

VŠICHNI MOJI BLÍZCI

Adolescenti
a dospělí kolem nich

Lenka Lacinová a kolektiv



MASARYKOVA
UNIVERZITA

MUNI
PRESS

MUNI
FSS

VŠICHNI MOJI BLÍZCÍ

Adolescenti a dospělí kolem nich

LENKA LACINOVÁ A KOLEKTIV

Masarykova univerzita
Brno 2018

Vznik této knihy byl podpořen Grantovou agenturou České republiky: Vývoj vztahů v adolescenci: Využití perspektivy citové vazby, dynamicko-systémového přístupu a metody časových řad (GA16-03059S).

Recenze:

PhDr. Katarína Millová, Ph.D., Psychologický ústav Akademie věd České republiky

© 2018 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9161-0 (online : pdf)

ISBN 978-80-210-9160-3 (brož. vaz.)



CC BY-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0

Obsah

Slovo úvodem	/ 7
1. Proměny a dominanty vztahů v adolescenci	/ 11
PETR MACEK & LENKA LACINOVÁ	
2. Proměny vazbové hierarchie od adolescence k mladé dospělosti	/ 19
TOMOTAKA UMEMURA, LENKA LACINOVÁ, DANA SERYJOVÁ JUHOVÁ, ELIŠKA HORSKÁ, LENKA PIVODOVÁ, JAKUB KRAUS, & PETR MACEK	
3. Rodičovské konflikty očima adolescentů	/ 31
LENKA LACINOVÁ & JAKUB KRAUS	
4. Rodiče a výchova: Spolu, či proti sobě?	/ 48
ELIŠKA HORSKÁ & JAKUB KRAUS	
5. Jsem dítě, nebo rodič? Zmatení rolí v rodině	/ 66
LENKA PIVODOVÁ, PETRA DAŇSOVÁ, & LENKA LACINOVÁ	
6. Vztahy mezi učiteli a žáky z pohledu teorie vazby	/ 81
DANA SERYJOVÁ JUHOVÁ	
Literatura	/ 100
Summary	/ 114

S velkými díky věnujeme tuto knihu všem mladým lidem, kteří s námi a naším projektem strávili dva velmi intenzivní roky svého dospívání. Nemenší poděkování patří také jejich rodičům a učitelům. Bez ochoty a vytrvalosti všech zúčastněných by tato kniha nemohla spatřit světlo světa.

Slovo úvodem

Adolescence je z hlediska lidského vývoje velmi důležitým obdobím, ve kterém dochází vedle celé řady výrazných vývojových změn také k proměnám v oblasti blízkých vztahů. Proměňuje se nejen podoba a charakter vztahů dospívajících s dospělými – tedy především s rodiči –, ale významně se také rozšiřuje síť sociálních vztahů adolescentů. Dospívající utvářejí mnohem více přátelství s kamarády než kdykoli předtím v dětství a také začínají vstupovat na neprozkoumané území prvních partnerských vztahů. Jedná se o klíčový vývojový úkol, který by měli úspěšně splnit. Je zřejmé, že nejen tento úkol dospívající vystavuje i různým problémům, konfliktům a rizikům a že není pro každého jednoduché tímto stadiem úspěšně projít. Dynamické změny v sociálním světě dospívajících je potřeba sledovat komplexně, věnovat pozornost tomu, jak se vztahy s různými blízkými lidmi (dospělými či vrstevníky) vzájemně ovlivňují, jak se uspořádávají do nových souvislostí a systémů. Adolescence je obdobím lidského vývoje, které je také velmi významné z hlediska utváření psychické odolnosti, osobní pohody a schopnosti pozitivního prožívání nebo jednoduše řečeno životního pocitu štěstí.

Cílem našeho projektu, jehož výsledky tvoří podstatnou část této knihy a který více představujeme dále v textu, bylo porozumět tomu, jak se sociální vztahy adolescentů mění v průběhu jejich dospívání a jak vztahy, jejich podoba a kvalita souvisejí s pocitem štěstí a spokojenosti těchto mladých lidí. Kromě hlavního cíle, jímž bylo sledování proměn hierarchie vazbových osob adolescentů ve věku 11 a 18 let, jsme se pokusili také zachytit i další významné faktory rodinného prostředí dospívajících, které působí na jejich psychickou adaptaci a vývoj.

Náš projekt s oficiálním názvem **Vývoj vztahů v adolescenci: Využití perspektivy citové vazby, dynamicko-systémového přístupu a metody časových řad** (pro naše respondenty byl používán název **Všichni moji blízcí**) byl financován Grantovou agenturou České republiky a jeho hlavním řešitelem byl Tomotaka Umemura, Ph.D. Realizací tohoto longitudinálního projektu jsme navázali na tradici našeho výzkumného pracoviště Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, které se již druhé desetiletí zabývá otázkami lidského vývoje a významnou částí aktivit se zaměřuje především na období dospívání. Výzkum byl také podpořen mezinárodní spoluprací s mnoha zeměmi, a to Holandskem, USA a Japonskem. Část projektu vznikla díky spolupráci s dr. E. Saskiou Kunnen (University of Groningen in the Netherlands).

Výzkum probíhal po dobu dvou let, tj. od září 2016 do srpna 2018. Sběr dat byl realizován na třech víceletých gymnáziích na Moravě. Spolupracovalo s námi 212 adolescentů ze tří víceletých gymnázií na Moravě (věkový průměr = 14,02; SD = 2,05; věkové rozpětí 11–18 let; 54 % dívek), jejich třídní učitelé a rodiče (většinou matky). Konkrétně jsme sledovali studenty v primě, tercii, kvintě a septimě. Tyto studenty se nám podařilo namotivovat i osobním kontaktem ve školách, aby s naším projektem vydrželi po celé dva roky, za což jsme jim opravdu nesmírně vděční. Studenty jsme s dotazníky oslovili celkem dvanáctkrát, jejich třídní učitelé i rodiče odpovídali celkem čtyřikrát. Část dotazníků byla dospívajícím k dispozici v online podobě, elektronické dotazníky jsme zasílali prostřednictvím unikátně vygenerovaného odkazu na e-mailový kontakt, který nám dospívající poskytli.

Níže uvádíme hlavní měřicí nástroje, které jsme použili při sběru dat v rámci našeho projektu. Součástí dotazování byly i další jednotlivé otázky, kromě základních údajů jsme se například dotazovali na subjektivně významné události, které se odehrály v čase mezi jednotlivými vlnami sběru dat. Dotazování bylo vždy doplněno volnou odlehčující otázkou (např. *Kdyby sis mohl/a vybrat zemi, v jaké bys chtěl/a žít, která by to byla?*), přičemž zpracování odpovědí na tyto otázky sloužilo jako základ pro zpětnou vazbu dospívajícím. Zpětnou vazbu v podobě shrnutí odpovědí dospívajících na otázku, které předměty ve škole považují za důležité pro svůj další život, jsme poskytli jejich třídním učitelům. Rodičům byla poskytnuta zpětná vazba, která obsahovala obecné informace o charakteru blízkých vztahů dospívajících, jejich transformace v období adolescence a také dílčí výsledky popisující hierarchii vazbových osob jejich dětí v prvním půlroce trvání výzkumu. Zpětné vazby, ale i osobní kontakt výzkumníků s respondenty během sběru dat ve školách posílily motivaci dospívajících a také jejich učitelů v longitudinálním projektu vytrvat, přestože se jednalo o poměrně časté dotazování vyžadující minimálně půl hodiny jejich volného času. Pro spolupracující školy byly během dvou let uspořádány také dvě exkurze na půdě Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity spojené s popularizační přednáškou o teorii vazby Johna Bowlbyho. Za velmi úspěšné podpoření identifikace dospívajících s naším projektem pokládáme také přednášku a následnou debatu o životě v Japonsku, kterou ve všech do výzkumu zapojených třídách realizoval Tomotaka Umemura.

Hlavní metodou, kterou jsme v rámci projektu využívali k zachycení vývoje vazbové hierarchie dospívajících, byl nástroj **The Important People Interview** amerického výzkumníka R. Kobaka a jeho kolegů z University of Delaware (Rosenthal & Kobak, 2010). Tento dotazník se skládá z devíti otevřených otázek (např. *Kdo je ti nejbližší?*) a umožňuje sledovat uspořádání vazbových osob dospívajících. Dotazník sleduje tři podkategorie: vazbu (*attachment bond*) sledující blízkost, separační úzkost a kritické situace; vyhledávání opory (*support seeking*) sledující útěchu či oporu v každodenní

ních situacích; a vyhledávání přátelské blízkosti (*affiliative proximity seeking*) sledující příjemný společenský kontakt.

Pro měření vazbové úzkostnosti a vyhýbavosti byl použit dotazník **Experiences in Close Relationships-Relationship Structures scale** (Fraley, Heffernan, Vicary, & Brumbaugh, 2011), který je tvořen celkově devíti položkami, z toho šest položek je cíleno na vazbovou vyhýbavost (matka: $M = 3,19$, $SD = 1,45$, $\alpha = 0,899$; otec: $M(SD) = 3,71 (1,78)$, $\alpha = 0,699$) a tři položky na vazbovou úzkostnost (matka: $M(SD) = 1,71 (1,01)$, $\alpha = 0,587$; otec $M(SD) = 1,86 (1,14)$, $\alpha = 0,672$).

K měření emočního ladění adolescentů byl použit dotazník **Positive and Negative Affect Schedule – Child Form** (Laurent et al., 1999). Dotazník je tvořen třiceti položkami, přičemž každá položka je jedno přídavné jméno, které představuje nějakou lidmi prožívanou emoci či pocit. Většina těchto přídavných jmen představuje buď pozitivní, anebo negativní emoci či pocit a pro dětskou verzi byla převzata z předchozích verzí dotazníků pro dospělé (Laurent et al., 1999). V našem výzkumu byly položky vystihující jednotlivé emoce vzhledem k běžnému užití v českém jazyce oproti originálu formulovány jako příslovce – např. *Cítil/a jsem se šťastně* a v jednom případě jako předmět – *Cítil/a jsem strach*. Dotazník obsahuje dvě subškály – subškálu pozitivních emocí a subškálu negativních emocí (Laurent, Catanzaro, & Joiner Jr., 2004). Pro účely našeho projektu byla škála zkrácena na deset položek, z toho pět položek je určeno pro zachycení pozitivních emocí ($\alpha = 0,75$), pět pro zachycení negativních ($\alpha = 0,71$).

Pro měření problémů v chování adolescentů jsme využili škálu **Strenghts and Difficulties Questionnaire** (Goodman & Goodman, 2009). Z původních 25 položek tvořících pět subškál jsme vytvořili dvě dimenze: 10 položek pro zachycení internalizovaných problémů – $M(SD) = 4,21 (3,09)$, $\alpha = 0,728$; 10 položek pro zachycení externalizovaných problémů – $M(SD) = 3,47 (3,13)$, $\alpha = 0,791$. Dotazníky byly určeny pro rodiče dospívajících a pro jejich třídní učitele, během dvou let sběru dat byly administrovány celkem čtyřikrát.

K zachycení takzvaného zmatení rolí v rodině jsme pro účely projektu vytvořili **Dotazník zmatení rolí** (více viz Pivodová, Daňsová, & Lacinová, 2018). Dotazník je tvořen třemi subškálami. Instrumentální zmatení rolí měří pět položek ($M(SD) = 2,48 (0,71)$, $\alpha = 0,703$), které popisují činnosti, které dítě vykonává za rodiče v rodině (např. *Uklízím po sobě, ale i po ostatních – např. po mladším sourozenci, po rodičích, nebo vykonávám domácí práce za ostatní – např. vařím, peru.*). Emocionální zmatení rolí v dyádě matka–dítě zachycují čtyři položky ($M(SD) = 2,22 (0,87)$, $\alpha = 0,770$) a v dyádě otec–dítě je to pět položek ($M(SD) = 1,85 (0,72)$, $\alpha = 0,728$). Položky emocionální zmatení popisují emoční přebírání rolí za rodiče, které dítě hodnotí pro každého rodiče zvlášť (např. *Máma/táta se mně chodí svěřovat se svými starostmi.*).

Pro účely projektu byl také vytvořen **Dotazník zjišťující kvalitu spolurodičovství** (Horská, nepublikovaný rukopis). Při jeho tvorbě se vycházelo z položek zahraničních dotazníků, které byly přeformulovány tak, aby o kvalitě spolurodičovství svých rodičů mohli vypovídat jejich potomci. Finální podoba dotazníku je jednofaktorová a skládá se z osmi položek popisujících, jak spolu rodiče spolupracují (např. *Rodiče se při mé výchově navzájem podporují.*), či se podkopávají (např. *Když jeden z rodičů potřebuje při mé výchově pomoci, druhý si toho nevšimá, ignoruje to.*) ve svých rodičovských rolích. Dotazník byl v rámci projektu administrován dvakrát a časový odstup mezi jednotlivými měřeními byl jeden rok. V první vlně dosáhl průměrný skór škály hodnoty $M(SD) = 3,90(0,72)$, $\alpha = 0,821$; v druhé vlně měření potom $M(SD) = 3,84(0,83)$, $\alpha = 0,884$.

Míra důvěry k třídnímu učiteli byla měřena pomocí subškály Důvěra, která je součástí dotazníku **Inventory of Parent & Peer Attachment** (Armsden & Greenberg, 1987). Tato subškála se skládá z deseti položek ($M(SD) = 3,41(0,87)$, $\alpha = 0,845$; např. *Můj učitel je dobrým učitelem.*).

Frekvence vnímaného vzájemného konfliktu byla měřena jednou položkou „*Jak často se rodiče hádají?*“ ($M(SD) = 3,12(0,073)$). Zatahování dospívajícího do konfliktu rodičů bylo sledováno prostřednictvím subškály Triangulace z české verze metody **Children's Perception of Interparental Conflict Scale** (Grych, Seid, & Fincham, 1992; Lacinová, Michalčáková, & Ježek, 2009). Škála se skládá ze sedmi položek ($M(SD) = 9,87(0,21)$, $\alpha = 0,660$; např. *Když se rodiče hádají, cítím se mezi nimi jako v pasti.*).

Kniha, kterou právě otevíráte, se pokouší přiblížit, jakými změnami prochází v adolescenci uspořádání blízkých osob kolem dospívajících (teoretická východiska a historii pojetí sociálních vztahů v adolescenci mapuje kapitola 1; blízkým vztahům dospívajících a jejich organizaci perspektivou teorie vazby je pak věnována kapitola 2), ale také to, jak adolescenti vnímají vzájemný konflikt (kapitola 3) nebo spolupráci svých rodičů při výchově (kapitola 4). Zajímalo nás také, jaké důsledky může přinést situace, když v rodině dospívající převzme předčasně dospělé roli (kapitola 5). Poslední šestá kapitola monografie je věnována vztahu dospívajících s jejich učiteli a pokouší se přispět k zodpovězení otázky, zda učitel může být pro adolescenty jejich vazbovou osobou. Kniha shrnuje jak výsledky, které již byly dříve časopisecky publikovány, tak prezentuje další dosud nepublikovaná zjištění z dat našeho projektu.

Lenka Lacinová & kolektiv autorů

1.

Proměny a dominanty vztahů v adolescenci

PETR MACEK & LENKA LACINOVÁ

Proměny interpersonálních vztahů jsou jedním z klíčových atributů období adolescence. Vztahy s vrstevníky, s rodiči a dalšími lidmi z bezprostředního okolí jsou v tomto vývojovém období již značně pestré a mnohvrstevnaté. Vstup do puberty znamená mnoho nových pocitů, prožitků, myšlenek a zkušeností, které se často manifestují a testují v „aréně“ sociálních vztahů. A nejde jen o bezprostřední reálné vztahy a interpersonální chování. Nezastupitelnou roli, právě s nástupem dospívání, získává i subjektivní reprezentace důležitých osob, ať už reálných, či imaginárních (Elkind & Bowen, 1979; Ryan & Kuczkowski, 1994; Fingerman & Lang, 2004).

