rodičů, budou mít strategii zátěže více vztahově orientovanou.
- H 4:** Předpokládáme, že adolescenti s podporující reprezentací citové vazby, budou mít vysokou flexibilitu, střední sebekontrolu a větší samostatnost tzn. malou závislost na poli.
- H 5:** Předpokládáme, že adolescenti s nízkou mírou zátěže způsobenou chováním rodičů budou mít vysokou flexibilitu, střední sebekontrolu a větší samostatnost tzn. malou závislost na poli.
- H 6:** Předpokládáme, že na zkoumané proměnné nebude mít vliv pohlaví ani věk adolescentů.

5. POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Výzkum jsme prováděli mezi žáky deseti až třináctiletými na vybraných základních školách v Českých Budějovicích (5 základních škol), v Domažlicích (1 základní škola) a v Kamenném Újezdě (1 základní škola) v letech 2005 až 2006. Našeho výzkumu se účastnilo 66 adolescentů (tabulka č. 1) a jejich učitelé.

Náš vzorek jsme získávali po souhlasu ředitele (ředitelky) školy s výzkumem, kdy jsme rozdali do věkově vhodných tříd (5. – 7. ročník) informační letáky o výzkumu citové vazby a jejích souvislostí s osobnostními charakteristikami. V případě zájmu rodičů o tento výzkum přinesl žák do školy souhlas s výzkumem. Vlastní výzkum probíhal v budovách Pedagogické fakulty, kam jsme si zvali jednotlivé žáky, se kterými jsme natočili rozhovor o citové vazbě v pozdním dětství (BISK). Součástí výzkumu bylo také vyhotovení metody California Child Q-Sort učitelem žáka, který byl o metodě poučen a byla mu poskytnuta rada.

S uvedeným vzorkem jsme pracovali jako s celkem (tabulka č. 5) a také jsme ho rozdělili na čtyři podskupiny podle věku a pohlaví adolescentů (tabulka č. 6 až tabulka č. 9), abychom mohli posoudit rozdíly.

1. skupina: Celkový vzorek 66 deseti až třináctiletých chlapců a děvčat (tabulka č. 5).
2. skupina: Mladší 38 deseti a jedenáctiletých dívek a chlapců (tabulka č. 6).
3. skupina: Starší 28 dvanácti a třináctiletých dívek a chlapců (tabulka č. 7).
4. skupina: Dívky 38 dívek (tabulka č. 8).
5. skupina: Chlapci 28 chlapců (tabulka č. 9).

Tabulka č. 1: Celkový vzorek rozlišený podle pohlaví a věku

	10 let	11 let	12 let	13 let	Celkem
Dívky	12	11	10	5	38
Chlapci	11	4	8	5	28
Celkem	23	15	18	10	66

V tabulce uvádíme počty dívek a chlapců rozdělených podle věku.

6. POUŽITÉ METODY

V naší diplomové práci byly použity metody Das Bindungsinterview für die späte Kindheit zkráceně BISK (v překladu Rozhovor o citové vazbě v pozdním dětství) (Příloha č. 1) a California Child Q-sort zkráceně CCQ (Příloha č. 2), které podrobně představujeme.

6. 1. Das Bindungsinterview für die späte Kindheit (Rozhovor o citové vazbě v pozdním dětství) - BISK

Abychom mohli hodnotit citovou vazbu u adolescentů, musíme zjistit jejich strategii regulace negativních emocí. Regulace negativních emocí jsou totiž spojeny s očekáváním dětí emocionální přístupnosti primárních osob a dále se odráží ve strategiích chování dítěte (Zimmermann in Štefánková, nepublikováno). Proto se zjišťuje zda je chování rodičů z pohledu dítěte podporující nebo nepodporující (tzv. reprezentace podpory) a také se hodnotí chování dítěte v situacích, které pro něj představují emocionální zátěž.

6. 1. 1. Popis metody

Metodu Das Bindungsinterview für die späte Kindheit (dále jen BISK) vymysleli a poprvé aplikovali P. Zimmermann a H. Scheuerer-Englisch, česká verze BISK je adaptací této německé metody. V diplomové práci čerpáme ze zatím nepublikovaného českého překladu (Štefánková, 2004).

BISK je polostrukturované interview s pevným určením okruhů otázek, které mapují různé oblasti významné pro děti tohoto věku např. hobby, škola, kamarádi, vztahy v rodině, hádky, zákazy, pravidla, subjektivní zátěž atd. a které jsou zpravidla kladeny v určitém pořadí. V průběhu rozhovoru BISK se stupňuje intenzita otázek zaměřených na zátěžové situace a regulační vzorce ve vztazích dítě-rodice, které odráží model citové vazby dítěte.

Rozhovor BISK trvá mezi 50-120 minutami. Interview s dítětem se koná bez přítomnosti rodiče, zaznamenává se za pomoci videokamery a později je odborně vyhodnocováno.

6. 1. 2. Zásady pro vedení rozhovorů BISK

Pro osobu pořizující rozhovor BISK je zásadním úkolem navození pozitivní a uvolněné atmosféry při rozhovoru s adolescentem. Ten je obvykle nejistý v neznámé situaci a obává se neznámých otázek. Proto je důležité ujistit ho, že jakékoliv informace, které sdělí, se nedostanou do rukou nepovolaným osobám, nebudou zveřejňovány a ani tlumočeny rodičům nebo jiným osobám.

Před započítím samotného rozhovoru je obvyklé požádat adolescenta o zřetelné a hlasité vyjadřování, aby bylo rozpoznatelné na videokameře a tuto žádost (pokud je to nutné) opakovat i v průběhu rozhovoru. Rozhovor může trvat i dvě hodiny, proto, pokud pozorujeme na adolescentovi únavu, děláme raději přestávky.

Ptáme se na různé (i konfliktní) situace, které se mohou často prolínat (strach z písemky, strach obecně), proto není vhodné držet se naprosto nekompromisně schématu otázek, ale je nutné jednotlivé otázky a situace upravovat, flexibilně spojovat, přeskakovat a přizpůsobovat je odpovědím a toku řeči adolescenta.

Interviewující musí pomocí kladně kladených otázek³⁰ zjistit emoce adolescenta v různých prožitých situacích („Jak ses při tom cítil?“). Pro některé adolescenty je obtížné své pocity vyjádřit a často potřebují pár vteřin na přemýšlení. Pokud ale nepřijde žádná odpověď, pokusíme se nejdříve zeptat jiným způsobem a poté nabídneme škálu pocitů, které by adolescent mohl cítit (byl jsi smutný, nešťastný, vzteklý, bezradný, rozzlobený, uražený atd.), přičemž je důležité vyjmenovat více alternativ, aby odpověď nezněla jen „ano – ne“.

V rozhovoru BISK existuje několik okruhů otázek, na které se ptáme. Důležitou oblastí otázek je chování adolescenta v konkrétní uvedené situaci resp. při prožívání určité emoce³¹, dále rodičovské vnímání negativních citů dítěte³², jejich reakce na ně³³, zda jejich reakce dítěti pomohla³⁴, případně zda by si dítě přálo, aby reagovali jinak³⁵. Přínosné je ptát se v různých tématech na více případů, které si adolescent pamatuje, další situace, kdy se tak cítil nebo kdy se stalo něco podobného. Také se ptáme odděleně na matčiny a otcovy reakce.

³⁰ Z psychologického hlediska jsou výhodnější kladné otázky například „co jsi pak udělal?“ místo „neudělal jsi pak něco?“, protože na záporně kladenou otázku je obvyklejší záporná odpověď.

³¹ Např. „Jaké to pro tebe je, když se ti něco nepodaří, co bys rád zvládl?“ „Co pak děláš?“ „Zůstaneš sám?“ „Řekneš o tom někomu? Komu?“

³² „Všimne si někdo toho, jak ti je? „Poznají to na tobě?“ „Kdo to pozná?“ „Mamka nebo taťka?“ „Pokoušíš se o tom mluvit s mamkou/taťkou?“

³³ „Co pak dělají?“ „Jak reaguje mamka a taťka?“

³⁴ „Dokáže ti mamka/taťka pomoci?“ „Jak?“ „Jak ti je, když mamka/taťka reaguje takhle?“

³⁵ „Jak by sis přál, aby reagoval?“ „Je to tak dobře, nebo by to bylo jinak lepší?“

Ze zkušeností můžeme říci, že pro většinu adolescentů je významnější osobou matka, zvláště pak pro ty, jejichž rodiče jsou rozvedeni. Při vedení rozhovorů jsme zaznamenali velký rozdíl mezi rozhovory s děvčaty a s chlapci. Většina dívek je v tomto věku sdílnější, více si všímá svých pocitů a dokáží jasně popsat konkrétní situaci, naproti tomu chlapci o svých pocitech jen velmi neradi mluví a z jejich chování plyne velká ostýchavost.

6. 1. 3. Metoda hodnocení BISK

Rozhovor BISK hodnotíme ve třech aspektech: reprezentace podpory primární osoby (hodnotíme odděleně pro matku a pro otce), strategie chování dítěte v zátěžových situacích a zátěž, kterou na adolescenta vkládají jeho matka nebo otec. Tuto zátěž dělíme na tři roviny: výchovně-restriktivní, výchovně-emocionální a afektivní.

Rozsah, ve kterém adolescenti umí zodpovědět otázky na bolestné zážitky a jejich zvládnání jsou důležitým ukazatelem vazby k rodiči. Všímáme si přitom aspektů, které snižují věrohodnost jejich výpovědi např. zda adolescent mění řeč na jiné téma, nezodpovídá otázky v jejich podstatě vůbec, odpovídá v interview jenom skromně nebo jednoslabičně, dává nesrozumitelné a nelogické odpovědi, které vykazují protirečení, nebo přerušuje či řídí záměrně celé interview.

6. 1. 3. 1. PODPORUJÍCÍ VERSUS NEPODPORUJÍCÍ REPREZENTACE PRIMÁRNÍ OSOBY

Škála zjišťuje hodnocení reprezentace podpory rodičů adolescentem, kdy adolescent na základě svých zkušeností očekává podporující nebo nepodporující chování od svých rodičů v zatěžující situaci. Tímto způsobem se zachytává část vnitřních modelů fungování citové vazby.

Konkrétními kritérii jsou zda primární osoba vnímá a správně rozpozná, jak se adolescent cítí, zda primární osoba reaguje na adolescenta a jak citlivě to dělá a zda primární osoba dokáže adolescenta utišit, uklidnit a umožnit mu nové zhodnocení situace, anebo mu zprostředkuje jistotu jiným způsobem.

V jednom interview obdrží adolescent pro každého rodiče (primární osobu) jednu škálovou hodnotu pro reprezentaci podpory, kdy maximální hodnota je 5 a minimální hodnota je 1.

Centrální témata reprezentace podpory primární osoby

1. Situace, v kterých adolescent prožívá strach, starost nebo bolest³⁶.
2. Situace, v kterých je adolescent zklamán nebo rozzloben³⁷.
3. Situace, kdy je adolescent dlouhý čas o samotě – především večer³⁸.
4. Situace, kdy je adolescent oddělen od rodičů nebo rodiny, jako např. pobyty v nemocnici³⁹.
5. Situace návštěvy lékaře⁴⁰.
6. Situace ztráty blízkého člověka⁴¹.

Dodatečná témata reprezentace podpory primární osoby

1. Ukládání do postele.
2. Situace, kdy adolescent něco provedl.
3. Možnost tělesného kontaktu (mazlení).
4. Péče o nemocného adolescenta.
5. Obecná časová „dispozice“ rodičů.
6. Mluvení o každodenních událostech.

Škála: Podporující versus nepodporující reprezentace primární osoby

hodnota 5 - Primární osoba je velmi podporující a přístupná

Adolescent hodnotí a mluví o primární osobě ve všech situacích jako o citlivé, přístupné a podporující, což znamená, že primární osoba (rodič) pozná, jak se adolescent cítí, nebo co si myslí. Rodič také dokáže adolescentovi pomoci, utiřit ho a uklidnit. Pokud rodič adolescenta kritizuje, nebo se hádají, nevyvolá to u adolescenta pochybnosti o základní podpoře rodiče, protože jistota u rodiče je srozumitelná a bez protirečení.