Na proměnu kvality interpersonálních vztahů u současných adolescentů se můžeme dívat minimálně ze dvou úhlů pohledu: může nás zajímat, v čem jsou jiné ve srovnání s předchozím obdobím dětství, respektive v čem jsou specifické právě v dospívání. Neméně důležité je porozumět tomu, jak se proměňují v závislosti na kulturních a společenských podmínkách, ve kterých adolescenti vyrůstají. Proto se nejdříve ve stručnosti podíváme na význam adolescentních vztahů v historickém pohledu a pak se budeme podrobněji věnovat jejich specifikům. Zde se pokusíme ukázat, jak může být užitečné propojit tradiční vývojový pohled na blízké vztahy adolescentů se sociálně psychologickým přístupem.

Historické proměny vztahů v adolescenci

Jedním z nejdůležitějších atributů, který období adolescence psychologicky a sociologicky od počátku vymezuje, jsou vztahy s dospělými. Jako klíčový atribut dospívání je reflektuje již první ucelená dvousvazková psychologická monografie o adolescenci (Hall, 1904). Její autor, který byl silně ovlivněn darwinismem a lamarkismem (srovnej Arnett, 1999), se domníval, že adolescentní vývoj je do značné míry evolučně předurčen, a to včetně povahy a kvality vztahů dospívajících. Adolescenci Hall přirovnává k myšlenkám a poselství německého literárního hnutí 18. století

„Sturm und Drang“, které bylo příznačné idealismem, charakteristickým vyjadřováním emocí, revoltou proti všemu starému, odhodláním žít jinak, než bylo typické pro generaci dospělých, a to i za cenu nejvyššího utrpení. V tomto smyslu je pak adolescence vnímána jako období plné protikladných pocitů, nestálosti ve vztazích, odporu vůči dospělým autoritám a někdy i určité krutosti a cynismu ve vztazích vrstevnických. Dospívající je charakterizován jako napůl necivilizovaný divoch s nekontrolovatelnými impulzy, jen postupně se „civilizuje“, což znamená, že vrůstá do vztahů s dospělými, a až někdy po dvacátém roce života se socializuje a bere na sebe zodpovědnosti dospělého (Hall, 1904). Klíčovou roli pro pochopení povahy interpersonálních vztahů adolescentů mají tazvané referenční osoby, což ve stejné historické době dobře vystihují sociologické a sociálně psychologické koncepty jako takzvané zrcadlové já (Cooley, 1902) a zobecněný druhý (Mead, 1934).

Také psychoanalýza, která od počátku 20. století výrazně ovlivnila řadu vývojových psychologů, vnímala vztahy adolescentů jako především konfliktní. V této souvislosti rozvinuli Freudovi následovníci především jeho myšlenku o oidipovském komplexu a genitální fázi psychosexuálního vývoje osobnosti, která časově spadá právě do období adolescence. Podle ní osobnost dospívajícího nemůže dozrát, pokud dotyčný/dotyčná nezvládne a neprožije konflikt se svým rodičem (obvykle opačného pohlaví). Ten je provázen regresními projevy a úzkostí, která provokuje již zmíněnou „bouři a vzdor“, což jsou podle psychoanalytiků normativní a téměř nutné projevy adolescence (Blos, 1979). Dramatičnost a konfliktnost průběhu adolescence, citová rozkolísanost a negativní emocionální ladění, zejména ve vztahu k dospělým, to vše je tolerováno a chápáno jako nutné pro rozvinutí silné, zralé osobnosti dospělého člověka (podrobněji viz Macek, 1999, 2003).

Zde můžeme také spatřovat základ pro konceptualizaci takzvaného psychosociálního moratoria, kterou na psychoanalytickém pozadí rozvinul ve své teorii celoživotního utváření E. H. Erikson (1968). Ta chápe adolescenci jako svébytnou etapu života, ve které si adolescent ujasňuje své pocity, prožitky a rovněž vztahy, prochází v tomto smyslu krizí identity, při níž exploruje (hledá, zkouší, ověřuje si „správnost“ toho, co dělá) ve všech důležitých oblastech života, včetně vrstevnických vztahů a vztahů s dospělými. Ještě se po něm nechce, aby měl ve všem jasno a vše vyřešil, spíše je očekáváno to, aby si vytyčil správnou perspektivu. K ní patří také snaha zbavit se emoční závislosti na rodičích a autoritách a posunout se k vyváženým vztahům, které charakterizuje vzájemný respekt, kooperace a také stabilita. Erikson a další zastánci podobných myšlenek (např. Havighurst, 1948/1974) tyto procesy formulovali jako normativní vývojový úkol, který má dospívajícího posunout ke statusu dospělého.

Adolescent v tomto pojetí, zejména starší adolescent, již tedy není nahlížen jako „neřízená střela“, jehož chování a prožívání nejde ve vztazích odhadnout, ale spíše jako učeň, který se má chopit příležitosti, jež mu jeho sociální prostředí (rodiče,

škola, vrstevnické komunity, přátelé) nabízejí v podobě pravidel, cílů, norem, očekávání, osobních perspektiv, ale také v podobě zážitku kooperace, vzájemné úcty, sdílení a sociální prestiže. Úspěšná socializace v tomto směru by adolescenta měla nasměrovat k ujasnění toho, co je „správné“ v interpersonálních vztazích, k překonání disproporce mezi „právy dítěte“ a „povinnostmi dospělého“ a také k potřebě sdílení, kooperace a zážitku sociální kompetence (Macek, 2003).

Ovšem i normativní pohled na adolescenta jako na sociálního učně je již historicky překonán. Vývojová psychologie, stejně jako další vědy o člověku, musela reflektovat kulturní a společenské změny, které ve druhé polovině minulého století zasáhly život všech generací. Zhruba od šedesátých let minulého století se to týká i fenoménu takzvané kultury mládeže, která se začala stále více prosazovat zejména v industriálních a demokratických společnostech. Život dospívajících se stal autentičtější, mladí začali být dospělými bráni více „vážně“, adolescence přestala být „jen“ přípravou na dospělost (Friendenberg, 1967). Dospívajícím se otevřel větší prostor pro seberealizaci, což se například projevilo i větším respektem k jejich potřebám ve vztahové oblasti. Druhou stránkou tohoto procesu je rostoucí tlak (ze strany dospělých i vrstevníků) zvládat vztahy s určitou sebedůvěrou, pocitem samostatnosti a sociální kompetence. To, jak adolescent ob stojí podle vlastního názoru a pocitu ve vrstevnických vztazích a vztazích s dospělými, je vedle školního výkonu a hodnocení vlastního vzhledu klíčovou charakteristikou pro jeho pocit vlastní hodnoty (Macek, 2003; Dusek & McIntyre, 2003).

Pojetí adolescence jako období rozvoje seberegulace a aktivního sebeutváření osobnosti (Lerner, 1985; Lerner & Steinberg, 2009) našlo a stále nachází silnou empirickou podporu v longitudinálních výzkumech, které se realizují z pozic teorie celoživotního vývoje (*life span development*). Přesvědčivě ukazují, že interpersonální vztahy k důležitým osobám se vyvíjejí a proměňují kontinuálně a že i vztahy adolescentů je třeba nahlížet v celoživotní perspektivě (viz např. Lang & Fingerma, 2004).

Celoživotní perspektiva a model konvoje sociálních vztahů

Pohled na blízké vztahy adolescentů v perspektivě celoživotního utváření a vývoje popisuje takzvaný model konvoje (*convoy model*), který od osmdesátých let minulého století rozpracovává se svými spolupracovníky T. Antonucci (Kahn & Antonucci, 1980; Antonucci, Fiori, Birditt, & Jackey, 2010). Myšlenkově čerpá jednak z psychologické teorie vazby (J. Bowlby, M. Ainsworthová) a jednak ze sociologických teorií rolového chování (G. Mead, E. Merton). Na jejich základě formuluje svou teorii sociální opory (Antonucci, Langfahl, & Akiyama, 2004), která pracuje právě s uvedeným modelem konvoje.

Metafora konvoje vyjadřuje, že na sociální vztahy nelze nahlížet jako na jednotlivé události či situace, ale spíše jako na propojené interakce, které se akumulují, sílí a vyvíjejí v čase. Každý člověk si tak táhne svůj pomyslný sociální konvoj životem, je obklopen svými sociálními vztahy. Ty do značné míry určují kvalitu jeho života, ať již z hlediska zdraví, či osobní pohody. Konvoj současně vyjadřuje pohyb na cestě. Člověk proplouvá se svými sociálními vztahy jednotlivými situacemi, událostmi, vývojovými etapami a tranzitními fázemi života.

Sociální vztahy každého jednotlivce se dají objektivně charakterizovat jako určité sociální sítě či struktury. Ty se dají popsat například počtem relevantních osob, jejich věkem, pohlavím, jejich statusem, rolemi, fyzickou blízkostí atd. Další strukturální charakteristiky vyjadřují frekvenci kontaktu, stupeň známosti osob atd. Sociální struktury se v procesu celoživotního utváření dynamicky proměňují právě v závislosti na změnách vnitřních a vnějších podmínek, které provázejí utváření osobnosti. Některé aspekty sociálního konvoje jsou ze strukturálního hlediska relativně stabilní a nepodléhají velkým změnám (například role syna či dcery svých rodičů a vztahy k nim), nicméně se mění očekávání a požadavky, na kterých stojí jejich vnímaná adekvátnost a spokojenost s nimi. Jiné části sociálního konvoje se proměňují dramaticky, zejména v souvislosti s tranzitními obdobími a významnými událostmi v životě jedince (například pojetí přátelství mezi chlapci a děvčaty na počátku adolescence, první erotické vztahy, úmrtí blízké osoby) (podrobně viz Antonucci, Fiori, Birdit, & Jackey, 2010).

Základní funkcí sociálního konvoje vztahů je sociální opora, a to jak její přijímání, tak poskytování. Může mít instrumentální charakter, v podobě pomáhání či vzájemné výpomoci, může mít charakter emoční podpory (sympatie, láska apod.) nebo vzájemného potvrzení a ujištění (*affirmation*) o společně sdílených hodnotách či životních perspektivách. Pro zdraví a osobní spokojenost člověka je rozhodující, jak sociální oporu vnímá a interpretuje z hlediska její adekvátnosti. Ne každá sociální struktura a sociální opora musí být nutně vnímány pozitivně, mohou být spojeny jak s ambivalentními, tak i negativními pocity (podrobně např. Lang & Fingerma, 2004).

I když autoři aplikují model konvoje nejčastěji na období přechodu z dospělosti do stáří, uvažování o sociálních vztazích z hlediska jejich struktur, vnímané sociální opory a subjektivního prožívání obojího je užitečným výkladovým rámcem pro proměny vztahů ve všech etapách života, včetně dětství a adolescence (viz Levitt, Guacci-Franco, & Lewitt, 1993). V dětství je hlavní sociální sítí a strukturou nukleární rodina, případně rodina širší, zahrnující i prarodiče. S přechodem do adolescence se tato sociální síť rozšiřuje a diferencuje (další příbuzní), funkce jednotlivých členů této struktury se specifikují podle jednotlivých rolí, situací, formy poskytované a přijímané sociální opory, vzájemných sympatií a antipatií a subjektivní důležitosti, které adolescent jednotlivým vztahům přisuzuje.

Naprosto nový význam s nástupem adolescence nabývá sociální struktura vrstevnických vztahů. Nejenže se v průběhu adolescence diferencuje do řady sociálních sítí a dílčích struktur (vrstevnická komunita, party, sportovní a jiné týmy, spolužáci ve školní třídě, přátelé, kamarádi, romantické vztahy), které se navzájem ovlivňují, ale také tyto vztahy získávají různý význam a důležitost z hlediska sociální opory.

Vztahy k rodičům a dalším osobám v síti rodiny a vztahy k vrstevníkům přitom mají pro dospívající odlišný význam, zejména v kontextu utváření nové adolescentní identity. V případě sociální sítě rodiny dominuje často snaha o „zrovnoprávnění“ vlastní pozice, ve vztahu vrstevnické sociální sítě jde často především o vlastní „zhodnocení“. Problém vlastní jedinečnosti, akceptace sebe sama (přijetí té osobnosti, jakou ve skutečnosti jsem), tedy osobní identity, je častěji reflektován v kontextu sítě rodiny. Sociální aspekt identity, tj. vědomí vlastní příslušnosti k určité skupině (vlastní hodnota je založena na ocenění druhých), se spíše vztahuje k vrstevnickým skupinám, k přátelským vztahům a prvním romantickým vztahům. Na úrovni chování se to projevuje selektivní konformitou – vysoká konformita vzhledem k vrstevníkům pocit vlastní autonomie a hodnoty obvykle zvyšuje, vysoká konformita ve vztahu k rodičům naopak těmto pocitům často brání. V dalších fázích adolescence se oba aspekty identity zase sblížují a nejsou již tak vázány na konkrétní sociální struktury (Macek, 2003).

Adolescenti vesměs vnímají své rodiče jako skutečně důležité osoby, které je nejvíce ovlivňují. Jinak řečeno, jejich důležitost jako referenčních osob pro sebehodnocení zůstává velmi vysoká a během dospívání se příliš nemění (Oosterwegel, 1992; Macek & Osecká, 1996). Co se mění, jsou souvislosti, v nichž si dospívající důležitost vlastních rodičů uvědomují. I když vliv vrstevníků na každodenní život a běžné denní problémy a starosti narůstá, pro významná rozhodnutí a krizové situace zůstávají poslední instancí častěji rodiče. Klíčovým fenoménem, který ovlivňuje kvalitu vztahu s rodiči, je percipovaná vzájemná důvěra a s ní související otevřená komunikace (Macek & Štefánková, 2006).

Kvalita vztahu rodič–adolescent souvisí i s kvalitou vrstevnických vztahů. Vysoká míra kontroly ze strany rodičů a přísnost vede často ke zvýšené orientaci na vrstevníky a k vyhledávání a vytváření aliancí proti rodičům. Ukazuje se také, že nedobré vztahy s rodiči zvyšují počet kontaktů s vrstevníky, ale nepodporují kvalitu těchto vztahů (Dekovic & Meeus, 1993; Macek, 2003). Rovněž výzkumy sociální úzkosti adolescentů ukazují, že orientace na souznění s vrstevníky či podvolení se jim (*compliance*) jsou často motivovány hostilním vztahem mezi rodičem a dospívajícím, případně negativním vztahem s nějakou jinou dospělou autoritou, jako je například učitel. Nicméně tato pasivní a podbízivá strategie ve vztahu k vrstevníkům málokdy vede ke kýženému stavu – akceptaci a rovnocennému přátelskému vztahu –,

častěji ústí v rizikové formy chování (Weymouth & Buehler, 2018). Na druhé straně, pokud adolescenti vnímají vrstevnické vztahy pozitivně jako svou sociální oporu, neznamená to nutně problematický vztah s rodiči a inklinaci k problémovému chování (Širůček, Širůčková, & Macek, 2007).

Do konvoje sociálních vztahů adolescentů patří další důležité osoby, které se nevejdou do kategorie rodina a vrstevníci. Většinou se jedná o takzvané nepříbuzné dospělé. Ti tvoří obvykle jen malou část sociální sítě adolescentů, přesto se ve většině výzkumů zaměřených na důležité a významné osoby adolescentů objevuje alespoň jeden nepříbuzný dospělý (Ježek, 2006; Darling, Hamilton, & Shaver, 2003; Sterrett, Jones, McKee, & Kincaid, 2011).

Z hlediska sociální struktury se jedná o širokou heterogenní kategorii důležitých dospělých, kteří plní roli referenčních osob pro důležitá rozhodování, často reprezentují normu chování v dospělosti. Sociální opora, kterou adolescentům poskytují, směřuje k předávání zkušeností či zvládání překážek. Také řada studií na téma resilience ukazuje, že blízké vztahy dospívajících právě s nepříbuznými dospělými plní často účinnou ochrannou funkci (Rishel, Sales, & Koeske, 2005). Sociální opora se zpětně projevuje v duševní pohodě adolescentů a funguje jako nárazník proti rizikovým faktorům. Může mít podobu instrumentální opory (například zformulování nějakého pozitivního cíle), emoční opory (například vyjádření porozumění a nabídka nějaké formy péče), informační opory (například rada a předávání zkušeností) či podpora sebeúcty a pozitivního vztahu k sobě (ujištění o hodnotě a kompetenci dospívajícího) (Sterrett, Jones, McKee, & Kincaid, 2011).

Do kategorie nepříbuzných dospělých patří nepochybně učitelé a další vychovatelé, kteří jsou pro dospívající důležitými osobami z povahy své sociální role. Pokud však o nich uvažujeme jako o vztahových blízkých osobách adolescentů, je jejich role a sociální situace mnohem složitější. Mnoho učitelů i jejich žáků a studentů se domnívá, že osobní vztahy mezi učiteli a žáky nejsou žádoucí a že učitel by si měl v zájmu rovného a spravedlivého přístupu ke všem studentům udržovat od žáků určitý odstup, neměl by se prezentovat mimo svou roli. Není proto překvapivé, že adolescenti spontánně učitele jako subjektivně důležité osoby příliš často neuvádějí (Galbo & Demetrulias, 1996). Na druhou stranu, učitel by měl být jako člověk autentický a měl by žákům poskytovat sociální oporu, kterou ovšem nelze oddělit od opory emocionální. Stává-li se pro adolescenta skutečně důležitým dospělým, nebo dokonce vazbovou osobou, obvykle vystupuje z role učitele a ukazuje se studentům nejen jako zaměstnanec, ale také jako dospělý člověk se svým soukromým životem, se svou historií a přítomností. Zde se z role učitele obvykle transformuje do role mentora. Jeho charakteristickým atributem je, že ochota a záměr adolescenty něco naučit, něco jim předat a něco s nimi sdílet se setkává s jejich volbou a přáním nechat se učit, spontánně přijímat a sdílet (Ježek, 2006).

Je zajímavé si uvědomit, kteří další dospělí, již primárně neplní roli vychovatelů a vzdělavatelů adolescentů (kam můžeme zařadit i sportovní trenéry, vedoucí skautských oddílů či zájmových kroužků, duchovní atd.), mohou patřit a patří do této kategorie důležitých osob. Zde jsou neostré hranice jak ve směru ke struktuře vrstevnických vztahů, tak i ve směru ke strukturám rodinných vztahů. Patří sem starší kamarádi a přátelé, noví partneři rodičů, kteří se rozešli, partner nebo partnerka dospělého věku, prarodiče a další senioři. Nelze je opomenout, i když se nejedná o frekventované kategorie osob, které adolescenti ve výzkumech označují za důležité dospělé. Nicméně pokud je adolescenti mezi důležitými osobami zmiňují, často pro ně mají jistou exkluzivitu a specifický význam. Nastává to obvykle spíše v situaci, kdy nemají otevřený a vzájemně akceptující vztah se svými rodiči (Bowers, Johnson, Buckingham, Gasca, Warren et al., 2014; Greenberger, Chen, & Beam, 1998; Sterrett, Jones, McKee, & Kincaid, 2011; Vávrová, 2014).

Bohužel v českém prostředí nebyl zatím proveden výzkum, který by se týkal významu dospělých mimo rodinu pro utváření pozitivního vztahu k druhým lidem a k sobě samému. Z výzkumů, které byly provedeny především u amerických adolescentů, vyplývá, že ti dospívající, kteří vnímají své neformální dospělé mentory jako vřelé osoby, mají také vyšší úroveň sebehodnocení (*self-esteem*) adolescentů a pozitivní obraz (*self-concept*) o sobě samém (Farrugia et al., 2006; Sanchez et al., 2008; Ahrens et al., 2008; Sterret, Jones, McKee, & Kincaid, 2011). Ovšem takové výsledky je třeba posuzovat vždy v konkrétním kontextu aktivit a motivací, které vztah mezi adolescentem a důležitou dospělou osobou vyplňují.

Podobně je důležité, aby byl vztah s nepříbuzným dospělým nahlížen v kontextu dalších sociálních vztahů adolescenta, aby tedy jednotlivé struktury vztahů nebyly posuzovány izolovaně, ale ve vzájemné interakci. Konceptuální rámec modelu sociálního konvoje zde uvažuje jak o celkové kapacitě konvoje pro poskytnutí sociální opory, tak o jeho hierarchické struktuře.

Sociální konvoj a vazbová hierarchie

Řada výzkumů a teoretických úvah dokládá, že model konvoje je široce kompatibilní s teorií vazby, a to nejen při analýze vztahu rodič–dítě, ale také v širším rámci dalších důležitých vztahů, do nichž dítě a posléze adolescent vstupuje (viz např. Lamb, 2005; Levitt, 2005; Antonucci, Fiory, Birditt, & Jackey, 2010). Jak již bylo uvedeno, teorie vazby byla jedním z teoretických základů modelu sociálního konvoje. Zkušenost dítěte s pečující osobou z raných fází vývoje je emoční a pocity základ, který ovlivňuje jeho interpersonální vztahy i v dalších životních etapách. Blízké vztahy adolescenta v rámci jeho sociálního konvoje tak můžeme z pohledu teorie vazby

nahlížet prizmatem vnitřních pracovních modelů (*internal working models* – více v kapitole 2). Ty pomáhají vysvětlit, jak se transformuje raná zkušenost s pečující osobou do percipovaných sociálních struktur adolescentů, tedy do vztahů já – důležitá osoba. Pokud propojíme koncept vnitřních pracovních modelů s dynamickým pojetím vztahových struktur v rámci konvoje vztahů, můžeme lépe upřesnit, a tím i lépe vysvětlit, v jakých situacích, respektive v jakých sociálních kontextech se vazbové osoby v rámci vnitřních pracovních modelů uplatňují (Levitt, 2005).

Současně je však třeba mít na zřeteli, že osoby, které pokládají dospívající za pro sebe blízké a v různých oblastech života významné a důležité, a které tedy utvářejí výše popsaný konvoj sociálních vztahů, mohou, a nemusí být současně také vazbovými osobami dospívajících. To, koho lze za vazbovou osobu považovat, jak jsou tyto osoby „kolem“ dospívajícího uspořádány a jaké vazbové funkce plní, lze zachytit právě prostřednictvím konceptu hierarchie vazbových osob nebo vazbových preferencí (Rosenthal & Kobak, 2010). Nejen popisu podoby hierarchie vazbových osob, ale také dynamice jejich proměn a souvislostem s ukazateli psychické adaptace dospívajících se věnujeme v následující kapitole této monografie.

2.

Proměny vazbové hierarchie od adolescence k mladé dospělosti

TOMOTAKA UMEMURA, LENKA LACINOVÁ, DANA SERYJOVÁ JUHOVÁ,
ELIŠKA HORSKÁ, LENKA PIVODOVÁ, JAKUB KRAUS, & PETR MACEK

To dub attachment behaviour in adult life regressive is indeed to overlook the vital role that plays in the life of man from the cradle to the grave.

(Bowlby 1969/1982, s. 208)

Proces dospívání s sebou přináší změny v oblasti blízkých vztahů. Výrazně se začíná proměňovat charakter vztahů s rodiči, prohlubuje se význam přátelství dospívajících a zcela nově se v životě mladých lidí objevují první partnerské „pokusy“ na poli lásky. Jedním z důležitých úkolů, které v období adolescence musí dospívající plnit, je posilování soběstačnosti při regulaci vlastních emocí a psychických stavů. Důležitou součástí procesu získávání větší autonomie a nezávislosti je rozvoj schopnosti postupně se méně a méně spoléhat na rodiče v situacích, které vyžadují zvládnání a zpracování negativních emocí. Transformaci podoby vztahů s rodiči napomáhá v tomto období i skutečnost, že vrstevnické a přátelské vztahy umožňují dospívajícím zažívat v jejich rámci více intimity a získávat více opory, než tomu bylo v dětství. Dalším faktorem, který přispívá k proměně vztahů s rodiči, je vzrůstající potřeba poznávání, explorační a zvládnání nových situací a orientace v nových kontextech a prostředích.

Na podobě a formování blízkých interpersonálních vztahů se významnou měrou podílí zkušenost dítěte z rané interakce s pečující osobou. Vazba (*attachment*) jako přetrvávající emoční pouto k určité osobě, které je charakterizováno tendencí vyhledávat a udržovat blízkost s touto osobou zejména v situaci ohrožení a stresu (Bowlby, 1989), se z evoluční perspektivy během raného období utváří v několika fázích na základě interakcí dítěte s pečovatelem jako nedílná pojistka dítěte pro

přežití. Jednotlivé fáze vývoje vazby (více viz Kulísek, 2000) jsou úzce spjaty s vývojem a úrovní kognitivních a percepčních schopností dítěte. Na základě zmíněných raných zkušeností s primární pečující osobou a rozvojem kognitivních schopností dochází postupně k vytváření vnitřních pracovních modelů (*internal working models*) (Buist et al., 2004). Jedná se o psychické struktury obsahující kognitivní, emoční, behaviorální a sociální zkušenosti, které jsou pokládány za hlavní zprostředkovatele kontinuity mezi podobou rané vazby a pozdějším prožíváním a chováním ve vztazích (Mikulincer, 1990). Pracovní modely jsou tvořeny jednak jako reprezentace pečující osoby a jejího chování ve vztahu k naplňování vazbových potřeb, tedy jak je tato osoba citlivá, dostupná a zda jsou její reakce adekvátní. Lze hovořit o modelu druhých (*models of others*), který vyjadřuje míru, nakolik dítě, dospívající či dospělý cítí, že se může na druhé spolehnout a důvěřovat jim – v případě dimenzionálního přístupu k vazbě se jedná o takzvanou vazbovou vyhýbavost (*attachment avoidance*). Druhou součástí pracovních modelů je pak reprezentace sebe sama, která je jako model sebe (*models of self*) tvořena internalizovanou představou toho, do jaké míry člověk vnímá a věří, že je hoděn a zaslouží si lásku, péči, pozornost a oporu druhých lidí – lze opět v dimenzionálním přístupu uvažovat o míře vazbové úzkostnosti (*attachment anxiety*). I podle Bowlbyho se pracovní model sebe a druhých z raného dětství přenáší do dalších vztahů v životě. Je-li například zkušenost dítěte z rané interakce spojena s prožitkem citlivé a konzistentní péče, dítě a posléze dospívající si pravděpodobně vytvoří jistou reprezentaci blízkých vztahů a k novým vztahům se bude obracet s očekáváním dosažení blízkosti a intimity; naopak ti, kteří v raném dětství zažívali odmítání nebo nekonzistentní péči či výchovu, mohou následně všechny blízké vztahy vnímat jako nejisté. Bez ohledu na zmiňovanou míru jistoty vazby je dospívání obdobím významné proměny po emocionální, kognitivní i behaviorální stránce, kdy se postupně z příjemce rodičovské péče stává osoba, která bude schopna tuto péči také poskytovat (Allen & Land, 1999). Narůstající autonomie, kompetence a potřeba explorační vyvolává nutnost ustanovit nově rovnováhu mezi vazbovým chováním (tj. tendencí vyhledávat vazbovou osobu v situaci ohrožení a stresu) a exploračními potřebami (poznávat nové situace a osvojovat si nové role). Oproti situaci v mladším věku dochází také k tomu, že aktivaci vazbového chování vyvolávají situace s výrazně vyšší mírou ohrožení a stresu, než tomu bylo dříve v dětství. Tyto stresové a ohrožující situace a také podoba vazbového chování se kvalitativně odlišují od obdobných situací a chování v dětství. Během adolescence dochází k rozšíření sítě osob, na které se dospívající obracejí, aby jim tyto osoby pomohly se zvládnutím obtížných situací či nepříjemných psychických stavů a negativních emocí. Mění se také vzájemné postavení blízkých osob, tedy podoba takzvané hierarchie vazbových osob, která se stává flexibilnější a také diferencovanější.

Tato kapitola* bude věnována podobě a vývoji vztahu k blízkým osobám prostřednictvím konceptu vazbové hierarchie (*attachment hierarchy*) u dospívajících a mladých lidí na prahu dospělosti.

Jak vzniká a vyvíjí se vazbová hierarchie?

Pokud se děti necítí dobře, mají strach nebo je něco ohrožuje, vyhledávají blízkost, bezpečí a pocit útechy u rodičů. Pokud se dospělí ocitnou v podobné situaci, je pravděpodobné, že vyhledají útěchu u svého partnera či partnerky. Toto chování je v rámci Bowlbyho teorie označováno jako vazbové (*attachment behavior*) a pro osoby, ke kterým toto chování směřuje, se užívá označení vazbové (*attachment figures*). Jak bylo popsáno v první kapitole, od narození se kolem člověka formuje a utváří síť jemu blízkých osob, které jej v čase metaforicky řečeno obklopují a následují jako lodní konvoj. Ne všechny „lodě“ v tomto konvoji však slouží jako záchranné či „vlajkové“. Prizmatem teorie vazby lze říci, že ne všechny blízké vztahy jsou vztahy s vazbovým charakterem, ale všechny vztahy k vazbovým osobám jako blízké vztahy chápat můžeme. V celoživotní perspektivě tak jednou ze zásadních otázek, na které výzkumníci hledají odpověď, je, kdo se v průběhu celého života stává vazbovou osobou nebo kdo jako vazbové osoby slouží. Je zjevné, že vazbovými osobami se stává během života více lidí. Už u malých dětí Bowlby (1969/1982) a Ainsworthová (1982) zmiňují existenci hierarchického uspořádání vazbových osob. Brethertonová (1980) upřesňuje, že v raném dětství je tato hierarchie hlavních pečovatelů početně malá. Manželé Grossmanovi (1991) například uvádějí u malých dětí přibližně tři až čtyři vazbové osoby v hierarchii. Z pozorování malých dětí, ale i z výpovědí starších dětí, dospívajících a dospělých vyplývá, že některé z vazbových osob bývají upřednostňovány před ostatními. Jedná se o jednu z možností organizace vazbových vztahů, konkrétně je tento fenomén označován jako vazbová hierarchie (*attachment hierarchy*).