³⁶ „Máš před něčím strach? Všimne si někdo, že máš strach? Jak se to dozví mamka nebo taťka? Jak reagují? Pomůže ti to? Jak často se to stává?“

³⁷ „Jsi někdy rozzlobený (rozzlobená) nebo vzteklý (vzteklá)? Co tě rozzlobí? Další příklady? Co pak děláš?“

³⁸ „Jsi někdy večer doma sám (sama)? Jak často? Co pak děláš? Jak ti je, jak se cítíš? Vědí tvoji rodiče jak ti je, když jsi sám (sama) doma? Jak se to dozvědí? Mluvíte o tom spolu?“

³⁹ „Byl(a) jsi někdy v nemocnici? Co ti bylo? Byl(a) jsi tam sám(sama)? Kolik ti bylo let? Jak jsi tam byl(a) dlouho? Jak ses tam cítil(a)? Navštívil tě někdo? Jak často? Jak ses cítil(a)? Měl(a) jsi v nemocnici strach? Všimnul si toho někdo? Poznali to tvoji rodiče? Jak se chovali? Jak ses pak cítil(a)? Pomohlo ti, že tam byli mamka a taťka? Měl(a) jsi strach, i když tam byli tvoji rodiče?“

⁴⁰ „Byl(a) jsi někdy u lékaře nebo u zubaře? Kdy? Proč? Jak ses cítil(a)? Byl(a) jsi tam sám (sama)? Pomohlo ti, že tam s někým byl(a)?“

⁴¹ „Zemřel někdo, kdo ti byl blízký, kdo byl pro tebe důležitý? Jaké to bylo? Jak ses to dozvěděl(a)? Jak ses cítil(a)? Co jsi dělal(a)? Všiml si někdo, jak ti je? Utěšil tě někdo? Kdo? Byli i rodiče smutní? Jak se k tobě chovali?“

hodnota 4 - Primární osoba je podporující

Adolescent líčí rodiče převážně, ale ne ve všech situacích, jako citlivého, přístupného a podporujícího. Ojedinele jsou popisovány při centrálních tématech události, kdy se rodič choval jako nepodporující, což ale základní jistotu adolescenta k rodiči nezpochybnilo.

hodnota 3 - Primární osoba je ve stejné míře podporující a nepodporující

Adolescent líčí ve stejné míře podporující a nepodporující zážitky s rodičem v centrálních tématech. Vzniká dojem nejednoznačného hodnocení.

hodnota 2 - Primární osoba je sotva podporující

Adolescent líčí málo podporující a převážně nepodporující zážitky s rodičem v centrálních tématech, nebo adolescent neposkytuje jednoznačné informace o rodiči, takže není zřejmá základní jistota. Adolescent používá krátké odpovědi, přebírá formulace interviewujícího, nebo hodnotí rodiče spíše jako podporujícího, ale chybí příklady.

hodnota 1 - Primární osoba není podporující

Adolescent nelíčí hodnověrně rodiče jako podporujícího v žádné situaci a tlumočí dojem, že rodič buď vůbec nezpozoruje jak se cítí, na adolescentovy potřeby nereaguje, nebo jeho snaha adolescentovi pomoci končí bezúspěšně.

Ukázka podporující reprezentace primární osoby

I: Jaké je to, když přijdeš s tou špatnou známkou domů?

A: No tak, já většinou mamce třeba, když píšem nějaký test, tak já ji řeknu hele mami ten test asi nedopadne dobře, budu z toho mít něco horšího. A mamka řekne, že sem se měla třeba víc snažit. Jinak když donesu nějakou horší známku, tak je to jako jedno nebo ne že by ji bylo úplně jedno, co mám za známky, ale jako stane se.

I: Jo. Všimne si toho někdo, že tě to mrzí ta špatná známka?

A: No mamka, většinou i kamarádky, ve škole si všimnou.

I: Jak pak reaguje mamka, reaguje na to nějak?

A: No řekne, že si to třeba opravím tu známku a vono to bude zase dobrý.

Ukázka nepodporující reprezentace citové vazby primární osoby

I: Jo. Bojíš se, když máte psát prověrku? Máš strach?

A: Nee, moc ne.

I: A jaký máš pocit před tou písemkou?

A: No, říkám si, že asi zase dostanu špatnou známku, no a že to asi nedopadne moc dobře.

I: Ví to rodiče?

A: Že budu psát tu prověrku?

I: No, jak se cítíš před tím. Jestli to ví nějak.

A: Myslím, že ne.

I: Neříkají ti, co s tím?

A: Nee.

6. 1. 3. 2. STRATEGIE CHOVÁNÍ ADOLESCENTA V ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍCH

Posuzuje se strategie chování adolescenta v zátěžových situacích. Strategie chování se utváří na základě zkušeností adolescenta s chováním rodičů.

Adolescent „orientovaný na vztah“ se nebojí otevřeně ukazovat pocity strachu, bolesti, nebo bezmoci svým primárním osobám, vyhledává v zátěžových situacích jejich přítomnost, aby znovu získal jistotu a útěchu, když jeho vlastní zdroje nestačí na to, aby sám situaci zvládl.

Adolescent s vyhýbavou strategií chování neukazuje v zátěžových situacích svým primárním osobám žádné city, vyhýbá se kontaktu, předstírá jiné falešné city, nebo se pokouší situaci zvládnout sám a straní se vztahů.

Všeobecná strategie se neodlišuje pro každou primární osobu odděleně, protože zpravidla adolescenti líčí v interview rodiče málo diferencovaně.

Oblasti strategie chování adolescenta v zátěžových situacích

1. Situace strachu např. adolescent je večer sám, špatné sny, strach před lupiči, obecná otázka na adolescentovu reakci na prožívaný strach, strach když je nemocný, návštěva lékaře nebo pobyt v nemocnici⁴².

⁴² „Máš před něčím strach? Co pak děláš? Všimne si toho někdo, že máš strach? Jak se to dozví mamka nebo tatka? Jak reagují? Pomůže ti to?“

2. Situace bolesti (soužení), které adolescent líčí jako spojeny se smutkem, např. odmítnutí kamarády, špatné známky, odloučení atd.⁴³.
3. Situace hněvu např. hádky s kamarády, se sourozenci, prohra ve hře/v soutěži⁴⁴.
4. Strach před zkouškou nebo testem⁴⁵.
5. Pláč (kromě tělesných zranění a bezprostředního ohrožení)⁴⁶.
6. Napětí po hádkách s rodiči⁴⁷.

Škála: Strategie chování adolescenta v zátěžových situacích

hodnota 5 - neustále orientovaná na vztah (vazbově-orientovaná)

Adolescent líčí výlučně vztahově orientované strategie chování při emocionální zátěži. Adolescent vykazuje také naprosto samostatné emočně-regulační strategie, tzn. vypráví, že při emocionální zátěži nevyhledává pomoc u rodičů, přitom ale potvrzuje, že tato situace je pro něj zvládnutelná a proto už nepředstavuje zátěž.

hodnota 4 - převážně orientovaná na vztah

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

hodnota 3 - ambivalentní (nejasná – měnící se)

a) Nejasná strategie nastává, pokud adolescent vyjadřuje u většiny výpovědí omezení jejich platnosti slovíčky jako „někdy, občas, možná..“ Přitom uvádí maximálně jednu čistě vazbově-orientovanou nebo vyhýbavou strategii.

b) Střídání strategií v závislosti na situaci nebo emoci se projeví, pokud adolescent líčí téměř ve všech odpovědích hledání pomoci u rodičů v zátěžové situaci, ale někdy také ne a neodůvodňuje to vlastní schopností situaci zvládnout.

⁴³ „Jaké to je, když dostaneš špatnou známku? Jak se cítíš? Všimne si toho někdo? Odkud to vědí to rodiče? Jak reagují? Jak se pak cítíš? Pomůže ti to?“

⁴⁴ „Jaké hry máš rád(a)? Co třeba soutěživé hry, sport nebo společenské hry třeba jako Člověče nezlob se nebo karty? S kým hraješ? Jak to probíhá, když hraješ takovou hru? Už jsi někdy prohrál(a), když jsi hrál(a) se svými rodiči? Jak se cítíš, když prohraješ? Jak reaguješ na prohru? Jak reagují tvoji rodiče? Jak se pak cítíš?“

⁴⁵ „Máš strach nebo divný pocit před testy nebo písemkami? Co proti tomu děláš? Vědí rodiče, že máš strach? Co pak dělají? Jak ti pomůžou? Přál(a) by sis, aby reagovali jinak?“

⁴⁶ „Pláčeš někdy? Kvůli čemu? (Bolest, hněv, starost, strach...) Pláčeš někdy, protože jsi smutný (smutná), máš strach, nebo máš na někoho vztek? Smí to někdo vidět? Smí to vidět rodiče? Jak reagují? Pomůže ti to? Jak je to často?“

⁴⁷ „V každé rodině se někdy vyskytne hádka. Jak taková hádka probíhá u vás? S kým se hádáš nejčastěji? Jak ta hádka obvykle končí? Jak se usmíříte? Jak dlouho se na sebe zlobíte? Jak to vypadá (nemluvíte spolu, jak dlouho?) Jak ti přitom je? Mluvíte o tom, jak se cítíte? Mluvil(a) bys o tom rád(a)?“

hodnota 2 - spíše vyhýbavá

Adolescent líčí převážně vyhýbavé strategie chování při emocionální zátěži, avšak uvádí minimálně jednu emoci nebo situaci, při které alespoň omezeně hledá podporu u rodičů.

hodnota 1 - neustále vyhýbavá

Adolescent líčí převážně vyhýbavé strategie chování při emocionální zátěži. Jmenuje maximálně jednu situaci, ve které uvádí, že vyhledalo podporu rodičů.

Ukázka strategie zátěže orientované na vztah

I: A máš někdy strach, třeba před prověrkou nebo testem?

A: No, někdy jo. Třeba teďko jsme psali z fyziky v pondělí, já sem asi ve středu dostala z té fyziky trojku při zkoušení. To bylo na konci školního roku, tak jsem měla strach, no...dvojku sem potom z toho dostala. Naštvalo mě to, protože kdybych měla ještě jeden bod, tak mám jedničku.

I: A hmmm. Všimne si toho někdo, když se takhle bojíš na nějaký ten test nebo tak?

A: No mamka, no a ve škole tam se bojíme všichni.

I: Jo. Jak to pozná mamka?

A: No asi...já když se bojím, tak vo tom dost mluvím, že mám strach, že to nezvládnou a takový.

Ukázka vyhýbavé strategie zátěže

I: A máš před něčím strach někdy?

A: *(pauza 6 sek)* Mám, třeba *(pauza 6 sek)* když *(pauza 8 sek)* hm, nevím, třeba když tať-ka-se rozzlobí a třeba je hodně na mě rozzlobenej a prostě prostě je hodně taťka rozzlobenej na mě a pak třeba, nevím třeba *(mluví pomalu, vzpomíná)* mi chce dát na prdel nebo tak.

I: Co pak děláš?

A: Hm, tak potom pak jdu nahoru do svého pokojíčku.

I: Všimne si toho někdo, že máš strach?

A: *(pauza 6 sek)* Ani ne, třeba tam ani nikdo není ani taťka.

I: A řekneš to ty pak někomu? Povídáš o tom s někým?

A: Nee.

6. 1. 3. 3. ZÁTĚŽ ADOLESCENTA ZPŮSOBENÁ CHOVÁNÍM PRIMÁRNÍCH OSOB

Tato škála hodnotí zátěž, kterou rodič způsobuje svým dětem. Za zátěž je považováno chování rodiče, kdy odepírá adolescentovi porozumění, podporu nebo útěchu, nebo dokonce u něj vyvolává nejistotu, pocity viny, strach nebo smutek např. svým chováním, emocemi nebo očekáváními.

Zatěžující zkušenosti adolescenta způsobeny rodičem se dělí na výchovnou zátěž a afektivní zátěž.

A) VÝCHOVNÁ ZÁTĚŽ je zdůrazňování výchovných nároků rodičem bez ohledu na adolescenta, nebo formy zneužívání. Tyto formy zátěže nabourávají zčásti funkci rodiče jako jistého přístavu, vyvolávají u adolescenta strach nebo hněv, které ale musí zůstat skryté.

Rozeznáváme dvě roviny rodičovské dominance:

První je výchovně-restriktivní zátěž, což je udělování nadměrně přísných trestů až po tělesné tresty (výprask) nebo zneužití adolescenta k prosazení rodičovských očekávání a nároků.

Druhá je výchovně-emocionální zátěž, což jsou způsoby chování, které vyvíjejí na adolescenta tlak v emocionální oblasti, aby se choval tak, jak si rodič přeje. Patří sem vyhrožování odnětím lásky, dočasným přerušením vztahu nebo opuštěním nebo výhrůžkou posláním do dětského domova.

Oblasti výchovné zátěže

1. Situace, kdy má adolescent strach před rodičem kvůli špatným známám⁴⁸.
2. Adolescent musí pravidelně do školy i tehdy, když ho bolí hlava, břicho apod.
3. Adolescent musí dělat domácí úkoly za podmínek, které vztah k rodičům emocionálně zatěžují.
4. Situace, kdy je výkon jako jediné kritérium pro akceptaci adolescenta⁴⁹.
5. Adolescent je vědomě vystaven zatěžujícím zážitkům, aby se stal pro rodiče lehčeji vychovatelným⁵⁰.
6. Adolescent je pravidelně nepřiměřeně trestán (např. bití, když je příliš hlasitý).

⁴⁸ „Jaké to je, když dostaneš špatnou známku? Máš s rodiči někdy konflikt kvůli známám ve škole?“

⁴⁹ „Myslíš si, že je pro tvé rodiče důležité, aby ses dobře učil(a)? Proč si to myslíš?“

⁵⁰ „Některé děti říkají, že jim rodiče vyhrožují, že je pošlou do dětského domova, když nebudou hodné. Nebo říkají, že je opustí. Stalo se ti to někdy?“

7. Situace, kdy rodiče ztěžování adolescentovi přátelství např. zakázaní styku s kamarády, které rodiče nepovažují za vhodné⁵¹.
8. Rodiče adolescent trestání bitím nebo špatným zacházením⁵².
9. Znaky zanedbávání a zneužívání.

Ukázka výchovné zátěže

I: A jaké je to pro tebe, když dostaneš tu špatnou známku?

A: No, tak třeba bojím se to říct tatškovi, ale jinak ani nic to není špatný.

I: Jak se cítíš?

A: (*pauza 6 sek*) no, tak já se chvíli trošku špatně, že jsem dostala špatnou známku a pak už na to stejně zapomenu a hraju si s kámoškama.

I: Hm. Děláš něco pro to, abys na to zapomněla?