Bowlby (1969/1982) popisuje takzvanou monotropii vazby, tj. že u malých dětí lze pozorovat sklon vytvářet si vazbu k jednomu primárnímu pečovateli. Péče o malé děti je sice v různých kulturních a sociálních kontextech dělena a zabezpečována rozdílně i z hlediska počtu pečujících osob, ale je možno konstatovat, že se raná péče primárního pečovatele neodehrává téměř nikdy v totální sociální izolaci. Dítě si od útlého věku začíná vytvářet vazbu i k dalším pečovatelům (otci, sourozencům, prarodičům apod.), což však u fenoménu monotropie vazby nejenže nevyklučuje proces hierarchizace osob, které o něj pečují, ale přímo s ním souvisí (tamtéž). Existuje

* Text kapitoly částečně vychází z přehledové studie přijaté do tisku v časopise *Československá psychologie* (Umemura, Lacinová, Horská, & Pivodová, v tisku).

více různých možností organizace vazbových vztahů (více viz Van IJzendoorn, Sagi, & Lambermon, 1992). Model hierarchie odráží strukturu, v níž existuje hlavní vazbová osoba a hierarchicky uspořádané pomocné vazbové osoby (*subsidiary attachment figures*), které dítěti mohou sloužit jako jistá základna (*secure base*) v situacích, kdy hlavní osoba není přítomna. Vznik a funkce vazby jsou podle Bowlbyho důsledkem evoluce. Z této perspektivy tak vazba na konkrétní osobu, která dítě v případě ohrožení ochraňuje, zajišťuje u malého dítěte zvýšenou šanci přežití. To, že malé dítě má automatizovanou tendenci vyhledávat v situaci stresu a nebezpečí spíše hlavní vazbovou osobu, tedy primárního pečovatele, než další pečující osoby (viz monotropie), lze pokládat za efektivní podobu adaptace. Vyhledání pomoci u primárního pečovatele/pečovatelů oproti dalším pomocným osobám, které bývají přítomny ve srovnání s primárními osobami méně často, v situaci přímého ohrožení či velkého stresu z hlediska „přežití“ zvyšuje naději na lepší a jistější výsledek. Jak zdůrazňoval Bowlby, pokud převažují u dítěte negativní emoce, vyhledává přednostně hlavní vazbovou osobu, pokud však převažuje pozitivní ladění (například při hře), bývají děti ve výběru vazbové osoby méně náročné, protože se nejedná o situaci ohrožení či stresu.

Vazbová hierarchie se v dalším vývoji proměňuje v souvislosti s rozvojem kognitivních, emočních, ale i motorických schopností dětí. S rostoucím věkem se tak v dětství potřeba pečovatele pro „přežití“ stává postupně méně naléhavou a významnou. S nástupem dospívání se objevují další behaviorální systémy (Furman & Wehner, 1997). Vedle systému vazby to je systém sexuálně-reprodukční a systém afiliace, které umožňují vznik prvních partnerských vztahů v adolescenci. Ainsworthová (1989) konstatovala, že partner se díky délce společně stráveného času stává postupně další vazbovou osobou. Dále uvedla, že na rozdíl od vztahu rodič–dítě jsou partnerské vztahy reciproční, postavené na dávání a přijímání; partneři se mohou střídát v tom, kdo poskytuje péči, pohodlí a útěchu.

Ve srovnání s malými dětmi, jejichž vazbové preference směřují výhradně k rodičům, se u školáků a dospívajících objevuje rostoucí preference nerodičovských osob. Do pomyslné hierarchie blízkých osob v adolescenci k rodičům přibývají nejdříve vrstevníci a později, jak už bylo výše naznačeno, i partneři a partnerky. V běžných životních situacích by se mohlo zdát, že rodiče se v tomto období stávají pro své dospívající děti téměř nedůležitými, že se na ně jejich děti přestávají s důvěrou obracet při řešení problémů, a že když jsou v nepohodě, tak volí spíše pomoc a radu přátel. Nicméně v závažných situacích (například při vážném onemocnění nebo při rozhodování, které má zásadní význam pro budoucnost adolescenta, jako je například volba studijního oboru a zaměření) je vyhledání opory a pomoci rodičů pro dospívající ve většině případů stále první volbou. Pokud se ovšem problémy či stres vztahují spíše k vrstevnické sféře života dospívajících, je možné, že se zatím dočasně na vrcholku hierarchie vazbových osob mohou ocitnout právě přátelé, popřípadě partner.

Cesta od rodičů k vrstevníkům

Přechod od rodičovských k nerodičovským osobám probíhá ve vývoji postupně. Změnu v podobě vazbové hierarchie a její načasování je potřebné sledovat v kontextu vazbových funkcí (bezpečný přístav / *safe haven*; jistá základna / *secure base*; vyhledávání blízkosti / *proximity seeking*; separační protest / *separation protest*), protože ke změnám v hlavních vazbových osobách dochází u jednotlivých funkcí odlišně. Pro jednu z prvních empirických studií věnovaných vazbové hierarchii u školních dětí a adolescentů (ve věku 6–17 let) vytvořily Hazanová a Zeifmanová (1994) rozhovor (nazvaný WHOTO podle počátečních slov administrovaných otázek), který prostřednictvím otevřených otázek mapuje zmíněné čtyři vazbové funkce neboli subkategorie: vyhledávání blízkosti (např. „S kým nejraději trávíte čas?“), bezpečný přístav (např. „S kým chcete být, když jste smutný/á nebo rozčilený/á?“), separační protest (např. „Od koho byste se nerad/a odloučil/a?“) a jistá základna (např. „Na koho se můžete vždy spolehnout?“). Autorky zjistily, že starší děti a adolescenti ve vyhledávání blízkosti více preferují vrstevníky (včetně přátel a romantických partnerů) než rodiče. Více než polovina školáků (do 11 let věku) však stále považovala za bezpečný přístav rodiče, ale více než polovina adolescentů (ve věku 11 let a více) již v odpovědi na tyto otázky uvedla vrstevníky. Většina dětí a adolescentů (do 15 let věku) uvedla jako jistou základnu rodiče a byli nejvíce nešťastní při odloučení s nimi, avšak přibližně polovina starších adolescentů (od 15 let věku výše) uvedla v těchto subkategoriích jistá základna a separační protest vrstevníky. Ve shodě s touto studií i další výzkumy dokládají, že děti školního věku a adolescenti preferují vrstevníky obzvláště v subkategoriích vyhledávání blízkosti a bezpečný přístav, nikoli však v subkategorii jistá základna (Kerns, Tomich, & Kim, 2006; Nickerson & Nagle, 2005). Tyto studie tedy ukazují, že u školních dětí a adolescentů patrně dochází k zahájení přechodu vazbových preferencí od rodičů k vrstevníkům specificky u funkcí vyhledávání blízkosti a bezpečný přístav. V pozdní adolescenci a mladé dospělosti výrazně vzrůstá preference partnera (nikoli přátel). V předchozích studiích (např. Fraley & Davis, 1997; Hazan & Zeifman, 1994; Pitman & Scharfe, 2010; Umemura, Lacinová, & Macek, 2015) demonstrují průřezová data nárůst preference partnera v průběhu několika prvních let partnerského vztahu. Hazanová a Zeifmanová (1994) zjistily, že mezi staršími adolescenty, kteří ve všech čtyřech subkategoriích uvedli vrstevníky (41 % ze všech starších adolescentů), většina (83 %) uváděla partnera, pokud byli aktuálně v partnerském vztahu. Pozdější studie tento nárůst v preferencích partnerů potvrzují (Fagundes & Schindler, 2012; Umemura, Lacinová, Macek, & Kunnen, 2017b). Tato zjištění představují empirickou podporu i pro laicky dobře pozorovatelnou skutečnost, že v období přechodu k dospělosti dochází v roli primární vazbové osoby k výměně rodičů za partnery (Fraley & Davis, 1997; Hazan & Zeifman, 1994).

Podrobněji bude věnována mladým dospělým a jejich vazbové hierarchii pozornost dále v textu.

Rosenthalová a Kobak (2010) vytvořili sebeposuzovací škálu pro zachycení vazbové hierarchie pro adolescenty a mladé dospělé (Important People Interview – IPI), která sleduje tři podkategorie: vazbu (*attachment bond*) sledující blízkost, separační úzkost a kritické situace; vyhledávání opory (*support seeking*) sledující útěchu či oporu v každodenních situacích; a vyhledávání přátelské blízkosti (*affiliative proximity seeking*) sledující příjemný společenský kontakt. Rosenthalová a Kobak docházejí k závěru, že podkategorie vazba se týká kritických situací, jako například ohrožení sebe sama či možné nedostupnosti vazbové osoby (například když se člověk probere z bezvědomí v nemocnici na jednotce intenzivní péče nebo musí-li letět sám letadlem), což vede k vysoké míře aktivace vazbového systému. Kategorie vyhledávání opory je spíše charakteristická pro situace, které se objevují méně nenadále, a jsou tudíž méně intenzivní (například když má člověk nevydařený den nebo když zažije společenské odmítnutí). Podkategorie vyhledávání přátelské blízkosti se týká osob, s nimiž lidé raději tráví čas při zábavě nebo ve volném čase, a nezahrnuje tedy aktivaci vazbového chování. Analýza těchto faktorů podle Rosenthalové a Kobaka (2010) ukázala, že se odpovědi adolescentů a mladých dospělých v těchto třech subkategoriích odlišovaly a že díky tomuto měřicímu nástroji lze identifikovat hlavní vazbové osoby a odlišit vazbové a afiliativní aspekty v utváření vazbové hierarchie. V rámci projektu Všichni moji blízcí byla originální struktura nástroje IPI konfirmační faktorovou analýzou potvrzena i v českém prostředí (Umemura, Lacinová, Kraus, Horská, & Pivodová, 2018).

V rámci **naší dvouleté longitudinální studie** jsme díky opakované administraci metody IPI mohli zachytit vývoj a reorganizaci vazbové hierarchie u adolescentů ve věkovém rozpětí 11–19 let. V tabulce 2.1 jsou v procentech uvedeny vazbové osoby v podkategorii vazba a v hierarchickém pořadí tak, jak je adolescenti uváděli během dvou let v šesti vlnách sběru dat.

Podobně jako v předchozích studiích (např. Hazan & Zeifman, 1994), i z našich dat vyplývá, že adolescence je obdobím reorganizace sítě blízkých osob, která se odehrává postupně v jednotlivých aspektech neboli vazbových funkcích. Z popisných údajů je zřejmé, že zatímco rodiče zastávají většinou roli osob, které adolescenti vyhledávají v situacích charakterizovaných vyšší aktivací vazbového behaviorálního systému (podkategorie vazba), při nižší aktivaci a vyhledávání sociální opory už se o hlavní místo dělí matka a kamarád či kamarádka stejného pohlaví. Z našich dat je dále zjevné, že trávení společného času, sdílení aktivit a příjemných zážitků se v námi sledovaném období adolescence váže spíše k vrstevníkům stejného pohlaví. Popisnými daty naznačená postupná změna v preferencích adolescentů byla doložena také analýzou latentních růstových křivek (LGM) vazbových preferencí v **naší další studii** (Umemura, Lacinová, Juhová, & Pivodová, nepublikovaný rukopis).

Tabulka 2.1 Vývoj preference vazbových osob v adolescenci

	Vlna 1	Vlna 2	Vlna 3	Vlna 4	Vlna 5	Vlna 6
Období sběru dat	říjen 2016	únor 2017	červen 2017	říjen 2017	únor 2018	červen 2018
N	213 (99 %)	198 (93 %)	204 (95 %)	207 (96 %)	206 (96 %)	203 (94 %)
Matka						
Primární	72	66	56	50	52	50
Sekundární	9	11	13	19	21	21
Terciární	5	6	7	7	5	8
Kvartérní	3	2	1	3	2	3
Neuvedeno	11	14	22	20	19	19
Otec						
Primární	39	36	29	27	29	27
Sekundární	25	20	26	22	22	20
Terciární	9	10	7	11	4	13
Kvartérní	3	5	2	3	4	5
Neuvedeno	24	30	36	36	41	36
Jiný rodinný příslušník						
Primární	25	21	16	17	16	18
Sekundární	27	26	25	23	22	24
Terciární	20	16	14	13	14	15
Kvartérní	3	3	3	5	5	6
Neuvedeno	25	34	42	41	42	38
Kamarád stejného pohlaví						
Primární	11	20	17	20	17	17
Sekundární	18	20	20	19	21	24
Terciární	15	11	13	14	16	13
Kvartérní	8	6	5	7	5	8
Neuvedeno	48	43	45	39	41	39
Kamarád opačného pohlaví						
Primární	3	6	7	6	5	7
Sekundární	7	5	4	4	6	2
Terciární	5	5	6	3	4	7
Kvartérní	2	2	2	3	4	3
Neuvedeno	83	84	80	83	81	82
Partner/ka						
Primární	8	8	8	15	16	17
Sekundární	1	1	2	0	22	1
Terciární	0	0	0	0	14	2
Kvartérní	0	0	0	0	5	1
Neuvedeno	91	91	89	84	42	80

Tato studie jako první longitudinálně dokumentuje pokles preferencí rodičů a nárůst preferencí vrstevníků. Pro účely analýz jsme naše respondenty rozdělili do dvou věkových kohort (mladší ve věku 11–14 let; starší ve věku 15–18 let v době prvního sběru dat). Mladší kohorta umisťovala svou matku, otce a případně jiného člena rodiny ve vazbové hierarchii výše než kohorta starší. Starší adolescenti naopak celkově preferovali více vrstevníky, ať už to byli kamarádi stejného či opačného pohlaví, nebo partneři/partnerky, oproti adolescentům v mladší skupině.

V obou skupinách bylo však možné pozorovat stejný vzorec, změny v čase – klesající preference rodičů či rodinných příslušníků a narůstající preference vrstevníků, ať již přátel, či partnerů. Tuto trajektorii lze sice považovat za normativní, nicméně naše další analýzy souvislostí reorganizace vazbové hierarchie s ukazateli psychické adaptace (pozitivní a negativní afektivita hodnocená samotnými adolescenty, internalizované a externalizované chování hodnocené učiteli a rodiči) dokládají, že preference rodičů ve sledovaném období slouží jako protektivní faktor pro psychickou adaptaci adolescentů. Konkrétně jsme zjistili, že nižší počáteční vazbová preference matky a otce predikuje nárůst externalizovaného chování a podobně pak s tímto nárůstem souvisí v čase se snižující vazbová preference matky a otce. Nárůst externalizovaného chování je také predikován vyšší počáteční preferencí přátel opačného pohlaví. Naše výsledky jsou v souladu s hypotézou formulovanou Kobakem a kolegy (2007), kteří tvrdí, že předčasný přechod vazbových preferencí rodičů k vrstevníkům může být spojen s výskytem rizikového, popřípadě delikventního chování adolescentů. Naše zjištění ilustrují tuto navrhovanou souvislost v „mírnější“ podobě, kdy předčasný přechod k vrstevníkům jako hlavní vazbové osobě je spojen s problémy externalizovaného typu. Podobný vzorec vztahů lze nalézt u vazbových preferencí i v souvislosti s emocemi, jež zažívají adolescenti. Zatímco vyšší preference obou rodičů na počátku sledovaného období souvisí se zvyšující se pozitivní afektivitou, pokles preference otce se pojí se zvyšujícím se výskytem negativních emocí. Lze shrnout, že ačkoli zvyšující se význam vrstevníků jako osob, na něž jsou během adolescence postupně více směřovány vazbové potřeby dospívajících, je vývojově normativním, rodiče během celého tohoto období plní nezastupitelnou protektivní roli pro psychickou adaptaci a stav svých dospívajících potomků.

Stačí jedna osoba, či je lepší více?

Jak již bylo výše popsáno, v dospívání se rozšiřuje síť vazbových osob a mění se její hierarchické uspořádání. Co doposud zmíněno nebylo, je to, že jako hlavní, tedy primární vazbová osoba na pomyslném vrcholku hierarchie, jejíž vyhledání v situaci vážnějšího ohrožení lze považovat za účelné, evolučně podmíněné chování, v adolescenci

nemusí sloužit pouze jednotlivcům, ale tuto roli může zastávat i více blízkých osob současně (*single vs. multiple attachment figures*). Jedná se o vývojově podmíněnou změnu, která je částečně umožněna posilující schopností abstraktního myšlení, jež stojí vedle předchozích zkušeností s kvalitou interakce v rámci blízkých vztahů za utvářením takzvaných vnitřních pracovních modelů (*internal working models*). Oproti dřívějším vývojovým obdobím tak díky zobecněným předchozím zkušenostem s vazbovými osobami a díky abstraktnímu myšlení se dospívající nemusí vázat na až tak přísné pořadí osob v hierarchii. Například dospívající mohou využívat jako hlavní vazbovou osobu rovnocenně matku i otce, pokud jsou přesvědčeni o tom, že se k nim jak otec, tak matka chovají podobným a konzistentním způsobem. Jestliže se však matka a otec během dětství ve svých reakcích na potřeby dítěte výrazně lišili, je pravděpodobné, že jejich pořadí v hierarchii blízkých osob bude specifikováno v určitém sledu a bude méně flexibilní. Udržování takto přísného a rigidního pořadí osob, které mohou dospívajícího utěšit, poradit mu nebo mu pomoci, může být prakticky obtížnější (například kvůli dočasné nedostupnosti určité osoby ve specifické situaci potřeby), emočně zatěžující, ale i kognitivně náročné. Dá se tedy předpokládat, že méně striktní a více flexibilní pořadí vazbových osob v adolescenci bude spíše souviset s celkově lepší adaptací a psychickým zdravím. Vzhledem k tomu, že adolescence je obdobím, kdy dochází, jak již bylo výše popsáno, k ustavování nové rovnováhy mezi dostředivými (vazbovými) a odstředivými (exploračními) tendencemi při poznávání světa a posilování autonomie, je tak možnost spoléhat se na podporu a ochranu více osob, a to jak ve smyslu jejich užívání jako jisté základny, tak bezpečného přístavu, výhodnější pro optimální vývoj. Dosavadní empirické studie podporují myšlenku protektivní funkce více vazbových osob v adolescenci pouze nepřímo. Například Rosenthalová a Kobak (2010) zjistili, že ti adolescenti a mladí dospělí, kteří uváděli svého otce ve vazbové hierarchii na vyšších příčkách, vykazovali nižší míru problémů spojených s emočním prožíváním či chováním. Toto zjištění dokládá, že přestože bývá obvykle hlavní vazbovou osobou i v adolescenci stále matka, představuje možnost mít k dispozici mezi primárními vazbovými osobami i otce pro dospívající přínos a výhodu v jejich psychickém vývoji a adaptaci. Specifická otázka „vícečetných“ vazbových osob v adolescenci vzhledem k dosavadní absenci empirických zjištění zaslouží rozhodně výzkumnou pozornost i v souvislostech s fenomény rodinného života, jako jsou dopady rodičovského konfliktu na děti, rozvodové situace, výchova a osamělí rodiče atd.

V jedné z **našich studií** (Umemura, Lacinová, Kraus, Horská, & Pivodová, 2018) jsme sledovali podobu vazbové hierarchie specificky ve vztahu k počtu primárních osob a také to, zda existuje souvislost mezi adolescenty prožívanými emocemi a učiteli a rodiči hodnoceným chováním a tím, zda jako primární vazbovou osobu uvádějí pouze jednoho či více ze svých blízkých. Zjišťovali jsme, zda umístění matky ve vazbové hierarchii koresponduje s umístěním otce či jiného člena rodiny. Téměř

polovina adolescentů uváděla matku a jiného člena rodiny (otce, sourozence, prarodiče atd.) na stejném místě hierarchie, více než polovina těch, kteří uváděli matku jako primární vazbovou osobu na první příčce pomyslného žebříčku (72 % našeho vzorku), uváděla jako primárního také dalšího rodinného příslušníka. Dále jsme sledovali, zda adolescenti kombinují na stejné pozici primární vazbové osoby členy rodiny a vrstevníky (partnery, kamarády stejného nebo opačného pohlaví). Celkově jen 9 % adolescentů uvádělo rodinné příslušníky a vrstevníky na stejné pozici hierarchie. Z těch, pro něž byl hlavní vazbovou osobou některý z členů rodiny (80,1 % z našeho vzorku), pouze 6,6 % dospívajících nominovalo jako primární vazbovou osobu někoho z vrstevníků. Prostřednictvím regresní analýzy jsme zjistili, že pro adaptaci dospívajících (konkrétně internalizované problémy adolescentů hodnocené rodiči a učiteli) je výhodnější, pokud mají možnost v situaci ohrožení nebo stresu vyhledávat více osob nebo na ně spoléhat. Většinou se v případě vícečetného obsazení role primární osoby jednalo spíše o nominaci různých členů rodiny než o kombinaci rodiny a vrstevníků. V souvislosti s protektivní funkcí vícečetných primárních osob adolescentů jsme si také položili ve stejné studii otázku, zda brzká reorganizace vazbových osob a přechod od rodičů v této funkci k vrstevníkům neznamena pro adolescenty určité riziko pro jejich emoční prožívání. Při rozdělení našeho souboru na mladší a starší skupinu (mladší ve věku 11–14 let; starší ve věku 15–18 let v době prvního sběru dat) jsme zjistili, že ti mladší adolescenti, kteří uváděli rodiče v pořadí vazbových osob níže, vykazovali vyšší míru negativní afektivity než ti, kteří rodiče uváděli v hierarchii výše. Tato souvislost u starší skupiny detekována nebyla. Z našich dosavadních výsledků lze vyvodit, že rodiče jsou i během adolescence významným zdrojem naplňování vazbových potřeb dospívajících. Přestože vrstevníci, ať již kamarádi stejného či opačného pohlaví, či partneři a partnerky, nabývají v tomto období na důležitosti, z hlediska poskytování opory v situaci aktivace behaviorálního systému vazby během adolescence platí, že rodiče zůstávají v této roli zatím „nezastupitelní“, pokud jsou sledovány ukazatele emočního stavu a problémů v chování. Naše výsledky lze považovat za poměrně přesvědčivé, protože na rozdíl od předchozích studií (např. Rosenthal & Kobak, 2010) nevycházejí pouze ze sebeposouzení adolescentů, ale jsou založeny na datech získaných od více informantů – adolescentů, jejich učitelů a rodičů.

Mezi dospíváním a dospělostí

K porozumění zákonitostí toho, jak se vyvíjí vazbová hierarchie na přechodu od dospívání k dospělosti, přispěly výsledky našich dalších studií, které využívaly dat z projektu *Cesty do dospělosti* (Umemura, Lacinová, & Macek, 2015; Umemura et al., 2017b; Umemura, Lacinová, Kotrčová, & Fraley, 2017a), který byl zaměřen na

porozumění psychologickým, vztahovým, kariérním/vzdělávacím cestám k dospělosti u mladých českých dospělých (podrobnosti viz Macek et al., 2016). V rámci této longitudinální studie byla jednou ročně po dobu tří let od přibližně tisíce respondentů (ve věku od 18 do 29 let) získávána data o jejich vazbových preferencích. Pro tyto účely byl do češtiny přeložen a do online administrovatelné verze modifikován rozhovor WHOTO (Fraley & Davis, 1997). Jedná se o metodu zjišťování vazbové hierarchie, která je u adolescentů a mladých dospělých používána ve výzkumech nejčastěji. Jak již bylo výše popsáno, WHOTO zjišťuje volnými otázkami tři subkategorie vazby: vyhledávání blízkosti (např. *S kým nejraději trávíš čas?*), bezpečný přítel (např. *S kým chceš nejraději být, když jsi rozrušený nebo smutný?*) a jistá základna (např. *Na koho se můžeš vždycky spolehnout?*).

V **naší studii** (Umemura et al., 2015) jsme zjistili, že mladí lidé s průměrným věkem 21,5 roku, kteří byli v době sběru dat v partnerském vztahu a jejichž vztah byl delší, uváděli častěji partnera jako preferovanou vazbovou osobu a méně často uváděli své přátele. Jak jsme však zjistili, existence partnerského vztahu a partnera jako vazbové osoby v tomto věku neznamenal nutně nižší preferenci rodičů. U žen, které častěji uváděly jako vazbovou osobu matku, pak tato její preference souvisela s delším trváním jejich partnerského vztahu. Zdá se, že matky hrají v životě mladých žen významnější roli, než je tomu u mladých mužů. Podle teorie vazby lidé poznávají a explorují v rámci blízkých vztahů (v tomto případě partnerských) za pomoci jisté základny, kterou jim poskytují rodiče (např. Waters & Cummings, 2000). Blízký vztah s matkou tak zřejmě slouží jako zdroj mladým ženám v udržování dlouhodobějších partnerských vztahů.

V **další studii** (Umemura et al., 2017a) jsme využili longitudinálních dat z výše uvedené studie Cesty do dospělosti a sledovali jsme, zda se vazbové preference, ale i vazbová vyhybavost a úzkostnost mění s délkou partnerského vztahu. Výsledky byly v souladu s našimi předchozími zjištěními. Lze shrnout, že s délkou partnerského vztahu se preference partnera zvyšuje, preference přátel se naopak snižuje, ale preference matky či otce zůstává stabilní. Výsledky lze interpretovat tak, že přechod preference od rodičů k vrstevníkům byl již na prahu mladé dospělosti dokončen; dynamické změny ve vazbové hierarchii se podle výsledků studie v tomto vývojovém období odehrávají pouze ve vztazích s vrstevníky a partnery.

Výše zmíněné studie ilustrují změny vazbových preferencí u lidí v aktuálně existujícím a vyvíjejícím se partnerském vztahu. Tytéž vzorce změn však byly ve vazbové hierarchii identifikovány na začátku i na konci partnerských vztahů, když jsme sledovali změny vazbových preferencí mezi dvěma vlnami sběru dat v odstupu jednoho roku (Umemura et al., 2017b). U mladých dospělých, kteří v první vlně neměli partnera, ale vstoupili do partnerství před druhou vlnou, se zvýšila vazbová preference partnera a oslabila preference přátel. Naopak ti mladí dospělí, kteří byli ve vztahu

v první vlně, ale před druhou vlnou sběru dat došlo k rozchodu, méně preferovali partnery a došlo u nich k posílení preference přátel. Vazbové preference matky či otce však v obou dvou skupinách zůstaly beze změny. I tato studie svými výsledky podpořila evidenci existence specifických vzorců změn vazbových preferencí v období třetí dekády života, které jsou v případě partnerů a přátel vzájemně provázané, ale nezávislé, co se týká preference rodičů.

Shrnutí

V raných fázích vývoje jsou primárními osobami v hierarchii citové vazby pečovatelé (obvykle rodiče), pro pozdní adolescenci a dospělost platí, že se jimi stávají partneři. Jakou roli hrají přátelé a kamarádi během transformace vazbové hierarchie v dětství a dospívání, už tak jasné není. Lze konstatovat, že období adolescence je kritické pro reorganizaci hierarchie vazbových osob, která se proměňuje postupně, a je potřeba tuto změnu sledovat se zohledněním jednotlivých vazbových funkcí. Z našich výsledků vyplývá, že rodiče jsou těmi osobami, které adolescenti vyhledávají v závažnějších situacích, kterým lze přisoudit vyšší míru aktivace vazbového systému, vyhledávání sociální opory a méně závažné stresové situace jsou již svázány s dělením této role mezi matku a kamaráda či kamarádku stejného pohlaví. Vcelku očekávaně pak trávení společného času, sdílení aktivit a příjemných zážitků se u adolescentů pojí s vyhledáváním vrstevníků stejného pohlaví. Jak jsme také zjistili, role přátel v dospívání rozhodně narůstá, nicméně jejich umístění jako primárních osob výše ve vazbové hierarchii je spojeno spíše s negativními ukazateli adaptace (Umemura et al., nepublikovaný rukopis). Pro lepší pochopení těchto souvislostí bude nutné se zaměřit na další možné intervenující faktory a hlavně se pokusit identifikovat a popsat mechanismus, který zmíněné souvislosti způsobuje.

3.

Rodičovské konflikty očima adolescentů

LENKA LACINOVÁ & JAKUB KRAUS

Tato kapitola* shrnuje poznatky o dopadu vzájemných konfliktů mezi rodiči adolescentů na různé ukazatele jejich psychického stavu a adaptace. Vedle úvodního popisu specifik, které s sebou v této oblasti přináší vývojové období adolescence, popíšeme reakce dospívajících na konflikt a také jeho subjektivní hodnocení. Součástí textu jsou naše dílčí výsledky, ale také drobná doporučení pro psychologickou praxi při práci s dospívajícími či jejich „znesvářenými“ rodiči.

Adolescence, ohraničená na svém počátku velmi zřetelně a snadno rozpoznatelně prvními známkami pohlavního dospívání a na konci naopak neostře a spíše na základě společenských a kulturních zvyklostí přechodem k dospělosti, je z hlediska dopadů konfliktů rodičů na psychický stav a adaptaci jejich potomků obdobím, ve kterém se střetávají poměrně protichůdné tendence jak zvyšující se rezistence, tak také zvýšené vulnerability vůči konfliktu rodičů. Z hlediska rozvoje abstraktního myšlení a zvyšující se kapacity pro uvažování a usuzování, které již není vázáno přímo na konkrétní a aktuálně probíhající děje, dochází ke změnám v kognitivním hodnocení významu hádek mezi rodiči oproti předchozím obdobím – adolescenti jsou bezpochyby schopni lépe odhadovat, zda je konflikt rodičů skutečně hrozbou pro společnou budoucnost rodiny, a zda se tedy jedná o potenciální další krok směřující k jejímu rozpadu. Nicméně tato obecně rozšířená logická a jednoznačně vyhlížející představa o výhradně se zvyšující odolnosti dospívajících vůči negativním interakcím mezi jejich rodiči je platná pouze částečně. Mechanismus dopadu konfliktu rodičů na děti může být vysvětlován různými způsoby už z toho důvodu, že konceptualizace konfliktu je poměrně široká a sahá od pojetí konfliktu jako každodenní součásti manželského soužití až po konflikt, který může být traumatickou událostí v životě dětí a dospívajících. I z tohoto důvodu není možné vykreslit jednoduchou vývojovou trajektorii, která by odpovídala zcela jednoznačně dopadu konfliktu na dospívající, a spíše je nutné se zaměřovat na detailnější popis souvislostí

* Tato kapitola vychází z části textu nepublikované habilitační práce první autorky (Lacinová, 2010).

s přesněji vymezovanými konstrukty, které jsou sledovány jako prediktory či závislé proměnné v tomto kontextu. Z jiného úhlu pohledu lze naopak uvažovat o tomto období a zejména jeho rané fázi jako o etapě celkově zvýšené citlivosti, která vzniká v důsledku rychlých tělesných a hormonálních změn, které na sebe váží rozkolísanější podobu emočního prožívání a projevů. Zvýšená vulnerabilita v oblasti emočního prožívání může v součinnosti s působením ohrožujících aspektů konfliktu rodičů způsobovat silnější dopady například na výskyt internalizovaných problémů v chování.

Vedle nejvýznamnějšího vývojového úkolu tohoto období, kterým je hledání a utváření vlastní identity (Erikson, 2000), lze shrnout další významné oblasti, v nichž se očekává od dospívajících vývojová změna a progres, následovně: postupné získávání vyšší míry autonomie v různých oblastech vývoje, rozhodování o budoucí profesní orientaci, utváření blízkých vztahů po linii heterosexuální přátelství – chození – romantický partnerský vztah. Toto období je charakteristické narůstající autonomií dospívajících, a to právě ve vztahu k rodičům. Vliv rodinného prostředí jako celku, kvalita vazby k oběma rodičům, způsob výchovy, ale také podpora separačních tendencí a vznikající autonomie jsou významnými faktory v dynamice rodinných vztahů tohoto období. Od rodičů se očekává, že budou, terminologií teorie vazby řečeno, utvářet pro dospívajícího potomka prostředí bezpečného přístavu (*safe haven*) v případě stresu a krize, ale současně také jisté základny (*secure base*), z níž se mohou odehrávat explorační výpravy dospívajících za poznáváním vnějšího širšího světa, za získáváním nových zkušeností a zkoušením dosud nepoznaných rolí. Jinými slovy by se dala optimální podoba rodičovského působení popsat jako podpora psychické autonomie dospívajících, nepřímé monitorování jejich aktivit a dále zjevná a projevovaná angažovanost ve vztahu s celkovou podporou dospívajícího.