A: No, třeba si spravím náladu, že jdu třeba za kámoškou a povídáme si o něčem jiným a ...

I: Jo, a když přijdeš domů, tak jak to probíhá, když máš tu špatnou známku?

A: No, tak já to pak třeba řeknu mamce, když tam u toho není tatka a no a ta mi to podepíše a tatškovi to ani pak neřekne.

I: A jak se to doví tatka, dozví se to nějak?

A: No, pak třeba když jde na rodičák a on vždycky si dělá srandu s páskem a já vím, že nedostanu páskem, ale on si vždycky dělá takhle srandu, ale stejně mě nikdy nemlátí za špatný známky.

B) AFEKTIVNÍ ZÁTĚŽ je zátěž, kdy rodič vyvolává u adolescenta tlak k obrácení (výměně) rolí (rodič převezme roli adolescenta a ten přebírá roli rodiče). Adolescent je zatěžován tím, že na něj rodič přenáší nebo si na něm vybíjí své negativní emoce, nebo je díky svým náladám pro dítě nevypočitatelný a způsobuje mu tak neustálou nejistotu.

⁵¹ „Znají tvoji rodiče tvé kamarády? Mají je rádi? Myslíš si, že některé nemají rádi? Jak to poznáš?“

⁵² „Dostaneš od rodičů někdy na zadek, nebo facku? A spíš od mamky nebo od tatky? Za co? Čím (vařečkou, rukou..)? Jak je to často? Vzpomeneš si, kdy to bylo poprvé? Kdy se to stalo naposled? Jak ses cítil(a)? Co jsi v té situaci dělal(a)? Povídali si o tom rodiče s tebou (který rodič)? Jak ses potom cítil(a)?“

Oblasti afektivní zátěže

1. Rodič přetěžuje adolescenta citovými nároky např. adolescent má poskytnout rodiči útěchu a pomoc při problémech, přinášet neustálé důkazy lásky, být vždy k dispozici, např. na výslovné přání rodiče spát s ním v posteli, když partner není doma⁵³.
2. Rodič si ulevuje od svých problémů tím, že je bezprostředně předává adolescentovi, např. na něj přenáší náladu⁵⁴.
3. Rodič není v zátěžových situacích pro adolescenta k dispozici (např. když „nemá náladu“).
4. Rodič nemůže nebo neumí adolescentovi poskytnout oporu při emocionální zátěži, dokonce jeho zátěž zvyšuje např. otevřené vyjádření vlastních strachů nebo bezmoci, pláč, když pláče adolescent, nebo adolescent nemůže kvůli ohledu na rodiče ukázat vlastní emoce⁵⁵.
5. Prudké, zraňující konflikty rodičů se odehrávají před adolescentem a ten je vtahován do hádek rodičů, má se zastat jednoho z rodičů, rodiče se hádají kvůli němu a řeknou mu to⁵⁶.

Ukázka afektivní zátěže:

I: A když je tvoje mamka smutná, tak co potom dělá?

A: Sedí a nemluví prostě.

I: Vzpomeneš si na nějaký příklad, co ji třeba rozesmutní?

A: Jako co bylo teďka naposledy?

I: No, kdykoli.

A: Já už si nevzpomínám.

I: Nevzpomeneš si? A hmm. A jak se cítíš ty, když je mamka smutná?

A: Sem taky smutný.

I: A děláš něco, aby mamce bylo líp?

A: Já nevím, co...já se prostě snažím třeba si s ní zahrát nějakou hru.

⁵³ „Někdy řeknou rodiče dětem: „Udělej to pro mě, aby mi bylo lépe“ Říká to někdy tvá mamka nebo tatka? Co pak děláš? Jak je to často?“

⁵⁴ „Když je tvá mamka nebo tatka smutný, co děláš? Jak se přitom cítíš ty? Co děláš, aby jim bylo lépe? Co děláš, aby tobě bylo lépe? Jak je to často?“

⁵⁵ „Zažil(a) jsi někdy, že by tvá mamka nebo tatka byli bezmocní? Kdy? Jak ses cítil(a)? Co jsi dělal(a)?“

⁵⁶ „Jaké to je, když se tvoji rodiče hádají? Jak to probíhá? Všimneš si toho? Pokoušejí se tvoji rodiče hádku před tebou utajit? Co děláš ty? Jak se cítíš? Jak se k tobě chovají, když jsou pohádaní? Mluví s tebou o tom?“

Škála: Zátěž adolescenta způsobená chováním primárních osob

Výpovědi adolescentů jsou posuzovány na základě jejich četosti a intenzity na pětistupňové škále. Zátěž se hodnotí odděleně pro každou primární osobu (matku a otce) v každé z vyjmenovaných oblastí (afektivní, výchovně-restriktivní a výchovně-emocionální zátěž) – tzn. dohromady 6 hodnot.

hodnota 5 - Opakující se vysoká zátěž

Adolescent vypráví o minimálně dvou zatěžujících způsobech chování rodiče, které se opakují pravidelně.

hodnota 4 - Vyšší zátěž

Adolescent vypráví o jednom způsobu chování rodiče, který ho zatěžuje a který se opakuje pravidelně, nebo se zatěžující způsoby chování rodiče odehrávaly dříve v minulosti, ale mají vliv až do přítomnosti. (zůstávající traumatem).

hodnota 3 - Střední zátěž

Adolescent vypráví o minimálně dvou konkrétních situacích, ve kterých ho chování nebo výroky rodiče tělesně nebo duševně zatěžovaly.

hodnota 2 - Mírná zátěž

Adolescent vypráví o jedné konkrétní situaci, ve které ho chování nebo výroky rodiče tělesně nebo duševně zatěžovaly. Adolescent vypráví o jedné zátěžové situaci, způsobené rodičem, které byl dříve vystaven, která je teď definitivně ukončena a již neovlivňuje jeho přítomnost (nezanechává žádné trauma).

hodnota 1 - Žádná zátěž

Adolescent nesděljuje žádné aktivní způsoby chování rodiče, které by ho tělesně nebo duševně zatěžovaly.

Tabulka č. 2: Ukázka vyhodnocené metody BISK

	Reprezentace		Strategie zátěže	Zátěž	
	Matka	Otec		Matka	Otec
kód adolescenta	4	1	4	6	6

V tabulce uvádíme výsledné hodnoty vyhodnocené metody BISK. V prvním sloupci je kód adolescenta, v druhém a třetím sloupci uvádíme hodnotu reprezentace podpory matky (hodnota 4 tzn. primární osoba je podporující) a otce (hodnota 1 tzn. primární osoba není podporující). Ve čtvrtém sloupci uvádíme hodnotu strategie zátěže (hodnota 4 tzn. převážně orientovaná na vztah). V posledních dvou sloupcích uvádíme celkovou zátěž (sečtené hodnoty výchovně-restriktivní zátěže, výchovně-emocionální zátěže a afektivní zátěže) odděleně pro matku a pro otce (hodnota 6 tzn. hodnota 2 pro každou ze zátěží tzn. mírná zátěž).

6. 2. California Child Q-sort – CCQ

6. 2. 1. Popis metody

Metoda California Child Q-sort (dále jen CCQ) vychází z California Adult Q-Sort (CAQ) a vytvořil ji Jack Block v roce 1978. Z amerického originálu ji přeložila do českého jazyka Mgr. Z. Štefánková ve spolupráci s diplomantkami. CCQ je orientovaná na osobu v protikladu k metodám orientovaným na položky např. dotazníkům, kde jsou obvyklé tendenční odpovědi (zakroužkování extrémních či středních hodnot).

CCQ obsahuje 100 vybraných osobnostních charakteristik (vlastnosti, způsoby chování) dětí školního věku a na základě jejich typickosti pro danou osobu je třídí do devíti kategorií. Ukázku těchto položek zahrnuje tabulka č. 2.

Výsledky z CCQ se dělí na tři dimenze: ego-flexibilitu (přizpůsobivost ve strategiích řešení problémů), ego-kontrolu (kontrola a regulace chování – impulsivita) a závislost na poli (samostatnost) (podle Block a Blocková, 1980, in Štefánková, 2005).

Tabulka č. 3: Ukázka položek CCQ zařazených k jednotlivým zkoumaným osobnostním dimenzím (podle J.B.Asendorpf, M.van Aken, 1999).

VYSOKÁ EGO-FLEXIBILITA	NÍZKÁ EGO-FLEXIBILITA
66 – je pozorný a umí se soustředit	33 – snadno se rozpláče
89 – je kompetentní (schopný), zručný	94 – bývá rozmrzelý nebo plačtivý
88 – je sebevědomý, spoléhá na vlastní úsudek	46 – ve stresových situacích má tendenci „vybuchnout“, bývá nervózní a zmatený
74 – do činnosti, kterou dělá, se zcela ponoří	12 – v zátěžových situacích se vrací k nezralému/méně zralému chování (např. smrká, cumlá si palec, má záchvaty zlosti)
40 – je zvědavý a touží po poznání, je otevřený vůči novým zkušenostem	54 – má tendenci rychle měnit nálady, je emočně labilní
41 – je vytrvalý, nevzdává se snadno	35 – je zaražený (inhibovaný) a strnulý
82 – je asertivní (umí se prosadit)	53 – je spíše nerozhodný a váhavý
67 – své jednání plánuje, nejdřív přemýšlí, pak jedná	60 – obává se obtížně předvídatelných a nejasných situací
36 – je vynalézavý, má nápady, co by se mohlo dělat	23 – je bojácný a úzkostný
96 – je tvořivý ve vnímání, myšlení a konání nebo ve hře, projevuje se tvořivě (jde spíš o mnohostrannost než o inteligenci)	34 – je neklidný a neposedný

Tabulka obsahuje ukázkou z metody California Child Q-sort. Uvedené příklady jsou charakteristické pro dimenzi vysoká / nízká ego-flexibilita. Čísla u jednotlivých příkladů odpovídají číslům položek (kartiček). Všechny sto kartiček je uvedeno v příloze č. 2.

Návod k vyhotovení CCQ

Dostaneme 100 karet (položek), na kterých jsou různé osobnostní charakteristiky (vlastnosti, způsoby chování) adolescenta. Naším úkolem je roztřídit tyto karty na následujících 9 kategoriích:

Kategorie 9: „tyto výpovědi jsou vysloveně/nejvíce typické (obsahuje 11 karet)

kategorie 8: „tyto výpovědi jsou středně typické“ (obsahuje 11 karet)

kategorie 7: „tyto výpovědi jsou méně typické“ (obsahuje 11 karet)

kategorie 6: „tyto výpovědi jsou spíše typické“ (obsahuje 11 karet)

kategorie 5: „tyto výpovědi nejsou ani typické ani netypické“ (obsahuje 12 karet)

kategorie 4: „tyto výpovědi jsou spíše netypické“ (obsahuje 11 karet)

kategorie 3: „tyto výpovědi jsou méně netypické“ (obsahuje 11 karet)

kategorie 2: „tyto výpovědi jsou středně netypické“ (obsahuje 11 karet)

kategorie 1: „tyto výpovědi jsou vysloveně/nejvíce netypické“ (obsahuje 11 karet).

Pro usnadnění tohoto těžkého zadání je vypracován „manuál“ vyhotovení:

1. Nejdříve si utvoříme tři skupiny karet, kde první skupina jsou pro adolescenta „typické karty“ s počtem 33 karet, druhá skupina jsou „ani typické ani netypické karty“ s počtem 34, třetí skupina je „netypické karty“ s počtem 33. Pro celkové vyhodnocení je nejdůležitější správný počet karet v jednotlivých skupinách.
2. Dalším krokem je vzít skupinu „typické karty“ a rozdělit ji na tři podskupiny od „vysloveně typické karty“ po „méně typické karty“, každá v počtu 11 karet.
3. Třetím krokem je vzít skupinu „netypické karty“ a opět ji rozdělit na tři podskupiny od „vysloveně netypické karty“ po „méně netypické karty“, každá v počtu 11 karet.
4. Poslední zbývající skupina „ani – ani“ karet musí být opět rozdělena na tři podskupiny na „spíše typické karty“ v počtu 11 karet, „ani typické ani netypické karty“ v počtu 12 karet a „spíše netypické karty“ v počtu 11 karet.
5. Posledním krokem je zaznamenání čísel karet u jednotlivých kategorií na předtištěný papír. Tyto výsledky se následně zpracovávají.

Ukázka vyhotoveného California Child Q-sortu

(73,62,89,36,63,66,99,4,3,51,40 = kategorie 9)

(76,96,25,83,43,67,88,69,26,75,31 = kategorie 8)

(64,28,30,16,81,32,59,92,19,2,74 = kategorie 7)

(6,82,41,15,93,80,13,58,14,84,37 = kategorie 6)

(87,86,21,45,47,68,18,42,9,97,71,85 = kategorie 5)

(20,61,8,22,24,90,52,38,17,60,48 = kategorie 4)

(5,29,78,98,57,79,35,44,72,70,46 = kategorie 3)

(53,10,11,34,1,33,65,50,91,100,95 = kategorie 2)

(54,56,39,55,77,49,7,27,94,23,12 = kategorie 1)

6. 2. 2. Vyhodnocení CCQ

Metodu CCQ vyhodnocuje program SPSS, kam se zadají výsledky vyhotoveného CCQ a tento program je zpracuje do hodnot jednotlivých zkoumaných rovin (ego-flexibilita, ego-kontrola a závislost na poli) s minimální hodnotou -1 a maximální hodnotou 1.

Nízká míra ego-flexibility (hodnota -1) znamená neschopnost adekvátně reagovat, vysoká míra ego-flexibility (hodnota 1) znamená schopnost přizpůsobit se i nečekané a zátěžové situaci.

Vysoká míra ego-kontroly neboli nízká míra impulsivnosti (hodnota -1) znamená velkou kontrolu v chování, ovládání impulsů a odkládání odměn. Nízká míra ego-kontroly neboli vysoká míra impulsivnosti (hodnota 1) znamená nekontrolované vyjadřování emocí a přání, okamžité a přímé reakce, neschopnost odložit odměny a také citlivost na podněty z okolního prostředí.

Nízká hodnota závislosti na poli (hodnota -1) znamená závislost na okolí, vysoká hodnota (hodnota 1) znamená opodstatněnou samostatnost.

Tabulka č.4: Ukázka vyhodnocené metody CCQ

	Flex.	Contr.	Field
kód adolescenta	0,812	0,014	0,624

Tabulka obsahuje vyhodnocení metody CCQ. V prvním sloupci uvádíme kód adolescenta, ve druhém sloupci uvádíme hodnotu ego-flexibility, ve třetím sloupci hodnotu ego-kontroly a v posledním sloupci hodnotu závislosti na poli.

7. VÝSLEDKY

Náš zkoumaný vzorek jsme hodnotili jako celek a tyto výsledky uvádíme v tabulce č. 5 jako první skupinu. Dále jsme vzorek rozdělili podle věku a podle pohlaví a vnikly nám další čtyři skupiny. Výsledky druhé skupiny tzn. všech adolescentů ve věku deset a jedenáct let uvádíme v tabulce č. 6, výsledky třetí skupiny tzn. všech adolescentů ve věku dvanáct a třináct let uvádíme v tabulce č. 7, výsledky čtvrté skupiny tzn. všech dívek uvádíme v tabulce č. 8 a výsledky páté skupiny tzn. všech chlapců uvádíme v tabulce č. 9. V každé z tabulek jsou hodnoty metody BISK a hodnoty metody CCQ.

Metodou BISK (sloupce 6 – 8) jsme získali devět hodnot: reprezentace podpory matky, reprezentace podpory otce, strategie zátěže adolescenta, výchovně-restriktivní zátěž matky, výchovně-restriktivní zátěž otce, výchovně-emocionální zátěž matky, výchovně-emocionální zátěž otce, afektivní zátěž matky a afektivní zátěž otce. Každá z těchto hodnot nabývá minimální hodnoty 1 a maximální hodnoty 5. V naší diplomové práci jsme sečetli tři jednotlivé hodnoty pro zátěž matky a tři pro zátěž otce a získali jsme tak dvě celkové hodnoty, jednu celkovou zátěž od matky a jednu celkovou zátěž od otce, jejichž minimální hodnota je 3 a maximální hodnota je 15.

Pomocí metody CCQ (sloupce 3 – 5) jsme získali pro každého adolescenta tři hodnoty: ego-flexibilita, ego-kontrola a závislost na poli. Každá z nich má minimální hodnotu -1 (nízká ego-flexibilita, vysoká ego-kontrola, malá samostatnost) a maximální hodnotu 1 (vysoká míra ego-flexibility, nízká míra ego-kontroly, velká samostatnost).

Tabulka č. 5: Použité zkratky

Min.	minimum
Max.	maximum
Prům.	průměr
Med.	medián
Flex.	ego-flexibilita
Contr.	ego-kontrola
Field	závislost na poli
Repr.	reprezentace podpory

Strat.	strategie zátěže
Zátěž	celková zátěž
M.	matka
O.	otec
Pearson Correl.	Pearsonova korelace
Sig. (2-tailed)	významnost hodnoty
N.	velikost vzorku

Tabulka obsahuje všechny zkratky používané a uvedené ve vyhodnocovaných výsledcích.

Tabulka č. 6: První skupina: Celý vzorek

	Věk	Flex.	Contr.	Field	Repr.		Strat.	Zátěž	
					M.	O.		M.	O.
Min.	10	-0,564	-0,508	-0,529	1	1	1	3	3
Max.	13	0,812	0,495	0,624	5	5	5	15	13
Prům.	11,23	0,281	-0,048	0,157	3,08	2,32	2,70	6,29	5,73
Med.	11	0,353	-0,028	0,168	3	2	3	6	5

Tabulka obsahuje výsledky získané metodami CCQ a BISK celého vzorku adolescentů. Jejich minimální věk je 10 let, maximální věk je 13 let, průměrný věk je 11,23 let, medián věku je 11.

Z výše uvedených průměrných výsledků CCQ vyplývá, že první skupina adolescentů vykazuje mírně vyšší hodnotu ego-flexibility (přizpůsobivosti podmínkám), střední hodnotu ego-kontroly (kontroly chování) a střední hodnotu závislosti na poli (samostatnosti).

V průměrných výsledcích metody BISK se matky celého vzorku adolescentů ukázaly ani podporující ani nepodporující oproti tomu otcové se ukázali méně podporující. Strategie chování celého vzorku průměrně vykazuje střední hodnoty tzn. není ani orientovaná na vztah ani vyhýbavá. Celková zátěž způsobená rodiči má v průměru střední hodnoty, je ale vyšší u matek než u otců.

Tabulka č. 7: Druhá skupina: Mladší (10 - 11 let)

	Věk	Flex.	Contr.	Field	Repr.		Strat.	Zátěž	
					M.	O.		M.	O.
Min.	10	-0,405	-0,508	-0,396	1	1	1	3	3
Max.	11	0,812	0,495	0,624	5	4	5	13	13
Prům.	10,39	0,272	-0,058	0,144	2,89	2,22	2,71	6,55	6,00
Med.	10	0,223	-0,020	0,108	3	2	3	6	6

Tabulka obsahuje výsledky získané metodami CCQ a BISK skupiny desetiletých a jedenáctiletých adolescentů. Jejich průměrný věk je 10,39, medián je 10.

Z uvedených průměrných výsledků metody CCQ vyplývá, že druhá skupina adolescentů má hodnoty ve středních dimenzích, téměř totožné s první skupinou tzn. ego-flexibilita (přizpůsobivost podmínkám) je mírně vyšší, ego-kontrola (kontrola chování) a závislost na poli (samostatnost) vykazují střední hodnoty.

V průměrných hodnotách metody BISK se matky ukázaly jako nejméně podporující ze všech pěti skupin, otcové z této skupiny jsou druzí nejméně podporující. Strategie zátěže vykazuje střední hodnoty a je téměř shodná s první skupinou tzn. ani orientovaná na vztah ani vyhýbavá. Celková zátěž, kterou způsobují adolescentům rodiče vykazuje střední hodnoty, ale je u matek i otců nejvyšší ze všech pěti skupin.

Tabulka č. 8: Třetí skupina: Starší (12 - 13 let)

	Věk	Flex.	Contr.	Field	Repr.		Strat.	Zátěž	
					M.	O.		M.	O.
Min.	12	-0,564	-0,407	-0,529	1	1	1	3	3
Max.	13	0,762	0,409	0,550	5	5	4	15	11
Prům.	12,36	0,294	-0,033	0,175	3,32	2,44	2,68	5,93	5,37
Med.	12	0,464	-0,044	0,310	3	2	3	5	5

Tabulka obsahuje výsledky získané metodami CCQ a BISK skupiny dvanáctiletých a třináctiletých adolescentů. Jejich průměrný věk je 12,36, medián je 12.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že průměrné hodnoty metody CCQ jsou ve středních dimenzích. Ego-flexibilita (přizpůsobivost podmínkám) je ve středních hodnotách a je téměř totožná s první i s druhou skupinou, ego-kontrola (kontrola chování) je stejně jako v dalších čtyřech skupinách v záporných hodnotách a s hodnotou menší než -0,1, která neznamena ani extrémní kontrolu chování ani impulsivnost. Průměrná závislost na poli (samostatnost) je téměř totožná s první i s druhou skupinou tzn. střední hodnota samostatnosti.

V průměrných hodnotách metody BISK se matky ukázaly ani podporující ani nepodporující, ale průměrná hodnota jejich reprezentace podpory je nejvyšší ze všech pěti skupin, reprezentace podpory otce je druhá nejvyšší. Průměrná hodnota strategie zátěže se pohybuje ve středních dimenzích tzn. ani orientovaná na vztah ani vyhýbavá a je druhá nejnižší ze všech skupin. Průměrná hodnota celkové zátěže, kterou způsobují primární osoby adolescentovi vykazuje nejnižší výsledky ze všech pěti skupin pro matku i pro otce.

Tabulka č. 9: Čtvrtá skupina: Dívky

	Věk	Flex.	Contr.	Field	Repr.		Strat.	Zátěž	
					M.	O.		M.	O.
Min.	10	-0,481	-0,508	-0,529	1	1	1	3	3
Max.	13	0,812	0,495	0,624	5	5	5	15	13
Prům.	11,21	0,339	-0,091	0,187	3,08	2,14	2,84	6,50	5,69
Med.	11	0,462	-0,080	0,235	3	2	3	6	5

Tabulka obsahuje výsledky získané metodami CCQ a BISK pro všechny dívky ze vzorku (tzn. mezi 10 a 13 lety), jejich průměrný věk je 11,21 let, medián je 11.

Z výše uvedených průměrných hodnot vyplývá, že výsledky metody CCQ jsou ve středních hodnotách, ale v porovnání s ostatními skupinami jsou extrémní. Ego-flexibilita (tzn. přizpůsobivost podmínkám) a závislost na poli (samostatnost) jsou nejvyšší ze všech pěti skupin, naopak ego-kontrola (kontrola chování) má hodnotu nejnižší, ale je stále v hodnotách, které znamenají ani kontrolu chování ani impulsivnost.

Z průměrných hodnot metody BISK vyplývá, že reprezentace podpory matky je naprosto shodná s první skupinou tzn. ani podporující ani nepodporující,

reprezentace podpory otce je zde nejnižší ze všech skupin tzn. spíše nepodporující. Strategie chování adolescenta v zátěžových situacích je naopak nevyšší ze všech skupin, ale je stále ve středních hodnotách tzn. ani orientovaná na vztah ani vyhýbavá. Celková zátěž způsobená adolescentovi rodiči je u matky i otce druhá nejvyšší ze všech pěti skupin.

Tabulka č. 10: Pátá skupina: Chlapci

	Věk	Flex.	Contr.	Field	Repr.		Strat.	Zátěž	
					M.	O.		M.	O.
Min.	10	-0,564	-0,399	-0,477	2	1	1	3	3
Max.	13	0,748	0,409	0,498	5	4	4	12	11
Prům.	11,25	0,202	0,011	0,117	3,07	2,54	2,50	6,00	5,79
Med.	11	0,153	0,026	0,105	3	2,5	3	5	5,5

Tabulka obsahuje výsledky získané metodami CCQ a BISK pro všechny chlapce ze vzorku (tzn. mezi 10 a 13 lety), jejich průměrný věk je 11,25 a medián je 11, v porovnání se skupinou dívek je věk téměř totožný.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že průměrné hodnoty metody CCQ jsou ve středních dimenzích, ale vzhledem k ostatním skupinám jsou extrémní. Ego-flexibilita (přizpůsobivost podmínkám) a závislost na poli (samostatnost) jsou nejnižší ze všech pěti skupin, naopak ego-kontrola (kontrola chování) má hodnotu nejvyšší.

Z průměrných výsledků metody BISK vyplývá, že reprezentace podpory otce je nejvyšší ze všech skupin, ale je stále ve středních hodnotách tzn. ani podporující ani nepodporující, reprezentace podpory matky je také střední. Strategie chování adolescenta v zátěžových situacích je nejnižší ze všech skupin, ale stále ve středních hodnotách tzn. ani orientovaná na vztah ani vyhýbavá. Celková zátěž způsobená adolescentovi rodiči je u matky i otce druhá nejnižší.

8. VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

V předcházející kapitole jsme pomocí průměrných hodnot nastínili výsledné hodnoty jednotlivých skupin. V této kapitole se dále pokusíme jejich statistickou významnost testovat pomocí statistických testů počítačového programu SPSS.

Pomocí Pearsonova koeficientu zjišťujeme, zda dvojice hodnot spolu koreluje (jsou vzájemně závislé). Hodnoty Pearsonova koeficientu se pohybují mezi -1 a 1, je-li výsledné číslo koeficientu kladné (hodnota 1), je korelace kladná (tzn. čím vyšší je první hodnota, tím vyšší je druhá hodnota), je-li výsledné číslo záporné (hodnota -1), je korelace záporná (tzn. čím nižší první hodnota, tím vyšší je hodnota druhá), pokud se výsledné číslo rovná nule, žádná souvislost mezi dvěma hodnotami neexistuje.

V tabulce také uvádíme hodnotu Sig. (2-tailed), která znamená významnost vypočítaných souvislostí, kde nejvyšší významnosti dosahují hodnoty mezi 0,01 (nejvyšší hladina významnosti) a 0,05 (vysoká hladina významnosti). Pro jasné vymezení jsou tyto hodnoty v tabulkách označeny dvěma hvězdičkami.

Poslední uvedenou hodnotou je N, která znamená velikost vzorku neboli počet adolescentů, kteří byli do vzorku započítáni (ne vždy byly k dispozici hodnoty všech účastníků výzkumu).

K zjištění souvislosti mezi jednotlivými skupinami rozdělenými podle věku a pohlaví jsme použili T-test, který měří statistické rozdíly.