Zejména období rané adolescence (cca 11–14 let) je z hlediska zkoumání dopadu konfliktů rodičů poměrně kritické právě vzhledem k přítomnosti důležitých transformačních procesů vztahů s rodiči a také s vrstevníky. Pokud se v tomto období výrazných změn v různých oblastech života musí mladý člověk navíc vypořádávat s hostilitou, které je svědkem během nedorozumění a hádek svých rodičů, je nucen obětovat část psychických zdrojů na zpracovávání pocitů vyvolaných konflikty rodičů nebo na snahy o vyřešení této situace nějakou intervencí přímo do konfliktu. Tato distribuce psychických zdrojů může adolescenta činit zranitelnějším právě v součinnosti s dalšími náročnými fyzickými, psychickými, ale i sociálními změnami, které obzvláště na počátku dospívání probíhají s nejvyšší intenzitou a rychlostí.

Konflikt mezi rodiči svým dopadem může do značné míry ovlivňovat dva centrální směry v chování adolescentů vůči jejich rodičům. Dospívání může být charakterizováno jak centrifugálními, tak centripetálními tendencemi, tedy snahou o zvyšující se míru autonomie vůči rodičům, ale současně touhou zůstat s nimi v blízkém

vztahu (Noom, Deković, & Meeus, 1999). Call a Mortimer (2001) hovoří o rodinném prostředí jako o důležité „aréně komfortu“, která prochází právě v daném období stejně jako sám adolescent mnohočetnými proměnami. Pokud je toto prostředí zatíženo navíc ještě vyšší mírou a intenzitou manželských problémů, je vysoce pravděpodobné, že bude narušena jeho funkce jisté základny. Adolescenti tak nebudou moci využívat plně výhod a benefitů, které by jim v optimálním případě mělo rodinné prostředí pro jejich zdravý vývoj a psychické fungování poskytovat. Tento rámec je rozhodující právě pro reakce na konflikt rodičů v adolescenci – ty mohou být formovány snahou zachovat rovnováhu mezi puzením k získávání větší samostatnosti a uchováním recipročně vzájemného blízkého vztahu s rodiči. Pokud se adolescent vnímá jako osoba, která je schopna a svým způsobem povinnována udržovat vztah mezi vlastními rodiči nebo řešit jejich neshody, když přebírá roli smířčího soudce nebo mírového vyjednavče, může se obávat vzdálit se z rodinného prostředí (byť jen psychicky) a dochází k inhibici jeho přirozených exploračních tendencí směřujících k ustavování psychologické autonomie. Lze také předpokládat, že starší adolescenti nebo dospívající s vyšší mírou autonomie budou vykazovat nižší míru obav o vzájemný rodičovský vztah a i snahy zasahovat v roli zprostředkovatele budou méně výrazné. Protože dynamika rodinných interakcí je typická svým recipročním charakterem, je také možné, že naopak mnohdy pokusy dospívajícího získávat větší míru samostatnosti mohou vyvolávat neklid a přinášet například impulzy pro hádky rodičů, kteří mohou mít rozdílný pohled na míru podporované nebo poskytované autonomie.

V **našem projektu** jsme také sledovali jeden z aspektů rodičovského konfliktu, a to subjektivní vnímání toho, jak se cítí adolescenti vtažení do konfliktu svých rodičů, a míru pocívané autonomie, kterou lze stručně vymezit jako subjektivní pocit nezávislosti a autorství svého života. Překvapivě jsme pro tuto předpokládanou souvislost nenalezli empirickou podporu, a to ani při rozdělení našeho souboru na mladší (11–14 let) a starší (15–18 let) kohortu dospívajících. Je možné, že tento dílčí aspekt vnímání konfliktu mezi rodiči není dostačujícím faktorem pro výše popsany mechanismus. Bohužel v rámci našeho projektu jsme kvůli rozsahu administrovaných dotazníků neměli prostor pro komplexní zachycení všech charakteristik rodičovského konfliktu, které mohou v získávání kompetence a nezávislosti adolescentů hrát významnou roli.

Na podobě dopadu konfliktů rodičů na adolescenty se podílí zřejmě i skutečnost, že se v tomto období setkávají v případě nerozvedených partnerů projevy podoby manželského vztahu v druhé dekádě jeho trvání s typickými projevy spojenými s dospíváním dětí. Změny v adaptaci adolescentů během pětiletého období a možnosti její predikce změnami v manželských problémech prostřednictvím modelování růstových křivek sledovali například Cui, Conger a Lorenz (2005). Autoři

předpokládali, že změna v míře manželských problémů ve smyslu zvýšení či snížení v prvních třech letech sledování bude souviset se změnou v různých ukazatelích adaptace adolescentů v intervalu mezi druhým a pátým rokem longitudinálního sledování. Výsledky dokládají, že jak změny v míře manželských konfliktů, tak i v míře manželského stresu predikují zvýšení či snížení problémů na straně adolescentů (například nízká míra pozitivních emocí, delikvence, užívání návykových látek, úzkost, deprese a hostilita). Většina rodičů adolescentů (v době prvního sběru dat se jednalo o dospívající ve věku mezi 12 a 14 roky) zažívala ve sledovaném období pěti let spíše zvýšení míry manželských problémů, jež bylo kopírováno podobným zvýšením míry problémů na straně adolescentů. Nicméně značná část rodin také vykazovala během tohoto období paralelní pokles problémů jak v manželství, tak u dětí, což podporuje myšlenku, že včasná a efektivní intervence, která by byla zaměřena na údržbu a optimalizaci vztahu mezi rodiči a která by chránila pár před výrazným poklesem manželské spokojenosti v této poměrně rizikové etapě vývoje manželského vztahu, by současně přinášela profit i v podobě protektivního působení na psychické zdraví dospívajících dětí. Jako pobídku pro další výzkum, který by se specificky zaměřoval na genderově rozdílné vnímání rodinného prostředí a adaptaci na problémy v něm vznikající, lze vnímat zjištění, že adaptační problémy (konkrétně hostilní chování) dívek jsou citlivějším ukazatelem zvyšujícího se stresu v manželském vztahu rodičů. Ačkoli vstupní úroveň hostility chlapců byla oproti dívkám vyšší, se zvyšujícím se stresem v manželství rychleji rostla míra hostility u dívek, což naznačuje, že chlapci jsou zřejmě citlivější na vstupní úroveň manželských problémů, kdežto pro dívky je podstatnější jejich změna. Tato skutečnost odpovídá obecně přijímanému předpokladu, že od dívek se více očekává zaměřenost na kvalitu interpersonálních vztahů, a tím pádem i vyšší vnímavost k jejím změnám. Zdá se, že dívky jsou skutečně lepšími pozorovatelkami změn ve vztahu svých rodičů než chlapci.

V **našem výzkumu** jsme u celého souboru dospívajících zjistili, že vyšší vnímaná frekvence rodičovských konfliktů souvisí s vyšší mírou depresivní symptomatologie ($r = 0,318$; $p < 0,01$), nicméně tento vztah už neplatí pro chlapce. Podobně pak vyšší frekvence hádek souvisí s internalizovanými problémy hodnocenými rodiči ($r = 0,181$; $p < 0,05$) – opět byla nalezena souvislost pro celý soubor, ale při rozdělení souboru dle pohlaví již neplatí pro chlapce.

Role pohlaví v procesu adaptace adolescentů vystavených rodičovskému konfliktu patří k sledovaným tématům i proto, že výsledky mají přímé užití v poradenském a klinickém kontextu a také v edukativních aktivitách pro rodiče. Výše zmíněné výsledky studie Cuie, Congera a Lorenze (2005) jsou v souladu se závěry studie Daviese a Lindsayové (2004), kteří zjistili, že manželský konflikt je významně silnější prediktor problémů internalizovaného typu u desetiletých až patnáctiletých dívek než u chlapců, a to i bez ohledu na to, kdo o rodičovském konfliktu referuje (zda

matka, či adolescent). Tato studie se zaměřovala na ověření předpokladu, že genderově rozdílná vulnerabilita vůči rodičovskému konfliktu se objevuje již na počátku dospívání. Některé z vývojových modelů ve vztahu k této rozdílné citlivosti na rodičovský konflikt zmiňují „výměnu“ během období dospívání – tedy původně citlivější chlapci jsou během adolescence vystřídáni ve vyšším stupni vnímavosti dívkami (např. Davis & Windle, 1997). Hypotéza, kterou studie potvrdila, odpovídá teorii genderových rolí (Helgeson, 1994) a specifickému způsobu socializace chlapců a dívek (Ruble & Martin, 1998).

Reakce na konflikt rodičů: Emoční reaktivita a regulace emocí v kontextu konfliktu rodičů adolescentů

Reakce dětí a dospívajících na konflikt rodičů rozhodně nejsou jednotné a jejich široké spektrum lze vymezit projevy zvýšené agresivity (např. Harrist & Ainslie, 1998), dále byla prokázána v reakci nejen na laboratorně simulovaný konflikt zvýšená fyziologická reaktivita (např. Porter, Wouden-Miller, Silva, & Porter, 2003) a děti projevovaly zvýšené množství či intenzitu negativních emocí nebo o nich referovaly (např. Grych & Fincham, 1993). Je také již poměrně dobře zdokumentováno, že reakce na konflikt, který je charakterizován vyšší intenzitou, jsou adekvátně silnější a výraznější (Grych & Fincham, 1993; Davies & Cummings, 1998). Vedle výše zmíněných reakcí jsou zdokumentovány rovněž behaviorální reakce, které mají za cíl konflikt rodičů zmírnit, ukončit nebo vyřešit (např. Shifflett-Simpson & Cummings, 1996). To, jak se děti v reakcích na konflikt rodičů od sebe odlišují, je způsobeno řadou faktorů, mimo jiné také tím, jaký význam mu přiřkládají. Rozdílné jsou rovněž způsoby, jakými se s těmito stresujícími podmínkami děti vyrovnávají. Tyto strategie se během dětství vyvíjejí a rozšiřuje se také jejich repertoár, neboť dospívající získávají vyšší míru samostatnosti a autonomie, ale především se jedná o spojitost se sofistikovanějším způsobem uvažování, řešením problémů, které byly umožněny pokrokem v kognitivním vývoji směrem k abstraktnější úrovni myšlenkových operací. Adolescenti ve srovnání s mladšími dětmi mohou lépe a efektivněji využívat některých zvládacích strategií zaměřených na emoce, k nimž patří například sebe-utěšování (*self-calming*), nicméně, jak již bylo zmíněno výše, i v adolescenci lze pozorovat užívání zvládacích strategií zaměřených na problém, které mohou nabírat podoby intervence do konfliktu dospělých, a jak uvádějí někteří autoři (např. Kerig, 2001), se vzrůstající sebedůvěrou ve své schopnosti a s kognitivní kapacitou pochopit pozadí rozepře dospělých mají adolescenti tuto tendenci dokonce silnější než mladší děti. Přestože u adolescentů narůstá podíl vědomého rozhodování, zda se do konfliktu rodičů zapojovat, mohou být také do konfliktu vtahováni aktivně i ze strany rodičů.

Jedná se o proces takzvané triangulace, kterému je věnována pozornost i v kapitole o narušení hranic rodinného systému. Například Buehlerová a Welshová (2009) ve vztahu k zapojování adolescentů do konfliktu rodičů, které bylo v dané studii konceptualizováno jako triangulace (o níž vypovídali jak adolescenti, tak rodiče), testovaly předpoklad, že individuální a rodinné charakteristiky moderují spojnici triangulace → emoční reaktivita → problémy internalizovaného typu. Souvislost mezi **emoční reaktivitou**, o níž vypovídali adolescenti prostřednictvím jedné ze subškál dotazníku Security in the Interparental Subsystem (Davies, Forman, Rasi, & Stevens, 2002), a mezi problémy internalizovaného typu byla v jedné vlně měření slabší u adolescentů, kteří vypovídali o vyšším stupni naděje, a také u těch, kteří vnímali vyšší kvalitu vztahu k matce a otci. První část sledované souvislosti mezi triangulací a emoční reaktivitou může tlumit také velmi nízká kvalita ve vztahu k matce. Tento moderační vztah byl poměrně slabý a také jediný v této části ověřované spojitosti. Tuto skutečnost lze zobecnit a interpretovat tak, že pro velkou většinu adolescentů znamená zatahování do konfliktu rodičů podnět, který vyvolává zvýšenou negativní emoční reaktivitu (například zneklidnění, obavy, strach a neschopnost se uklidnit) bez ohledu na všechny ostatní individuální charakteristiky nebo rodinné podmínky. Pouze u těch, kteří referují o velmi špatném vztahu s matkou, nelze tento vzorec souvislostí najít. Lze jen spekulovat, zda se může jednat o dospívající, kteří jsou kvůli nedůvěřivému a odcizenému vztahu s matkou natolik vyhybaví a oploštělí, že v nich nepříjemný zážitek konfliktu a zatahování do něj už ani nevyvolává negativní emoční reakce.