8. 1. Testování hypotéz

V této podkapitole uvádíme hodnoty, které souvisí s našimi danými hypotézami a také hodnoty pro nás statisticky zajímavé a významné. Na to navazují závěry plynoucí z těchto hodnot. Statisticky bezvýznamné hodnoty v zájmu přehlednosti neuvádíme.

Hypotéza 1, kde předpokládáme, že v našem vzorku adolescentů bude reprezentace podpory matky a otce ve středních a vyšších hodnotách, strategie chování v zátěži ve středních a vyšších hodnotách a celková zátěž v nižších hodnotách, může být ověřena z pouhého pozorování výše popsaných hodnot BISK a CCQ v jednotlivých skupinách.

Průměrná hodnota reprezentace podpory matky se pohybuje v rozmezí 2,89 a 3,32 a průměrná hodnota reprezentace podpory otce se pohybuje v rozmezí

2,14 a 2,54. Když uvážíme, že maximální hodnota je 5 a minimální je hodnota 1, potom jsou uvedené hodnoty reprezentace podpory matky a otce ve středních a nižších hodnotách.

Průměrná hodnota strategie zátěže se pohybuje od 2,50 do 2,84. Maximální je hodnota 5, minimální hodnota je 1 a tudíž uvedené hodnoty jsou spíše v nižších dimenzích.

Průměrná hodnota celkové zátěže matky je v rozmezí 5,93 a 6,55 a průměrná hodnota celkové zátěže otce v rozmezí 5,37 a 6,00. Minimální hodnota celkové zátěže je 3 a maximální hodnota je 15. Z toho vyplývá, že uvedené hodnoty celkové zátěže jsou spíše ve středních dimenzích.

Z uvedených výsledků lze odvodit, že naše hypotéza, která předpokládala střední a vyšší hodnoty u reprezentace podpory matky a otce a u strategie zátěže a nižší hodnoty u celkové zátěže matky a otce **se nepotvrdila**.

8. 1. 1. Testování 1. skupiny: Celkový vzorek

Tabulka č 11: Souvislosti hodnot metody BISK

		Repr.		Strat.	Zátěž	
		M.	O.		M.	O.
Repr. M.	Pearson Correl.	-	0,546**	0,781**	-0,362**	-0,343**
	Sig. (2-tailed)	-	0,000	0,000	0,003	0,006
	N	66	63	66	66	63
Repr. O.	Pearson Correl.	0,546**	-	0,410**	-0,213	-0,209
	Sig. (2-tailed)	0,000	-	0,001	0,094	0,100
	N	63	63	63	63	63
Strat.	Pearson Correl.	0,781**	0,410**	-	-0,230	-0,169
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,001	-	0,063	0,185
	N	66	63	66	66	63
Zátěž M.	Pearson Correl.	-0,362**	-0,213	-0,230	-	0,681**
	Sig. (2-tailed)	0,003	0,094	0,063	-	0,000
	N	66	63	66	66	63
Zátěž O.	Pearson Correl.	-0,343**	-0,209	-0,169	0,681**	-
	Sig. (2-tailed)	0,006	0,100	0,185	0,000	-
	N	63	63	63	63	63

Tabulka ukazuje výsledky mezi hodnotami BISK a to mezi reprezentací podpory matky a otce, strategií zátěže adolescenta a zátěže od matky a od otce.

Nejvyšší hladina významnosti (v tabulce označena dvěma hvězdičkami) se podle očekávání ukazuje mezi reprezentací podpory otce a reprezentací podpory matky. Významná je také souvislost hodnot zátěže od matky a zátěže od otce.

Nejvyšší hladinu významnosti má také souvislost mezi zátěží způsobenou matkou a reprezentací podpory matky, kde se prokázala záporná korelace (tzn. čím nižší je zátěž matky, tím vyšší je reprezentace podpory matky). To znamená, že adolescent, který pociťuje chování matky jako méně zatěžující také hodnotí její chování jako více podporující a přístupné.

Hypotéza 2, předpokládá, že adolescent s nízkou mírou zátěže způsobenou chováním rodičů bude mít strategii zátěže více vztahově orientovanou, což znamená vysokou hladinu významnosti mezi zátěží obou rodičů a strategií zátěže. Tato část hypotézy se **nepotvrdila**.

Hypotéza 3 předpokládá, že adolescenti s podporující reprezentací citové vazby obou rodičů budou mít strategii zátěže orientovanou na vztah. To předpokládá, že v tabulce najdeme nejvyšší hladinu významnosti mezi reprezentací podpory matky a otce a strategií zátěže adolescenta. To se potvrdilo, čímž jsme prokázali, že čím vyšší reprezentace podpory matky nebo otce, tím vyšší strategie zátěže adolescenta. Z toho vyplývá, že adolescent, který své rodiče vnímá jako podporující a přístupné, se v zátěžové situaci na ně spíše obrací. Hypotéza 3 se **potvrdila**.

Tabulka č.12: Souvislost hodnot metody BISK a metody CCQ

		Flex.	Contr.	Field	Věk	Pohlaví
Repr. M .	Pearson Correl.	0,066	0,193	0,068	0,188	0,003
	Sig. (2-tailed)	0,600	0,120	0,588	0,131	0,979
	N	66	66	66	66	66
Repr. O.	Pearson Correl.	-0,147	0,172	-0,147	0,070	-0,166
	Sig. (2-tailed)	0,251	0,179	0,250	0,588	0,195
	N	63	63	63	63	63
Strat .	Pearson Correl.	0,184	0,051	0,205	0,034	0,162
	Sig. (2-tailed)	0,139	0,682	0,098	0,786	0,194
	N	66	66	66	66	66
Zátěž M	Pearson Correl.	0,191	-0,103	0,268*	-0,075	0,087
	Sig. (2-tailed)	0,124	0,412	0,030	0,549	0,489
	N	66	66	66	66	66
Zátěž O	Pearson Correl.	0,090	-0,206	0,193	-0,154	-0,022
	Sig. (2-tailed)	0,481	0,105	0,130	0,229	0,862
	N	63	63	63	63	63

Tabulka ukazuje výsledky souvislostí mezi hodnotami BISK a CCQ tzn. mezi citovou vazbou s primární osobou a osobnostními charakteristikami. Hodnoty BISK jsou reprezentace podpory matky, reprezentace podpory otce, strategie zátěže dítěte a zátěž od matky a od otce. Hodnoty metody CCQ jsou ego-flexibilita (schopnost přizpůsobit se měnícím se podmínkám), ego-kontrola (kontrola chování) a závislost na poli (samostatnost). K těmto hodnotám jsme dále přiřadili věk a pohlaví jako možné souvislosti s hodnotami metody BISK.

V tabulce se neobjevují žádné statisticky významné hodnoty a proto se **hypotéza 4**, kde předpokládáme, že adolescenti s podporující reprezentací citové vazby budou mít vysokou flexibilitu, střední sebekontrolu a větší samostatnost tzn. malou závislost na poli, **nepotvrdila**.

Hypotéza 5, kde předpokládáme, že adolescenti s nízkou mírou zátěže způsobenou chováním rodičů budou mít vysokou flexibilitu, střední sebekontrolu a větší samostatnost tzn. malou závislost na poli, se podle uvedených výsledků **nepotvrdila**.

Jediná významná souvislost (v tabulce označena hvězdičkou) se objevuje mezi zátěží ze strany matky a závislostí na poli (samostatností), kde Pearsonova korelace ukazuje, že čím vyšší je zátěž matky, tím vyšší je samostatnost adolescenta. Z toho vyplývá, že vysoce zatěžovaný adolescent ze strany matky je samostatnější. Tento výsledek je naprosto protikladný k našim teoretickým předpokladům. Ostatní hodnoty jsou statisticky nevýznamné.

Při testování rozdílů mezi jednotlivými skupinami nebyl zjištěn žádný statisticky významný rozdíl, ze kterého bychom mohli usuzovat na důležitost věku či pohlaví při hodnocení osobnostních charakteristik nebo citové vazby. Proto ze všech uvedených hodnot v jednotlivých skupinách, které jsou rozdělené podle věku a pohlaví (2. – 5. skupina) vyplynulo, že **se hypotéza 6**, kde předpokládáme, že na zkoumané proměnné nebude mít vliv pohlaví ani věk adolescentů, **potvrdila**.

8. 2. Další zajímavé výsledky

Při zkoumání ostatních čtyř skupin (Mladší, Starší, Dívky, Chlapci) jsme našli hodnoty naprosto nebo téměř shodné s hodnotami celkové skupiny, které jsou zahrnuty do hypotéz. Proto jsme z těchto statistických údajů vybrali jen takové, které byly zajímavé, jedinečné a v jiné skupině než v uváděné se nevyskytly.

Testování 2. skupiny: Mladší

Tabulka č. 13: Souvislost mezi věkem a ego-flexibilitou

		Flex.
Věk	Pearson Correl.	0,401*
	Sig. (2-tailed)	0,013
	N	38

Tabulka ukazuje významnou souvislost ve skupině mladších adolescentů mezi věkem a ego-flexibilitou. Pearsonova korelace naznačuje, že čím vyšší je v této skupině věk, tím vyšší je hodnota ego-flexibility. To znamená, že čím starší jsou adolescenti ve věku deset a jedenáct let, tím více jsou schopni se přizpůsobit nečekané a zátěžové situaci.

Testování 3. skupiny: Starší

Tabulka č. 14: Souvislost mezi zátěží matky a ego-kontrolou

		Contr.
Zátěž M.	Pearson Correl.	-0,387*
	Sig. (2-tailed)	0,046
	N	27

Tabulka ukazuje vysokou hodnotu souvislosti mezi zátěží matky a ego-kontrolou ve skupině starších adolescentů. Pearsonova korelace uvádí, že čím vyšší je v této skupině zátěž způsobená matkou, tím nižší je hodnota ego-kontroly tzn. nižší impulsivita a vyšší kontrola chování. Z toho vyplývá, že čím více je dvanáctiletý a třináctiletý adolescent zatěžovaný matkou, tím méně je impulsivní a tím více se kontroluje.

Testování 4. skupiny: Dívky

Tabulka č. 15: Souvislost mezi zátěží otce a ego-kontrolou.

		Contr.
Zátěž O.	Pearson Correl.	-0,386*
	Sig. (2-tailed)	0,022
	N	35

Tabulka ukazuje vysokou hodnotu souvislosti mezi zátěží otce a ego-kontrolou ve skupině dívek. Pearsonova korelace uvádí, že čím vyšší je zátěž způsobená otcem, tím nižší je hodnota ego-kontroly u dívek tzn. nižší impulsivita a vysoká kontrola chování. To znamená, že čím více je dívka v adolescentním věku zatěžována otcem, tím méně je impulsivní a tím více své chování kontroluje. Tento výsledek odpovídá výsledku předchozímu, ve skupině starších adolescentů.

Testování 5. skupiny: Chlapci

Tabulka č. 16: Souvislost mezi zátěží matky a otce a závislostí na poli

		Field
Zátěž M	Pearson Correl.	0,400*
	Sig. (2-tailed)	0,035
	N	28
Zátěž O	Pearson Correl.	0,377*
	Sig. (2-tailed)	0,048
	N	28

Tabulka ukazuje vysokou hodnotu souvislosti mezi zátěží matky a otce a závislostí na poli ve skupině chlapců. Pearsonova korelace uvádí, že čím vyšší je u chlapců zátěž způsobená matkou nebo otcem, tím vyšší je hodnota samostatnosti. Z toho vyplývá, že čím více je chlapec v adolescentním věku zatěžován od matky nebo od otce, tím je samostatnější a méně závislý. Tento výsledek odporuje našim teoretickým předpokladům, ale je shodný s výsledkem v první (celkové) skupině.

Testování všech skupin

Tabulka č. 17: Porovnání souvislostí mezi zátěží matky a zátěží otce

		Mladší	Starší	Dívky	Chlapci
Hodnota	Pearson Correl.	0,684**	0,699**	0,541**	0,838**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,001	0,000
	N	36	26	35	28

Tabulka uvádí souhrnné hodnoty souvislostí mezi zátěží matky a zátěží otce v jednotlivých hodnocených skupinách. Nejvyšší hladina významnosti se objevuje ve všech skupinách v kladných hodnotách. Potvrdila se tak souvislost mezi zátěží způsobenou matkou a zátěží způsobenou otcem.

Tabulka č. 18: Porovnání souvislostí mezi reprezentací podpory matky a reprezentací podpory otce

		Mladší	Starší	Dívky	Chlapci
Hodnota	Pearson Correl.	0,515**	0,574**	0,489**	0,648**
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,002	0,003	0,000
	N	36	26	35	28

Tabulka uvádí souvislosti mezi reprezentací podpory matky a reprezentací podpory otce ve všech hodnocených skupinách. Hodnoty dosáhly podle Pearsonovy korelace nejvyšší kladné hladiny významnosti tzn. potvrdila se souvislost mezi reprezentací podpory matky a reprezentací podpory otce.

Tabulka č. 19: Porovnání souvislostí mezi ego-flexibilitou a závislostí na poli

		Mladší	Starší	Dívky	Chlapci
Hodnota	Pearson Correl.	0,907**	0,957**	0,944**	0,927**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	38	27	38	28

Tabulka uvádí souhrnné nejvyšší hladiny významnosti mezi ego-flexibilitou a závislostí na poli všech skupin. Hodnoty jsou kladné tzn. čím vyšší je u všech skupin ego-flexibilita, tím vyšší je samostatnost. Z toho vyplývá, že čím více je adolescent schopen se přizpůsobit zátěžovým a neočekávaným situacím, tím je samostatnější.

SHRNUTÍ A ZÁVĚR

V praktické části diplomové práce jsme představili náš výzkum, který se týkal souvislostí citové vazby a osobnostních charakteristik dětí v rané adolescenci. Výzkum probíhal na základních školách na Českobudějovicku v letech 2005 a 2006 a hodnotili jsme výsledky celkem 66 adolescentů, z toho 38 dívek a 28 chlapců ve věku mezi 10 a 13 lety. K tomuto výzkumu jsme použili metody výzkumu citové vazby BISK a osobnostních charakteristik CCQ, které jsme výše podrobně představili.

Naše teoretické předpoklady vycházely převážně z výzkumů citové vazby J. Bowlbyho a M. Ainsworthové, ze studií vlivu temperamentu dítěte na citovou vazbu E. Pavlíkové, L. Lacinové a J. Širůčka, ze studií poruch citového pouta Liebermana a Pawla a z výzkumů chování dětí s poruchou citového pouta Z. Matějčka, V. Bubleové a J. Kovaříka a také z teorie osobnostních charakteristik podle J. Blocka a J. Blockové. Také v nedávné německé studii P. Zimmermanna⁵⁷ zkoumající souvislosti mezi reprezentací citové vazby (podle metody BISK) a osobností (podle metody CCQ)⁵⁸ byly potvrzeny statisticky významné vztahy mezi jednotlivými proměnnými (tedy těmi, které jsme také testovali).

Podle těchto teorií i praktických výzkumů jsme sestavili hypotézy, které se nám ale jen částečně potvrdily. Vzhledem k prostředí, z kterého jsme čerpali hodnoty⁵⁹, jsme v první hypotéze předpokládali u metody BISK více podporující citovou vazbu rodičů, strategii zátěže orientovanou více na vztah a nižší zátěž, kterou rodiče vytvářejí na své děti než se ukázala v našich výsledcích. Druhá hypotéza se nepotvrdila v předpokladu, že adolescent, který pociťuje chování matky a otce jako méně zatěžující také hodnotí jejich chování jako více podporující a přístupné a v zátěži se na ně více obrací. Třetí hypotéza se na základě teoretických studií potvrdila v tom, že adolescent, který své rodiče vnímá jako podporující a přístupné, se v zátěžové situaci na ně spíše obrací. Čtvrtá hypotéza se oproti našim předpokladům a teoriím nepotvrdila v tom, že adolescenti s úzkou citovou vazbou na své rodiče se měli lépe přizpůsobovat okolním změnám, neměli být ani příliš impulsivní ani se příliš kontrolovat a měli být velmi samostatní. Pátá hypotéza se podle uvedených výsledků nepotvrdila v tom, že adolescenti málo zatěžovaní chováním svých rodičů,

⁵⁷ Peter Zimmermann, Hermann Scheuerer-Englisch, Sue Kellinghaus, Annika Leu, Karin Lossen, Torsten Piendl, Annika Hampe, Kerstin Erichsen: Bindung und Persönlichkeit. Ein Vergleich klinischer und nicht-klinischer Gruppen. Konferenzpraesentation, Dortmund, 2004

⁵⁸ U 117 dětí ve věku 8-12 let (z toho 48 bez klinických potíží, 32 z výchovně-psychologických poraden a 35 z dětské psychiatrické kliniky)

⁵⁹ Je pochopitelné, že předpoklad hodnot např. z dětských diagnostických ústavů by byl odlišný.

tzn. málo vystaveni tlaku z jejich strany měli být více flexibilní ve vztahu ke změnám ve svém okolí, neměli být ani příliš impulsivní ani se příliš kontrolovat a měli být velmi samostatní. V souvislosti s tímto jsou výsledky skupiny starších adolescentů, kde vyplynulo, že čím více je adolescent zatěžovaný matkou, tím méně je impulsivní (má vyšší kontrolu chování). Obdobné výsledky jsme zaznamenali ve skupině dívek, kde zatěžující osobou je otec. Naprosto proti páté hypotéze⁶⁰ hovoří výsledky z celkové skupiny i ze skupiny chlapců, kde nejvíce zatěžování adolescenti od matky (u chlapců i od otce) jsou nejvíce samostatní. Poslední hypotéza se podle očekávání potvrdila v předpokladu, že pro citovou vazbu mezi rodiči a adolescentem ani pro osobnostní charakteristiky není určující věk ani pohlaví adolescenta. Výjimkou byly výsledky v hodnocení mladších adolescentů, kde se prokázalo, že čím starší jsou adolescenti, tím více jsou schopni se přizpůsobit nečekané a zátěžové situaci.

Existují také souvislosti hodnot BISK, kde ve všech skupinách se potvrdilo, souvislost zátěže kladené na adolescenty matkou a otcem a také se potvrdila souvislost mezi reprezentací podpory matky a otce. Poslední je souvislost reprezentace podpory matky a zátěže matky, kde adolescent, který pocítuje chování matky jako méně zatěžující také hodnotí její chování jako více podporující a přístupné.

Souvislosti hodnot měla i metoda CCQ u všech skupin, z kterých vyplývá, že čím více je adolescent schopen se přizpůsobit zátěžovým a neočekávaným situacím, tím je samostatnější.

Po celkovém zhodnocení výsledků našeho výzkumu musíme konstatovat, že naše předpoklady ze souvislostí citové vazby a osobnostních charakteristik adolescentů se víceméně nepotvrdily. Možným důvodem je velké množství faktorů ovlivňujících platnost výsledků. Prvním z nich je nízký počet zpracovaných dat, který neumožňuje zobecnění, dalším činitelem je to, že jednotlivé zkoumané skupiny byly početně nevyrovnané (starších adolescentů bylo 38 oproti 28 mladších). Významným námi neovlivnitelným činitelem je také to, že metody BISK a CCQ nejsou standardizované a v neposlední řadě náš vzorek není reprezentativní, protože účastníci výzkumu se hlásili k výzkumu samostatně a také všichni byli jen z jedné oblasti. Pokud ale porovnáme náš výzkum s výše zmíněnou studií P. Zimmermanna (in Štefánková, nepublikováno) je překvapením, že jsme nenalezli žádnou statistickou významnost, protože naše hodnoty získané metodikou BISK jsou velmi podobné,

⁶⁰ Předpoklad, že adolescenti s nízkou mírou zátěže způsobenou chováním rodičů budou mít vysokou flexibilitu, střední sebekontrolu a větší samostatnost tzn. malou závislost na poli.

v některých případech téměř shodné⁶¹. Jistou roli může hrát různorodost českého a německého vzorku, určitý věkový rozdíl mezi výzkumným vzorkem adolescentů a také určitý rozdíl mezi oběma kulturami. Jednou z příčin chybějících souvztažností může být pravděpodobně i nepřesné chápání jednotlivých položek pro hodnocení osobnosti dítěte v CCQ, způsobené možná pro naši kulturu méně výstižnými formulacemi osobnostních charakteristik.

⁶¹ Srovnání provedla Z. Štefánková (2007).

POUŽITÁ LITERATURA

1. ASENDORPF, J., VAN AKEN, M.: Resilient, Overcontrolled, and Undercontrolled Personality Prototypes in Childhood: Replicability, Predictive Power, and the Trait-Type Issue, *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 815-832, 1999.
2. BALCAR, K.: Úvod do studia psychologie osobnosti, Praha: SPN, 1983.
3. BLOCK, J., KREMEN, A.: The Roots of Ego-Control in Young Adulthood: Links With Parenting in Early Childhood, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 1062-1075, 1998.
4. BŘICHÁČEK, V.: Raný vztah matky s dítětem, in: Dunovský, J. a kol, *Sociální pediatrie. Vybrané kapitoly*, Praha: Grada, 1999.
5. DITTRICHOVÁ, J., PAPOUŠEK, M., PAUL, K., a kol: *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*, Praha: Grada, 2004.
6. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003.
7. KREJČÍŘOVÁ, D., LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie*, Praha: Grada, 1988
8. KULÍSEK, P.: Problémy teorie raního citového přilnutí (attachment). *Československá psychologie*, 44, 404-423, 2000.
9. LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: *Psychická deprivace v dětství*, Praha: SZN, 1963.
10. MACEK, P.: *Adolescence*, Praha: Portál, 1999.
11. MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíce potřebují*, Praha: Portál, 1994.
12. MATĚJČEK, Z.: *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, Praha: SPN, 1992.
13. MATĚJČEK, Z.: *Osvojení a pěstounská péče*, Praha: Portál, 2002.
14. MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J.: Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace, *Československá psychologie*, 6, 481-495, 1995.
15. NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie*, Praha: Academia, 1998.
16. PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH.: *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*, Praha: Portál 1999.
17. ŘÍČAN, P.: *Cesta životem. Vývojová psychologie*, Praha: Portál 2006.
18. SMÉKAL, V. MACEK, P. (Eds.): *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*, Brno: Barrister a Principal, 2002.

19. SROUFE, L. A.: Relationships, Self, and Individual Adaptation. In A. J. Samerof, R. N. Emde (Eds.), Relationships Disturbances in Early Childhood. A developmental Approach, 70-94, New York: Basic Books, 1989.
20. STUHLÍKOVÁ, I. a kol.: Zvládání emočních problémů školáků, Praha: Portál 2005.
21. STUHLÍKOVÁ, I.: Základy psychologie emocí, Praha: Portál 2002.
22. ŠTEFÁNKOVÁ, Z.: Citová vazba v detstve a adolescencii vo vzťahu k emocionálnej regulácii, Československá Psychologie 5, 2005.
23. VÁGNEROVÁ, M. a kol.: Vývojová psychologie I, Praha: Karolinum 1997.
24. VÁGNEROVÁ, M.: Psychologie problémového dítěte školního věku, Praha: Karolinum 2001.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Das Bindungsinterview für die späte Kindheit Rozhovor o citové vazbě v pozdním dětství) - BISK

Hlavní zásady:

- říci, aby mluvil nahlas
- dělat přestávky
- nechat dítě se vyprávět, nenabízet hned emoce, které může cítit
- když nepřijde žádná odpověď, nabídnout alternativu (konkrétnější otázku)
- formulovat otázky pozitivně
- témata spojovat navzájem
- ptát se na oba rodiče
- ptát se i na další situace, další příklady, kdy se to stalo
- ptát se na nynější situaci
- nepřehlédnout možné náznaky obrácených rolí, traumatických zkušeností, bití, týrání, hrubých výchovných praktik

Hlavní otázky:

- Všimne si někdo, jak se cítíš? Kdo? Spíš mamka nebo taťka?
- Jak se to dovědí? Děláš něco, aby se to dozvěděli? Co?
- Poznají to na tobě?
- Jdeš s tím za mamkou nebo taťkou? Jsi raději sám (sama)?
- Pokoušíš se o tom mluvit s rodiči?
- Jak reagují? Dokáží ti pomoci? Jak? Co dělají?
- Jak se pak cítíš?
- Jak by sis přál(a), aby reagovali? Je to tak dobře, nebo by to bylo jinak lepší?

Nabízené emoce:

- smutný (smutná) / nešťastný (nešťastná) / vzteklý (vzteklá) / rozzlobený (rozzlobená) / bezradný (bezradná) / zklamaný (zklamaná) / uražený (uražená)

Dotazy o hobby – záliby dětí (na uvolnění a na poznání)

- Řekni mi, jaké máš záliby, co tě baví dělat? Podporují tě při tom rodiče? Potřebuješ jejich podporu? Jak rodiče reagují, když potřebuješ jejich podporu?
- Co myslíš, zajímáš se o mnoho věcí? Chtěl(a) bys jich dělat více nebo méně?
- Existují věci, které bys rád(a) dělal, ale rodiče si to nepřejí? Proč si to nepřejí? Co potom děláš? Vadí ti to? Jak reaguješ? Zlobíš se? Jak reagují rodiče?

Hry a prohrávání při hře

- Jaké hry máš rád(a)? Co třeba soutěživé hry, sport nebo společenské hry třeba jako „Člověče nezlob se“ nebo karty? S kým hraješ? Jak to probíhá, když hraješ takovou hru?
- Už jsi někdy prohrál(a), když jsi hrál(a) se svými rodiči? Jak se cítíš, když prohraješ? Jak reaguješ na prohru? Zlobíš se potom? Pozná někdo, že se zlobíš? Kdo? Jak to pozná?
- Jak reagují tvoji rodiče? Uklidňují tě? Jak se pak cítíš?