Tato studie rozšiřuje poznatky o dopadech triangulace na internalizované problémy adolescentů zejména o longitudinální perspektivu. Díky tomuto přístupu autorky zjistily, že triangulace je ve vztahu se zvýšením míry internalizovaných problémů v tříletém intervalu, což dle autorek podporuje Bowenovu tezi, že triangulace dítěte do konfliktu rodičů vede k budoucím problémům internalizovaného typu (Kerr & Bowen, 1988, cit. dle Buehler & Welsh, 2009). Za povšimnutí stojí skutečnost, že silnější korelace byla nalezena mezi triangulací a problémy internalizovaného typu, které byly měřeny s tříletým odstupem, než při paralelním měření obou proměnných v jednom čase, což naznačuje, že pokud se triangulace stává charakteristickým rysem rodinných interakcí v kontextu konfliktu, pak její efekt v průběhu času nabývá na významu. Laicky řečeno – na zatahování do konfliktu si adolescent nikdy nezvykne natolik, aby mu tento nevhodný způsob chování rodičů nezpůsobil adaptační problémy. Tyto výsledky ohledně dopadů triangulace jsou důvěryhodné i proto, že autorky kontrolovaly také vliv manželské hostility a míru externalizovaných problémů v chování. Pokud byly i tyto proměnné zahrnuty do analýzy, pak triangulace vykazovala mnohem větší diferenciální prediktivní sílu a spíše než k celkovému úhrnu problémů se její působení dá vztahovat k internalizovaným

potížím adolescentů. Z hlediska konkrétního využití v poradenské a klinické praxi lze vyjmout zejména ta zjištění, která se týkají protektivního působení kvality vztahu k rodičům, kterou v tomto případě definují dimenze důvěry, komunikace a negativně také odcizení. Tato zjištění předkládají skutečnost, že kvalita vztahu adolescenta s rodiči jej může pomáhat chránit od negativních konsekvencí souvisejících s triangulací a návazným emočním rozrušením. To, že adolescent má vytvořený jistý model vztahů s rodiči, je z dlouhodobého hlediska významnější základ pro zvládání zátěžových situací. Pokud například jeden z rodičů adolescenta systematicky zatahuje do konfliktu, může dopad na adolescentovu emoční reaktivitu, která pak dále souvisí s problémy internalizovaného typu, částečně kompenzovat a odclonit budování důvěry a otevřené komunikace s dospívajícím. Je však potřeba mít na paměti, že by se tento protektivní prvek neměl stát překročením míry naopak dalším rizikovým faktorem. To znamená, že by vztah s jedním z rodičů neměl přerůst do kompenzační podoby „partnerského“ vztahu rodiče s dospívajícím nebo by nemělo dojít k takzvanému převrácení rolí a parentifikaci (viz kapitola o narušení hranic rodinného systému). Negativní a destruktivní role triangulace v rozvodovém kontextu patří mezi dlouhodobě diskutovaná témata výzkumníků, ale také praktiků (viz rovněž problematika dětí v soudních sporech, např. Pavlát, 2005). Z výsledků této studie (Buehler & Welsh, 2009) je však zřejmé, že procesy, které zatahují dítě do konfliktu, jsou podobně destruktivní i v úplných rodinách, a tak je výzvou pro intervenční (nebo preventivní) programy, aby akcentovaly důležitost pravidla, že je nutné konflikt rodičů držet na úrovni zainteresované dyády dospělých, a u dospívajících by se měli rodiče zdržet lákavé možnosti získávat v dítěti spojence proti druhému partnerovi, protože se jedná o chování s dlouhodobými dopady na vyvíjející se psychiku mladého člověka. Tyto programy (nebo již intervence v případě problému) by měly spíše zvyšovat dovednost rodičů zvládat jejich úzkost a negativní emoce plynoucí z manželského konfliktu způsobem, který nezahrnuje jejich děti. Při zaměření intervence na samotné adolescenty lze vycházet ze zjištění, že téměř všechny adolescenty skutečnost zatahování do konfliktu rodičů nějakým způsobem zneklidňuje a vyvolává v nich negativní emoční odezvu, ale ne u všech adolescentů, kteří jsou triangulací zneklidnění a rozrušení, se rozvinou problémy internalizovaného typu. Intervence by tak měla vést adolescenty k osvojení dovednosti rozpoznávat příznaky vlastního emočního rozrušení a měla by je naučit strategiím sebeutišení (*self-calming*). Jedná se tedy spíše o práci na rozvoji emoční regulace. **Emoční regulace** je právě jedním z faktorů, jehož různá úroveň přispívá k rozdílným reakcím adolescentů na rodičovský konflikt.

Schulz, Waldinger, Hauser a Allen (2005) sledovali, zda emoční regulace vymezená dimenzemi afektivní tolerance (*affective tolerance*) a modulace emocionální exprese (*modulation of emotional expression*) pomůže adolescentům ve věku 14 až 15 let

(vzorek byl tvořen skupinou adolescentů bez psychických potíží a skupinou adolescentů hospitalizovaných s psychiatrickým onemocněním) překonávat nepříjemné aspekty manželského chování jejich rodičů a zda redukuje tendenci k reakci na tyto podněty negativním chováním. Bylo zjištěno, že v rodinách charakterizovaných vyšší mírou vzájemné hostility rodičů adolescenti prokazují vyšší míru hostility ve vztahu k nim. Vyšší míra manželské hostility byla také spojena s vyšší mírou snahy pozitivně se zapojovat do společného řešení morálních dilemat v rámci laboratorně zadávaného úkolu pro celou rodinu. Tyto výsledky byly platné pro obě skupiny adolescentů, což dle Schulze, Waldingera, Hausera a Allena (2005) ukazuje spíše na identifikaci obecného vzorce chování adolescentů v kontextu vzájemné rodičovské hostility, který platí i navzdory různému stupni psychického zdraví. Výsledky ohledně role emoční regulace dospívajících dokládají, že její rozdílné dimenze mohou odlišovat i zmíněné rozdílné typy reakcí adolescentů ve sledované situaci. Adolescenti, kteří jsou schopni méně tolerovat a zažívat negativní emoce oproti regulačně zdatnějším vrstevníkům, častěji reagují na hostilitu rodičů zvýšením snah o ovlivnění jejich chování. Skupina adolescentů, která umí lépe modulovat vyjadřování svých emocí a chování v konfrontaci s negativními zážitky, se chová vůči rodičům méně hostilně než skupina, která není v modulování svého chování a emocí tak zdatná. Trénink dovednosti rozpoznávat a regulovat negativní emoce by mohl být efektivním nástrojem pro předcházení eskalace hostilních interakcí v rodinách s vyšší mírou manželského konfliktu, která může ve výsledku vést k problémům s hostilním chováním adolescentů i v jiných sociálních kontextech.

Reakcemi mladších adolescentů (11–14 let) na vzájemnou hostilitu rodičů se podobně zabýval i tým Buhlerové, Langea a Franckové (2007). Autorský tým klasifikoval reakce adolescentů vyvolané manželskou hostilitou na 1) emoční dysregulaci; 2) hodnocení ohrožení sebe/rodiny, obviňování a účinnost zvládnutí; 3) zvládací chování jako „zlobení“ (*acting out*), vyhýbání se, zapojování se do rodičovských hádek, internalizování pocitů (*internalizing feelings*). Tyto typy reakcí na manželskou hostilitu, které v sobě zahrnují jak kognitivní, tak emocionální aspekty, navíc zprostředkovávají vztahy mezi manželskou hostilitou a budoucím problémovým chováním adolescenta. Konkrétně pak sebeobviňování a vnímané ohrožení v této studii zprostředkovávalo vztah mezi manželskou hostilitou měřenou v prvním roce výzkumu a problémy externalizovaného typu u adolescentů, které byly měřeny o tři roky později. Nejsilnější vztah byl nalezen mezi manželskou hostilitou a vědomím vlastní účinnosti zvládnutí, který byl negativní – je pravděpodobné, že pokud je adolescent opakovaně vystavován manželské hostilitě, postupem času ztrácí důvěru ve své schopnosti, jak se s touto nepříjemnou situací vyrovnávat (hypotéza senzitivizace). V této studii se v reakci na konflikt rodičů adolescenti chovali spíše vyhýbavě, než aby do konfliktu intervenovali, což je v souladu s tvrzením Kerigové (2001), která

konstatuje, že čím jsou adolescenti starší, tím mají větší tendenci do konfliktů zasahovat. Z hlediska budoucího vývoje je nezasahování do konfliktu pro adolescenty protektivním momentem. Jejich aktivní zasahování do neshod rodičů může vést k podpoře triangulace, která společně s pocitem konfliktu loajality vyúsťuje jednoznačně do vzniku adaptačních emocionálních problémů v krátkodobé i dlouhodobé perspektivě (např. Amato & Afifi, 2006; Grych, Raynor, & Fosco, 2004). V **našem výzkumu** jsme potvrdili souvislost mezi triangulací a internalizovanými problémy pouze u starší kohorty adolescentů, jejichž potíže hodnotili učitelé ($r = 0,26$; $p < 0,05$).

Senzitivizací se v období pozdní adolescence v souvislosti s vlivem emočního fungování (vymezeno jako valence emocí a jejich regulace) a genderu zabývali David a Murphy (2004). Individuální rozdíly v reakcích na konflikt rodičů a dopady na senzitivizaci byly také zkoumány například v souvislosti s temperamentem, kdy takzvaně obtížně zvladatelný temperament adolescentů potencoval dopad manželského konfliktu na trajektorie vývoje depresivní symptomatologie a delikvence (Davies & Windle, 2001). Studie Davida a Murphyho (2004) jako jedna z prvních sledovala individuální rozdíly v míře senzitivizace konfliktem jako funkce dispoziční emocionality a emoční regulace. Bylo zjištěno, že vyšší míra vnímaného rodičovského konfliktu souvisí s vyšší intenzitou negativních emočních reakcí, jako je rozrušení nebo smutek, ale u adolescentů, jejichž emoční fungování se pohybuje mezi nízkou a střední úrovní. Pro skupinu starších adolescentů s vysokou mírou emočního fungování (lze je charakterizovat jako ty, pro něž je charakteristická nízká míra negativních emocí a vysoká schopnost je regulovat) tento vztah nalezen nebyl. Do vztahu mezi konfliktem a senzitivizací vedle emočního fungování v období pozdní adolescence vstupuje jako moderační proměnná i pohlaví. V reakci na narůstající simulovaný konflikt vykazovali vzrůstající míru rozrušení pouze muži, u žen byla zase nalezena vzrůstající tendence negativních očekávání ohledně dopadů konfliktu. Tento rozdílný vzorec vztahů lze interpretovat v kontextu odlišného způsobu socializace chlapců a dívek, který se podílí od raného dětství na vytváření rozdílné důležitosti stejných aspektů rodinné dynamiky a obecně řečeno blízkých vztahů vůbec (Ruble & Martin, 1998). Tyto rozdíly v socializačním procesu pak podle Davida a Murphyho (2004) ústí do fixace určitých dispozičních charakteristik, které lze u mužů vymezit jako vliv či působnost (*agency*), zájem o sebe sama (*self-interest*), akcent na důležitost společenství (*communion*) a interpersonální souvislosti (*interpersonal connectedness*) u žen, což aplikují autoři na situaci rodičovského konfliktu. Zatímco muži mohou být v konfliktu rodičů zaměřeni na sebe a své prožitky (zde reprezentováno mírou rozrušení konfliktem), ženy se spíše orientují na případné konsekvence, které může konflikt způsobovat, a mají více obav o budoucnost a udržování uspokojivé kvality vztahu svých rodičů. Pro ženy jsou také více než pro muže konflikty v blízkých vztazích něčím, co je činí méně uspokojivými (Laursen, 1993,

cit. dle David & Murphy, 2004). Zatímco se v míře senzitivizace (vymezené jako negativní očekávání dopadů konfliktu) dívky liší dle míry konfliktnosti svého rodinného zázemí, u chlapců se senzitivizace (vymezená jako rozrušení – *distress*) projevuje bez ohledu na míru konfliktnosti jejich prostředí. Zdá se, že tento fenomén je u mužů způsoben spíše jejich zaměřením na vlastní negativní pocity, což u nich může posilovat například pocit ohrožení konfliktem i při jeho objektivně nižší míře. K tomuto jevu přispívá i skutečnost, že muži obecně vykazují v situaci stresu vyšší stupeň fyziologické reaktivity než ženy (Gottman & Levenson, 1988, cit. dle David & Murphy, 2004).

Uvedené výsledky upozorňují na nutnost sledovat individuální rozdíly v reakcích na konfliktní situace, protože se ukazuje, že ne všichni jsou během vývoje konfliktem rodičů senzitivizováni stejně. Je tedy třeba nacházet moderační faktory, které budou respektovat jak podobu konfliktu, tak vývojové stadium, v němž se adaptace na nevhodné rodinné podmínky odehrává, ale také je nutné precizně rozlišovat, která konkrétní oblast psychického vývoje je sledována jako kritérium adaptace dospívajícího. Lepší porozumění rozdílům v reakcích na konflikt, které jsou nalézány mezi chlapci a dívkami, by také bylo posíleno sledováním role zmíněné orientace „na sebe“ (tj. na vlastní emoční prožitky, zkušenosti, myšlenky v rámci vystavení konfliktu) a „na vztahy“ (tj. na důsledky a dopady konfliktu pro vztahy v rodině jako takové) v souvislosti k pohlaví dospívajícího, který je svědkem konfliktní situace. Pro aplikační oblast lze vybrat z výsledků této studie zejména tento aspekt – pro dospívající chlapce a dívky může být efektivnější cílené zaměření intervence buď na zvládnání vlastních pocitů, nebo na ošetření obav, které se týkají vztahového rodinného rámce.

Hodnocení rodičovského konfliktu adolescentů

V souvislosti s vývojem kognitivní kapacity během adolescence směrem k sofistikovanějším způsobům myšlenkových operací a strategiím usuzování se i nadále jako významná možnost, jak teoreticky pohlížet na mechanismus dopadu rodičovského konfliktu na dospívající jeví propracovaný kognitivně-kontextuální rámec Grycha a Finchama (1990), původně koncipovaný a empiricky ověřovaný pro děti v období školního věku. Paralelně ovšem lze pohlížet na daný problém i z hlediska emočního: období adolescence (zejména rané) je typické již výše popsány změnami, které s sebou mohou nést i jistou emoční instabilitu a celkovou nejistotu plynoucí z napětí mezi snahou o nezávislost a udržení blízkých vztahů v rodině. Pro tento pohled hodnocení, jak je pro dospívajícího konflikt emočně zatěžující a nakolik narušuje pocit jeho emoční jistoty, Cummings a Davies (1994, 2002, 2010) vytvořili teorii emoční jistoty.

Starší výzkum Harolda, Finchama, Osborneové a Congera (1997), který prezentoval výsledky dvou studií, patří k počátkům sledování přímých a nepřímých efektů rodičovského konfliktu na problémy internalizovaného a externalizovaného typu u raných adolescentů. V první studii byla sledována prediktivní funkce percepce rodičovského konfliktu a vztahu rodič–dítě v souvislosti k aktuální míře stresu adolescentů. Druhá navazující studie pak zahrnuje vedle adolescentova hodnocení konfliktu a vztahu s rodiči také výpovědi rodičů a pro hodnocení chování adolescentů výpovědi učitelů. Obě studie byly zaměřeny na základní otázku, zda a jaký má vnímání konfliktu adolescenty dopad na jejich problémy. V první studii byl potvrzen přímý i nepřímý vliv konfliktu na problémy internalizovaného typu.

V **našem výzkumu** jsme zjistili, že u mladších adolescentů (11–14 let) frekvence konfliktů souvisí s externalizovaným chováním hodnoceným učiteli ($r = 0,195$; $p = 0,034$), kdežto u starší kohorty adolescentů (15–18 let) pak souvisí s internalizovanými problémy, jak je hodnotili rodiče ($r = 0,023$; $p < 0,05$). Zatahování do konfliktu v našem souboru s ukazateli adaptace (internalizované a externalizované problémy) nesouviselo (vysvětlení viz výše).

Studie Harolda a Congera (1997) přinesla podporu pro takzvanou spillover hypotézu, dle níž se zvýšená míra manželského konfliktu „přelévá“ do hostility rodičů vůči adolescentům. Jak hostilita rodičů, tak i pozorovaná frekvence konfliktu souvisela s adolescentem vnímanou rodičovskou hostilitou, a pokud byla v modelu kontrolována i původní úroveň stresu adolescentů, výpověď adolescentů o hostilním chování rodičů vůči nim predikovala pozdější problémy jak internalizovaného, tak externalizovaného typu, nicméně tento model byl platný pouze pro chlapce. Byť dívky bývají přesnějšími informátorkami o četnosti konfliktů, v případě externalizovaných problémů se opakovaně potvrdilo, že větší a přímý dopad frekvence konfliktu na zvýšení problémů tohoto typu se objevuje u skupiny chlapců. Jak uvádějí autoři studie, je možné, že chlapci mohou být méně „chráněni“ před projevy konfliktu v jejich přítomnosti, což může být příčinou zvýšené míry jejich asociálního chování.