Rodinná situace a společné aktivity

- Kdo všechno patří do vaší rodiny?
- S kým žiješ v rodině?
- Jsou rodiče rozvedeni?
 - NE
 - ANO: Máš kontakt k nepřítomnému rodiči? Jak často se vídáte? Jaké to je, když jsi s ním? Co společně děláte? Jsi s tím spokojený (spokojená)? Je něco, co by sis přál(a) jinak? Co? Chtěl(a) bys s ním dělat víc věcí? Jaké?
- Je jiná dospělá osoba, se kterou trávíš spoustu času? (*Zapsat si to*)
- Co děláte v rodině společně? Co děláte o víkendech?
- Co děláš, když tvoji rodiče nemají čas? Jak se cítíš?
- Chtěl(a) bys s mámou nebo s tátou podnikat víc věcí? Jaké? Proč je neděláte?
- S kým jsi nejraději? V jaké situaci jsi radši s kamarádem a v jaké s mamkou? Kdy jsi rád(a) sám?
- Nechá se mamka nebo tatka snadno k něčemu přemluvit? Kdo snadněji? K čemu? Nějaký příklad

Pomoc v domácnosti

- Nechají tě tvoji rodiče, abys jim pomohl (pomohla) v domácnosti? Při čem? Chválí tě za to? Kdy se to stalo? Příklad

Výměna – obrácení rolí 1

- Děláš někdy něco pro své rodiče, aby jim bylo lépe? Aby se jim ulevilo?
- Někdy řeknou rodiče dětem: „Udělej to pro mně, aby mi bylo lépe“ nebo „Když toto děláš, je mi z toho špatně.“ Říká to někdy tvá mamka nebo taťka?
- Co pak děláš? Jak je to často? Příklad

Kamarádi

- Kolik máš kamarádů?
- Jak se jmenují tvoji kamarádi?
- Co se svými kamarády děláš?
- Kde se vídáte? I mimo školu?
- Kdo je tvůj nejlepší kamarád? Proč?
- Jsi vždy milý (milá) k ostatním?
- Je někdo, koho nemůžeš vystát? Proč? Co se stane, když se potkáte?
- Jsou děti, které nemůžou vystát tebe? Jak se cítíš, když víš, že tě nemají rádi? Co se stane, když se potkáte? Co děláš ty? Vědí to rodiče? Odkud? Děláš něco, aby se to rodiče dozvěděli? Jak reagují? Jak se potom cítíš? Dokáží ti pomoci?
- Pohádal(a) ses někdy se svým kamarádem? Co se stalo? Věděli o tom rodiče? Odkud? Dělal(a) jsi něco, aby se to rodiče dozvěděli? Jak reagují? Jak ses potom cítil(a)? Dokázali ti pomoci?
- Znají tvoji rodiče tvé kamarády? Mají je rádi? Myslíš si, že některé nemají rádi? Proč? Jak to poznáš? Co rodiče dělají?

Výměna – obrácení rolí 2

- Představ si, že bys chtěl(a) přenocovat u svého kamaráda. Tvá mamka by ale byla celou noc sama doma. Zjistíš, že by jí to bylo nepříjemné? Co uděláš?
- Jak poznáš, že by to mamce bylo nepříjemné? Řekne ti to? Jak se cítíš?

Škola

- Co se ti ve škole líbí? Které předměty máš rád(a)?
- Co se ti ve škole nelíbí? Které předměty nemáš rád(a)?
- Myslíš si, že jsi dobrý (dobrá) v učení, ve škole? Je to pro tebe důležité, abys byl(a) ve škole dobrý (dobrá)?
- V kterých předmětech jsi zvláště dobrý (dobrá)? V kterých špatný (špatná)? Jaké v nich máš známky? Co je pro tebe dobrá a špatná známka?
- Jaké to je, když dostaneš špatnou známku? Vadí ti to? Jak se cítíš? Všimne si toho někdo? Vědí to rodiče? Odkud? Jak reagují? Jak se pak cítíš? Pomůže ti to?
- Máš s rodiči někdy konflikt kvůli známkám ve škole? Jak to probíhá?
- Myslíš si, že je pro tvé rodiče důležité, aby ses dobře učil(a)? Proč si to myslíš?
- Těšíš se do školy každý den?
- Máš strach nebo divný pocit před testy nebo písemkami? Co proti tomu děláš? Vědí rodiče, že máš strach? Co pak dělají? Jak ti pomůžou? Jak se potom cítíš? Přál(a) by sis, aby reagovali jinak?
- Pomáhá ti někdo s úkoly? A pomáhá ti někdo, když něčemu nerozumíš nebo neumíš? Jaké to je? Příklad. Jak je to často? Pomáhá to? Jsi rád(a)? Chtěl(a) bys něco jinak?

Výměna – obrácení rolí 3

- Kdyby byla tvá mamka nemocná a musela ležet v posteli, co bys pak dělal(a)? Kdo by dělal její práci v domácnosti?
- Když je tvá mamka nebo taťka smutný, co dělá? Příklad. Jak se přitom cítíš ty? Co děláš, aby jim bylo lépe? Co děláš, aby tobě bylo lépe? Jak je to často?
- Zažil(a) jsi někdy, že by tvá mamka nebo taťka měli před něčím strach? Kdy? Před čím? Jak ses cítil(a)? Co jsi dělal(a) v té situaci? Jak je to často?
- Zažil(a) jsi někdy, že by tvá mamka nebo taťka byli bezmocní? Kdy? Jak ses cítil(a)? Co jsi dělal(a)?
- Už se někdy stalo, že by tvá mamka nebo taťka byli rozzlobení? Kdy? Proč? Jak ses cítil(a)? Co jsi přitom dělal(a)?
- Připadáš si někdy silnější, než tvá mamka nebo taťka? Kdy? Jak je to často?
- Dodáváš mamce nebo taťkovi někdy odvahu? Jak často?

Sám rozhodovat

- Jsou věci, o kterých smíš sám (sama) rozhodovat? Třeba o oblečení, co budeš jíst, kam půjdeš?
- Umíš na sebe dát pozor, postarat se o sebe? Jak to víš? Co si o tom myslí rodiče?

Být sám

- Jsi často sám (sama)? KDY? Jak často?
- Nudíš se o samotě?
- Jsi někdy rád(a) sám (sama)? Kdy?
- Jsi někdy večer doma sám (sama)? Jak často? Co pak děláš? Jak ti je, jak se cítíš? Vědí tvoji rodiče jak ti je, když jsi sám (sama) doma? Jak se to dozvědí? Mluvíte o tom spolu?
- Jak to probíhá, když jdeš večer spát? Dohlídnou mamka nebo taťka na tebe? Ukládají tě do postele? Jak se ti to líbí? Chtěl(a) bys, aby tě ukládali? Mluvíte spolu o věcech, které jsi přes den prožil(a)? Chtěl(a) bys o tom mluvit?

Hádka/ konflikty v rodině

- V každé rodině se někdy vyskytne hádka. Jak taková hádka probíhá u vás? S kým se hádáš nejčastěji?
- Jak ta hádka obvykle končí? Jak se usmíříte? Kdo ustoupí? Jak dlouho se na sebe zlobíte? Jak to vypadá (nemluvíte spolu, jak dlouho)? Jak ti přitom je? Co děláš? Mluvíte o tom, jak se cítíte? Mluvil(a) bys o tom rád(a)?
- Jak často se hádáte?

Zákazy a tresty rodičů

- Jaké zákazy ti dávají rodiče?
- Co děláš, když ti něco zakáží? Vzpomeneš si na nějakou situaci, kdy ti něco zakázali? Jaké to bylo? Jak ses cítil(a)? Zlobil(a) ses? Co potom děláš?
- Vysvětlují ti rodiče, proč ti něco zakazují?
- Jak tě rodiče trestají? Příklad? Jak se cítíš? Myslíš si, že je to spravedlivé?
- A nadávali nebo vyhrožovali ti rodiče někdy něčím, co je pro tebe hrozné? Kdy? Proč? Jak ses cítil(a)? Co jsi dělal(a)? Jak je to často?

- Dostaneš od rodičů někdy na zadek, nebo facku? A spíš od mamky nebo od taťky? Za co? Jak to probíhá? Čím (vařečkou, rukou..)? Jak je to často? Vzpomeneš si, kdy to bylo poprvé? Kolik ti bylo? Kdy se to stalo naposledy?
- Jak ses cítil(a)? Co jsi v té situaci dělal(a)? Povídali si o tom rodiče s tebou (který rodič)? Co ti řekli? Jaké to bylo? Jak ses potom cítil(a)?
- Některé děti říkají, že jim rodiče vyhrožují, že je pošlou do dětského domova, když nebudou hodné. Nebo říkají, že je opustí. Stalo se ti to někdy? Jaké to bylo? Jak ses cítil(a)? Co jsi dělal(a)? Povídali si o tom rodiče s tebou (který rodič)? Co ti řekli? Jaké to bylo? Jak ses potom cítil(a)?
- Když děláš něco proti vůli svých rodičů, něco provedeš, jak reagují? Kdy se to stalo? Příklad. Bojíš se jich potom? Jaké to bylo? Jak ses cítil(a)? Co jsi dělal(a)? Mluvíte o tom spolu? Co myslíš, zlobí se rodiče na tebe, nebo ti rozumí? Uděláš něco, aby se na tebe už nezlobili? Co? Jak je to často?
- Představ si, že dítě uteče z domova? Proč myslíš, že to udělalo? Myslel(a) jsi na to taky někdy? Proč jsi na to myslel(a)? Co bylo důvodem?

Nemoc

- Kdy jsi byl(a) naposledy nemocný (nemocná)? Co ti bylo? Příklad. Jak ti bylo? Kdo o tebe pečoval?
- Když se cítíš špatně, co děláš? Poznává to na tobě někdo? Jdeš za někým? Za kým?
- Byl(a) jsi někdy u lékaře nebo u zubaře? Kdy? Proč? Jak ses cítil(a)? Byl(a) jsi tam sám (sama)? S kým? Pomohlo ti, žes tam s někým byl(a)?
- Byl(a) jsi někdy v nemocnici? Co ti bylo? Byl(a) jsi tam sám (sama)? Kolik ti bylo let? Jak jsi tam byl(a) dlouho? Jak ses tam cítil(a)? Navštívil tě někdo? Kdo? Jak často? Jak ses cítil(a)?
- Měl(a) jsi v nemocnici strach? Všimnul si toho někdo? Poznali to tvoji rodiče? Jak? Jak se chovali? Jak ses pak cítil(a)? Pomohlo ti, že tam byli mamka a taťka? Jak ti to pomohlo? Měl(a) jsi strach, i když tam byli tvoji rodiče?
- Když si ublížíš, nebo se nějak zraníš, třeba se řízneš, nebo si odřeš koleno, co děláš? Všimnou si toho rodiče? Jdeš za nimi? Řekneš jim to? Co pak dělají? Jak se cítíš? Pomůže ti to? Vyhovuje ti to tak? Chtěl(a) bys něco jinak?

Subjektivní zátěž, nepříjemné pocity (strach, smutek, hněv)

- Máš před něčím strach? Před čím? V jakých situacích? Co pak děláš? Všimne si toho někdo, že máš strach? Kdo? Jak se to dozví mamka nebo taťka? Jak reagují? Pomůže ti to? Jak se pak cítíš? Jak často se to stává? Příklady!!
- Dodávají ti mamka nebo taťka odvalu? Příklad.
- Jsi někdy smutný (smutná)? Co tě rozesmutní? Co pak děláš? Všimne si toho někdo, že jsi smutný (smutná)? Jdeš za někým? Za kým? Co pak dělají? Pomůže ti to? Jak se pak cítíš? Jiné situace?
- Existuje někdo, kdo tě umí dobře utěšit? Kdo? Jak tě utěšují mamka nebo taťka? Hladí tě? Chtěl(a) bys to? Jak je to často?
- Máš někdy přání se s někým mazlit? S kým? Mazlíš se s mamkou nebo taťkou? Najde si na tebe čas? KDYŽ NE: Chtěl(a) bys to? Máš to rád(a)?
- Stane se někdy, že se chce tvoje mamka nebo taťka s tebou mazlit a ty nechceš? Co pak děláš? Jak reagují oni? Jak je to často?
- Pláčeš někdy? Kvůli čemu? (Bolest, hněv, starost, strach...) Jsou i jiné situace, kdy pláčeš? Pláčeš někdy, protože jsi smutný (smutná), máš strach, nebo máš na někoho vztek? Smí to někdo vidět? Kdo? Smí to vidět rodiče? Utěšují tě? Jak? Pomůže ti to? Jak je to často?
- Jsi někdy rozzlobený (rozzlobená) nebo vzteklý (vzteklá)? Co tě rozzlobí? Co pak děláš? Další příklady? Jak se to vyřeší? Co děláš, abys nebyl vzteklý (vzteklá)?
- Jsi někdy uražený (uražená)? Kvůli čemu? Jak dlouho? Všimne si toho někdo? Mamka nebo taťka? Co pak dělají? Pomůže ti to?
- Jaké to pro tebe je, když se ti něco nepodaří, co bys rád zvládl(a)? Jak se potom cítíš? Co děláš? Všimne si toho někdo? Kdo? Řekneš to někomu? Mluvíte o tom spolu? Pomůže ti to? Jak se pak cítíš?
- Povídáš svým rodičům často o věcech, které jsi přes den dělal(a)? O čem konkrétně s nimi mluvíš? O čem jim neříkáš? Proč?
- Měl(a) jsi někdy pocit, že tě mamka nebo taťka „nechali ve štychu“? Kdy? Jak ses cítil(a)? Co jsi pak dělal(a)? Jak je to často?
- Byl(a) jsi někdy od rodičů delší dobu oddělen? Kdy? Jak dlouho? Proč? Jaké to bylo? Stýskalo se ti? Jaký byl návrat domů? Víтали tě? Byl(a) jsi rád(a) doma? Co jste doma dělali?

Výměna – obrácení rolí 4

- Umíš si představit, že jsi máma nebo táta a tvoji rodiče jsou děti?
- Stane se někdy, že jsou tvoje mamka nebo tatka kvůli tobě smutní? Příklad. Jak ti při tom je? Co pak děláš? Mluvíš o tom s nimi? Děláš něco, aby nebyli smutní? Jak je to často?
- Stane se někdy, že se mamka nebo tatka kvůli tobě rozzlobí? Co dělají, když se zlobí? Bojíš se jich? Jak ti přitom je? Co pak děláš? Děláš něco pro sebe, aby ti bylo lépe? Vědí rodiče, jak se cítíš? Mluvíš o tom s nimi? Co pak dělají? Děláš něco, aby se na tebe nezlobili? Co? Jak často se to stává?

Hádka a konflikty rodičů

- Jaké to je, když se tvoji rodiče hádají? Jak to probíhá? Všimneš si toho? Jak? Pokoušejí se tvoji rodiče hádku před tebou utajit? Co děláš ty? Jak se cítíš?
- Jak se k tobě chovají, když jsou pohádaní? Mluví s tebou o tom? Jak? Co říkají?

Uzavírací otázky

- Měl(a) jsi někdy pocit, že jsi nebyl dost dobrý (dobrá)? Vědí o tom tvoji rodiče? Jak to vědí? Poznali to? Co pak dělají? Pomůžou ti potom? Povzbuzují tě?
- Zemřel někdo, kdo ti byl blízký, kdo byl pro tebe důležitý? Jaké to bylo? Jak ses to dozvěděl(a)? Jak ses cítil(a)? Co jsi dělal(a)? Všiml si někdo, jak ti je? Utěšil tě někdo? Kdo? Byli i rodiče smutní? Jak se k tobě chovali?
- Změnilo se něco mezi tebou a rodiči od té doby co jsi byl malý? Co? Proč si to myslíš?
- Když se ještě jednou zamyslíš, jací jsou tvoji rodiče k tobě?
- Co myslíš, kdybys byl rodič jak bys zacházel(a) se svými dětmi? Co bys dělal(a) jinak? Co stejně?
- Kdybys měl 3 volná přání, co by sis přál?

Příloha č. 2

California Child Q-sort – CCQ

<p>1 UPŘEDNOSTŇUJE NEVERBÁLNÍ FORMY KOMUNIKACE (GESTIKULACE, MIMIKA), RADĚJI KOMUNIKUJE GESTY, MIMIKOU A POHYBY TĚLA NEŽ SLOVY</p>	<p>51 JE POHYBLIVÝ, MÁ DOBROU KOORDINACI</p>
<p>2 JE POZORNÝ A OHLEDUPLNÝ VŮČI OSTATNÍM DĚTEM</p>	<p>52 JE OPATRNÝ, OBEZŘETNÝ</p>
<p>3 JE PŘÁTELSKÝ A CITLIVÝ</p>	<p>53 JE SPÍŠE NEROZHODNÝ A VÁHAVÝ</p>
<p>4 DOBŘE VYCHÁZÍ S OSTATNÍMI DĚTMI</p>	<p>54 MÁ TENDENCI RYCHLE MĚNIT NÁLADY, JE EMOČNĚ LABILNÍ</p>
<p>5 OSTATNÍMI DĚTMI JE OBDIVOVÁN A VYHLEDÁVÁN</p>	<p>55 MÁ OBAVY, ŽE "PŘIJEDE ZKRÁTKA", NEDOSTANE DOST (lásky, jídla, hraček)</p>
<p>6 JE OCHOTNÝ POMOCI A SPOLUPRACOVAT</p>	<p>56 JE ŽÁRLIVÝ A ZÁVISTIVÝ</p>

<p>7 HLEDÁ TĚLESNÝ KONKTAKT S JINÝMI (doteky, objetí, mazlení, držení za ruce)</p>	<p>57 DRAMATIZUJE NEBO PŘEHÁNÍ SVÉ NEÚSPĚCHY</p>
<p>8 JE UZAVŘENÝ, PONECHÁVÁ SI MYŠLENKY, CITY ANEBO VÝSLEDKY PRO SEBE</p>	<p>58 VYJADŘUJE SVÉ CITY OTEVŘENĚ (gesty, mimikou, v řeči)</p>
<p>9 NAVAZUJE DŮVĚRNÉ A PEVNÉ VZTAHY</p>	<p>59 DBÁ O SVŮJ ZE VNĚJŠEK A MÁ PŘÍJEMNÉ VYSTUPOVÁNÍ</p>
<p>10 NAVAZUJE POVRCHNÍ MEZILIDSKÉ VZTAHY, JE NESTÁLÝ</p>	<p>60 OBÁVÁ SE OBTÍŽNĚ PŘEDVÍDATELNÝCH A NEJASNÝCH SITUACÍ</p>
<p>11 POKOUŠÍ SE SVALIT VINU NA JINÉ</p>	<p>61 RÁD HODNOTÍ CHOVÁNÍ OSTATNÍCH</p>
<p>12 V ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍCH SE VRACÍ K NEZRALÉMU /MÉNĚ ZRALÉMU CHOVÁNÍ (např. smrká, cumlá si palec, má záchvaty zlosti)</p>	<p>62 JE POSLUŠNÝ A PŘIZPŮSOBIVÝ</p>

<p>13 POKOUŠÍ SE ROZŠÍŘOVAT HRANICE DOVOLENÉHO, ABY ZJISTIL, JAK DALEKO MŮŽE ZAJÍT.</p>	<p>63 MÁ RYCHLÉ OSOBNÍ TEMPO, REAGUJE A POHYBUJE SE RYCHLE (Není tím míněna BYSTROST úsudku, ale rychlost reakce)</p>
<p>14 SNAŽÍ SE DRUHÝM ZALÍBIT / VYHOVĚT/ ZAVDEČIT</p>	<p>64 JE KLIDNÝ, UVOLNĚNÝ, BEZSTAROSTNÝ</p>
<p>15 PROJEVUJE ZÁJEM O MORÁLNÍ HODNOTY (spravedlnost, ohleduplnost, dobro jiných)</p>	<p>65 NEUMÍ ODLOŽIT USPOKOJENÍ SVÝCH POTŘEB NEBO ČEKAT NA ODMĚNY</p>
<p>16 BÝVÁ SPOKOJENÝ SE SVÝMI VÝTVORY A VÝKONY A JE NA NĚ HRDÝ</p>	<p>66 JE POZORNÝ A UMÍ SE SOUSTŘEDIT</p>
<p>17 DÍVKA: CHOVÁ SE ŽENSKY. CHLAPEC: CHOVÁ SE MUŽSKY</p>	<p>67 SVÉ JEDNÁNÍ PLÁNUJE. NEJDŘÍV PŘEMÝŠLÍ, PAK JEDNÁ</p>
<p>18 VYJÁDŘUJE NEGATIVNÍ CITY VŮČI VRSTEVNÍKŮM OTEVŘENĚ A PŘÍMO (nejde přitom o častost nebo intenzitu negativních citů, ale o přímost vyjádření)</p>	<p>68 ZDÁ SE, ŽE MÁ VYSOKOU INTELIGENCI (může ale nemusí se to projevovat ve výkonu)</p>

19 JE OTEVŘENÝ A UPŘÍMNÝ	69 MLUVÍ PLYNNĚ, UMÍ DOBŘE VYJÁDŘIT SVÉ MYŠLENKY SLOVY
20 POKOUŠÍ SE OD JINÝCH ZÍSKAVAT VÝHODY	70 BÝVÁ ZASNĚNÝ, PONOŘENÝ V DENNÍCH SNECH
21. SNAŽÍ SE BÝT STŘEDEM POZORNOSTI (např. nápadně se ukazuje, předvádí svoje výkony, dobrovolně se nabízí)	71 OBRACÍ SE NA DOSPĚLÉ, KDYŽ POTŘEBUJE POMOC A RADU
22 SNAŽÍ SE ZÍSKAT SI PŘÍZEŇ DRUHÝCH A MANIPULOVAT JE (např. šarm, stydlivost, svádivé chování)	72 SNADNO NA SEBE BERE VINU, CÍTÍ SE SÁM VINEN (nemusí se o tom mluvit)
23 JE BOJÁCNÝ A ÚZKOSTNÝ	73 MÁ SMYSL PRO HUMOR
24 MÁ SKLONY HLOUBAT A TRÁPIT SE	74 DO ČINNOSTI, KTEROU DĚLÁ, SE ZCELA PONOŘÍ

25 JEDNÁ ROZUMNĚ A JE PŘÍSTUPNÝ PRO ROZUMNÉ ARGUMENTY	75 JE VESELÝ
26 JE TĚLESNĚ AKTIVNÍ	76 JE DŮVĚRYHODNÝ A SPOLEHLIVÝ
27 SVÝM ZE VNĚJŠKEM SE VIDITĚLNĚ ODLIŠUJE OD SVÝCH VRSTEVNÍKŮ (zvlášt' malý nebo velký, podváha nebo nadváha, tělesné postižení a podobně)	77 CÍTÍ SE BÝT NEHODNÝ, MYSLÍ SI O SOBĚ, ŽE JE "ŠPATNÝ"
28 JE VITÁLNÍ, ENERGICKÝ, ŽIVÝ	78 SNADNO SE URAZÍ, JE CITLIVÝ NA KRITIKU A VÝSMĚCH
29 OCHRAŇUJE OSTATNÍ	79 VŮČI OSTATNÍM JE NEDŮVĚŘIVÝ A PODEZÍRAVÝ
30 MÁ SKLONY BUDIT U DOSPĚLÝCH SYMPATIE A BÝT JIMI AKCEPTOVÁN	80 ZLOBÍ, ŠKÁDLÍ, POPICHUJE OSTATNÍ DĚTI (VČETNĚ SOUROZENCŮ)

31 MÁ POROZUMĚNÍ PRO CITY JINÝCH, JE EMPATICKÝ	81 UMÍ SE VYROVNAT S NEGATIVNÍ ZÁŽITKY A PŘIJMOUT NEGATIVNÍ CITY
32 RÁD DÁVÁ, PŮJČUJE A DĚLÍ SE S JINÝMI DĚTMI	82 JE ASERTIVNÍ (UMÍ SE PROSADIT)
33 SNADNO SE ROZPLÁČE	83 SNAŽÍ SE BÝT NEZÁVISLÝ A SAMOSTATNÝ
34 JE NEKLIDNÝ A NEPOSEDNÝ	84 MLUVÍ HODNĚ A RÁD (hodnoceno je jenom množství řeči, ne její plynost nebo kvalita)
35 JE ZARAŽENÝ (INHIBOVANÝ) A STRNULÝ	85 PROJEVUJE SE AGRESIVNĚ (TĚLESNĚ NEBO SLOVNĚ)
36 JE VYNALÉZAVÝ, MÁ NÁPADY, CO BY SE MOHLO DĚLAT	86 JE RÁD SÁM, BAVÍ HO ČINNOSTI O SAMOTĚ

37 RÁD SOUTĚŽÍ A SROVNÁVÁ SE S OSTATNÍMI	87 NAPODOBUJE A PŘEBÍRÁ CHOVÁNÍ LIDÍ, KTERÉ OBDIVUJE
38 MÁ NEOBVYKLÉ MYŠLENKY, MYSLÍ A CHÁPE NEOBVYKLÝM ZPŮSOBEM	88 JE SEBĚVEDOMÝ, SPOLÉHÁ NA VLASTNÍ ÚSUDEK
39 VE STRESOVÝCH SITUACÍCH MÁ SKLONY KE STEREOTYPNÍMU a STRNULÉMU CHOVÁNÍ	89 JE KOMPETENTNÍ (SCHOPNÝ), ZRUČNÝ
40 JE ZVÍDAVÝ A TOUŽÍ PO POZNÁNÍ, JE OTEVŘENÝ VŮČI NOVÝM ZKUŠENOSTEM	90 JE TVRDOHLAVÝ
41 JE VYTRVALÝ, NEVZDÁVÁ SE SNADNO	91 JEHO CITOVÉ PROJEVY JSOU NEPŘIMĚŘENÉ SITUACI (reakce jsou přehnané, nedostatečné, nebo neadekvátní)
42 JE ZAJÍMAVÉ, POZORUHODNÉ DÍTĚ	92 JE HEZKÝ, DOBŘE VYPADÁ

43 RYCHLE SE VYROVNÁ SE ZÁTĚŽÍ	93 V KONTAKTU S DRUHÝMI SE CHOVÁ DOMINANTNĚ / SNAŽÍ SE MÍT PŘEVAHU
44 PŘI KONFLIKTECH NEBO NEDOROZUMĚNÍCH S JINÝMI MÁ TENDENCI SE VZDÁVAT NEBO USTUPOVAT	94 BÝVÁ ROZMRZELÝ NEBO PLAČTIVÝ
45 V STRESOVÝCH SITUACÍCH MÁ TENDENCI STÁHNOUT SE DO ÚSTRANÍ	95 REAGUJE PŘEHNANĚ INTENZIVNĚ NA MALÉ FRUSTRACE (ZKLAMÁNÍ, SELHÁNÍ). BÝVÁ SNADNO PODRÁŽDĚNÝ A/NEBO VZTEKLÝ
46 V STRESOVÝCH SITUACÍCH MÁ TENDENCI "VYBUCHNOUT", BÝVÁ NERVÓZNÍ A ZMATENÝ	96 JE TVOŘIVÝ VE VNÍMÁNÍ, MYŠLENÍ A KONÁNÍ NEBO VE HŘE - PROJEVUJE SE TVOŘIVĚ (posouzení tvořivosti, jde spíš o mnohostrannost než o inteligenci)
47 MÁ NA SEBE VYSOKÉ POŽADAVKY	97 MÁ BOHATOU FANTAZII
48 HLEDÁ UZNÁNÍ U DRUHÝCH	98 JE PLACHÝ A UZAVŘENÝ. POMALU NAVAZUJE KONTAKTY

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