Ke kognitivnímu hodnocení, roli vztahu rodič–adolescent a také úloze rozdílů mezi chlapci a dívkami se v další studii věnované adaptaci adolescentů v kontextu konfliktu vyjadřují Turnerová a Barrettová (1998). Pro skupinu čtrnáctiletých adolescentů bylo prokázáno, že manželský konflikt má jednak přímý efekt na jejich adaptaci, ale je také nepřímo zprostředkováván kognitivním hodnocením konfliktu z pozice adolescenta a podobně jako v řadě předchozích studií i hodnocením vztahu rodič–dítě. Bylo zjištěno, že pocit sebeobviňování se za konflikt rodičů u chlapců přispívá k vysvětlení projevů externalizovaného chování, kdežto u dívek jsou vzorce vztahů bohatší – pocity ohrožení a sebeobviňování u nich predikovaly jak problémy externalizovaného, tak internalizovaného typu. Význam kognitivního hodnocení

konfliktu pro adaptaci adolescentů dokládá zejména zjištění, že závažnost konfliktu (tj. frekvence a intenzita, s níž se odehrává) ztrácí funkci prediktoru v okamžiku, kdy jsou do modelu zahrnuty charakteristiky kognitivního hodnocení konfliktu. Zdá se tedy, že pokud o vnímání konfliktu, ale i o vlastních pocívaných problémech s adaptací vypovídají sami adolescenti, kognitivní hodnocení konfliktu hraje klíčovou roli v porozumění dopadu manželského konfliktu na jejich psychický stav.

Druhý ověřovaný předpoklad, že kvalita vazby mezi rodičem a adolescentem bude přispívat nezávisle na kognitivním hodnocení konfliktu k vysvětlení míry adaptace a že kvalita vztahu mezi rodiči a adolescentem bude souviset s ukazateli adaptace negativně, vychází z Daviesovy a Cummingsovy teorie emoční jistoty (1994, 2002, 2010). V souladu s jinými studiemi ohledně vazby k rodičům a se zhoršenou adaptací v adolescenci (například míra strachu, viz Michalčáková, Lacinová, Bouša, & Kotková, 2010) kvalita vazby negativně predikovala adaptaci adolescentů, přičemž byly opět detekovány rozdíly ve vzorcích vztahů dle pohlaví jak na straně prediktorů, tak predikovaných problémů s adaptací. U dívek kvalita vztahu k rodičům významně přispívá k predikci problémů i tehdy, jsou-li zahrnuty v modelu všechny další nezávislé proměnné, a jako významný prediktor zůstává i kognitivní hodnocení konfliktu. U chlapců se kvalita vztahu k rodičům projevuje jako významný prediktor pouze pro problémy internalizovaného vztahu a, jak bylo uvedeno výše, externalizované problémy jsou vysvětlitelné pouze hodnocením atribuce viny za konflikt, tj. sebeobviňováním.

Studie Manna a Gilliomové (2004) přináší další poznatky o podobě adaptace u starších adolescentů (jednalo se o vzorek vysokoškolských studentů, jejichž průměrný věk činil 19,3 let). Zajímavým aspektem této studie byl její retrospektivní charakter, neboť adolescenti vypovídali o svém vnímání konfliktů mezi rodiči v dětství. Mann a Gilliomová (2004) se vyjadřují k tomuto způsobu získávání dat v pasáži věnované limitům studie. Retrospektivní výpovědi mohou být poznamenány procesy zapomínání, deformace nebo na ně mohou mít interferující vliv další významné životní události (například rozvod, nové partnerství rodičů), ale na druhou stranu je také možné uvažovat o tom, že starší adolescenti mají již od hodnocených událostí větší odstup, a jejich výpovědi tak mohou být „objektivnější“. V rozhodování, zda je tento přístup pro zkoumání dlouhodobých efektů nepříznivých rodinných podmínek na adaptaci v pozdějším věku vhodný, je možné využít argumentace vycházející z tezí teorie vazby, kdy se pro aktuální psychický stav a reakce v dospělosti ukazují jako významné takzvané vnitřní modely fungování, tzn. schémata pro hodnocení a očekávání od vztahů k sobě a druhým, jež vznikaly postupně od raného dětství. Zjednodušeně se také dá říci, že výpovědi dospělých o raných zkušenostech a zážitcích s rodičovskou péčí, dostupností a citlivostí vůči vlastním potřebám reflektují i současný stav reprezentace blízkých vztahů a podílejí se na vysvětlení mnohých

aktuálních souvislostí, které jsou ověřovány v rámci blízkých interpersonálních vztahů (Mikulincer & Shaver, 2008). Na základě IJzendoornovy myšlenky (1995), že autobiografické vzpomínky jsou kontinuální rekonstrukcí minulosti člověka ve světle nových událostí a předpokladu, že právě tento komplex objektivních a subjektivních faktorů se podílí společně s aktuálními podmínkami na individuálních reakcích a prožívání lidí, lze pokládat tento přístup za výhodnou cestu k mapování dlouhodobých efektů rodičovského konfliktu, které ačkoli mohou vykazovat významnou shodu s modely ověřovanými aktuálně v dětství, mohou také přinášet další informace o zpracovávání a zvládnání nevhodných životních podmínek. Díky tomuto přístupu lze rovněž lépe identifikovat protektivní faktory a přispívat k poznávání procesu resilience.

V řadě studií je během posledních let více upřesňován mechanismus, kterým se vysvětluje již etablovaná souvislost mezi rodičovským konfliktem a adaptačními problémy, popřípadě rizikem vzniku psychopatologie u adolescentů. Například studie Kimové, Jacksona, Conrada a Huntera (2008) vedle potvrzení již uvedených zjištění, že hodnocení konfliktu adolescentem nepřímým způsobem zprostředkovává dopad konfliktu na maladaptaci, přinesla impulzy pro další výzkumy. Středoškolští studenti ve věku mezi 14–19 lety, kteří pocházejí z vysoce nebo níže konfliktního prostředí, se totiž v této studii překvapivě v míře adaptace neliší. Zdá se, že přítomnost rodičovského konfliktu může být chápána spíše jako nespecifický rizikový faktor, nikoli jako bezpodmínečně nutná příčina vzniku maladaptace adolescentů. Jak autoři dále konstatují, prostá absence rizikového faktoru (v tomto případě frekventovaného a intenzivního konfliktu) není zárukou rozvoje adaptivního chování. Mnohem významnější pro rozvoj adaptivního chování je přítomnost protektivních faktorů – tedy konkrétně v případě rodičovského konfliktu je podněcována adaptace například spíše nízkou mírou sebeobviňování se za konflikt než minimalizací negativních vlivů, jako je výskyt konfliktů vůbec. I tento poznatek má aplikační potenciál – bylo by skutečně naivní se domnívat, že lze z rodinného života zcela odstranit i občasný výskyt destruktivních konfliktů. Při práci s adolescenty z rizikového rodinného prostředí je tedy důležité posilovat jejich schopnost nevztahovat příčiny vzniku konfliktů dospělých na svou osobu, a vytvářet tak mechanismy, které je do jisté míry mohou ochraňovat před dopady případného destruktivního působení konfliktu.

Mediační funkci kognitivního hodnocení a moderační roli statusu adolescenta ve vrstevnické skupině sledovali Xin, Chi a Yu (2009). Byl opět zdůrazněn význam role kognitivního hodnocení, neboť to plně zprostředkovalo vztah mezi konfliktem a emočním well-beingem adolescentů. Vrstevnický status plnil moderační funkci, ovlivňoval totiž sílu vztahu mezi konfliktem a mírou pozitivních emocí adolescentů, což však nebylo prokázáno u emocí negativních. Dalším významným přínosem této studie bylo zjištění, že vztah mezi manželským konfliktem a pozitivní emocionalitou

adolescentů vykazuje rozdílné vzorce pro adolescenty s různým sociálním statutem ve skupině vrstevníků. U adolescentů (průměrný věk sledovaného vzorku byl cca 17 let), kteří jsou sice vystaveni častému manželskému konfliktu, ale současně jsou populární ve skupině svých vrstevníků, se prokázalo, že manželský konflikt kladně predikuje vyšší stupeň pozitivního afektu. Pro kontroverzní adolescenty (současně velmi oblíbené a velmi neoblíbené svými vrstevníky) nebyly nalezeny žádné vztahy mezi konfliktem a pozitivním afektem, kdežto pro skupiny odmítaných, přehlížených a průměrných adolescentů platí opačná tendence než pro skupinu populárních – vyšší míra konfliktu souvisí s redukcí pozitivních emocí. Lze shrnout, že pokud je adolescent sociálně vrstevníky preferován, může tato skutečnost sloužit jako protektivní faktor, který napomáhá zvládnání obtížných životních situací. Přestože se většinou uvažuje spíše o přenosu sociálních dovedností z rodiny do vnějšího světa, někteří autoři (např. Harris, 1995) upozorňují na podceňování jiných domén, v nichž může dospívající i při nepříznivých domácích podmínkách získávat mnohé dovednosti a které jsou zdrojem povzbuzení, blízkosti a kooperace. Výsledky studie přináší náměty jak pro další výzkum, tak pro praktickou sféru – jedná se především o to, že při výzkumu i intervenčních aktivitách je u adolescentů ohrožených konfliktním domácím prostředím nutné brát v potaz kromě dalších rodinných faktorů (například kvalita vztahu k rodičům, způsob výchovy v rodině) také adolescentovo kognitivní hodnocení konfliktu, ale rovněž jeho postavení v kolektivu vrstevníků.

Starší studie Rogersové a Holmbecka (1997) zahrnuje do svého sledování také roli vrstevníků. Bylo zjištěno, že negativnější představy adolescentů o konfliktu rodičů a neefektivní zvládací strategie se pojí s vyšší mírou adaptačních problémů adolescentů, nicméně vnímaná dostupnost vrstevníků a možnost využívat je jako zdroje sociální opory působí jako protektivní faktor zmírňující dopady manželského konfliktu rodičů.

Role rodičovského chování vůči adolescentům v kontextu manželského konfliktu: Vazba a výchova

Předpoklad, že rodičovské chování (do něhož jsou zahrnovány různé dimenze rodičovského působení ve vztahu k dětem od podoby vazby k používaným výchovným postupům, stylu výchovy) přispívá k existenci spojnice mezi manželským konfliktem a maladaptací dítěte, není specifický pouze pro období adolescence, ale lze jej pokládat za obecně platný pro všechna vývojová období. Jak již bylo popsáno v úvodu této kapitoly, rodičovství se během dospívání dětí značně transformuje, dochází ke změnám zejména u přímé kontroly a řízení dítěte, které by měly z vývojového hlediska spíše přecházet k nepřímému řízení a monitoringu aktivit dospívajícího.

Jak uvádí Cummings a Davies (2010), největší pozornost v procesuálně zaměřeném výzkumu je věnována zejména rodičovství (*parenting*) a stylu výchovy (*parenting style*) jako mechanismu zprostředkování souvislostí mezi manželským konfliktem a psychickým fungováním dětí a adolescentů. Vztahy mezi manželským konfliktem, emoční jistotou adolescenta ve vztahu ke konfliktu a rodičovskému chování a adaptací sledovala studie Harolda, Sheltonové, Goeke-Moreyové a Cummings (2004). Pokusili se o testování hypotetického modelu vycházejícího z teorie emoční jistoty (Cummings & Davies, 2002). Dle tohoto modelu negativní události, které se odehrávají mezi manželským párem, mohou sloužit jako jakýsi emoční startér, který snižuje emoční jistotu dítěte ve vztahu k rodičovskému chování prostřednictvím procesů, které reflektují emoční jistotu v kontextu manželského konfliktu. Výsledky analýzy longitudinálních dat, která byla získána od rodičů a jejich dětí v období rané adolescence (11–12 let) prostřednictvím dotazníků a pozorování reakcí adolescentů sledujících videozáznam simulovaného konfliktu, zmíněný předpoklad potvrzují. Reakce na konflikt rodičů jsou řízeny pocitem emoční jistoty, která vychází z vystavení konfliktu mezi rodiči a také jeho vlivu na pocity jistoty ve vztahu s rodiči o rok později. Výsledky také potvrzují, že manželský konflikt negativně ovlivňuje symptomy stresu dítěte prostřednictvím nepříznivých efektů na jeho pocit emoční jistoty, která dále negativně ovlivňuje i pocity jistoty ve vztahu s rodiči. Souhrnně se dá říci, že ve světle těchto zjištění je možno vnímat manželský konflikt jako katalyzátor procesů, které utvářejí podobu emoční jistoty dětí a adolescentů ohledně rodinných vztahů obecně.

Doyleová a Markiewiczová (2005) sledovaly, jak tři dimenze rodičovského chování (vymezené jako psychická kontrola, vřelost a kontrola chování) a styl vazby (byl použit dimenzionální přístup, který sleduje dimenze vazbové vyhybavosti a úzkostnosti) ovlivňují adaptaci v období rané až střední adolescence. Adolescenti ve věku 13 let, v době prvního sběru dat, vypovídali jak o manželském konfliktu, tak posuzovali kvalitu vazby k rodičům a jejich výchovné působení. Také byla zachycena míra sebehodnocení, depresivní a úzkostné pocity, adolescenti dále hodnotili své případné delikventní chování. Autorky předpokládaly, že rodičovské chování včetně psychické kontroly a kvality vazby má dopady jak na současný stav adaptace, tak rovněž na její změny v čase (sledován byl interval dvou let). Výchova a vazba ovlivňuje adaptaci adolescentů, opačný směr vztahu nebyl prokázán. Manželský konflikt souvisel též s úrovní adaptace a tato spojitost byla zprostředkována právě rodičovským chováním. Navíc kvalita vazby zprostředkovávala efekt vřelosti rodičů na úroveň adaptace. Manželský konflikt měřený v čase prvního sběru dat souvisel konkrétně s nižší mírou sebehodnocení, s více symptomy externalizovaného chování a horšími školními známkami v čase druhého měření. Všechny tyto souvislosti byly zprostředkovány vřelostí rodičů. Také vyšší míra psychické kontroly měřená v první vlně

sběru dat byla spojena se zvýšením problémů internalizovaného typu o dva roky později. Naopak vřelost rodičů souvisela se snížením problémů externalizovaného typu a zvýšením sebehodnocení v čase, obojí bylo zprostředkováno kvalitou vazby.

Zprostředkování vztahu mezi vzájemnou rodičovskou hostilitou a problémy s adaptací v období rané adolescence skrz akceptaci, tvrdost/příkrost (*harshness*), nekonzistenci a psychickou dotěrnost (*intrusiveness*) matek sledovala studie Bensona, Buhlerové a Gerarda (2008). Na tomto místě je vhodné zopakovat, že všechny zmíněné dimenze mateřského chování vůči adolescentům částečně zprostředkovávaly vztah mezi vzájemnou rodičovskou hostilitou a obojím typem problémů na straně adolescenta – jak internalizovaným, tak externalizovaným. Jako další typ mediátoru mezi manželskou hostilitou a problémy internalizovaného typu byla u mladších adolescentů potvrzena triangulace, tedy zatahování mladého člověka do konfliktu rodičů (Franck & Buehler, 2007).

Zatahování dětí a adolescentů do konfliktů rodičů může vyústit ve vznik parentifikace, jejímuž vymezení je věnován prostor v kapitole o narušení hranic rodinného systému. Studie Perisové, Goeke-Moreyové, Cummingse a Emeryho (2008) dokládá, že parentifikace patnáctiletých adolescentů souvisela jak s manželským konfliktem, tak i s hodnocením ohrožení, které z něj pro dospívající vyplývá, dále také s nižší vřelostí ve vztahu rodič-adolescent, ale také s tendencí adolescentů do konfliktu intervenovat.

Konkrétní konflikty rodičů ohledně výchovy adolescenta byly zjištěny jako prediktor zvýšení rizikového chování adolescenta ve dvouletém intervalu při kontrole výchozí úrovně této proměnné (Baril, Crouter, & McHale, 2007). I v této studii byly sledovány nepřímé efekty konfliktu na adolescenty, a to tentokrát prostřednictvím manželské vzájemné lásky, o níž vypovídali rodiče adolescentů. Bylo zjištěno, že manželská láska skutečně zprostředkovává vztah mezi rizikovým chováním a takzvaným „spolurodičovstvím“ o rok později, ale „spolurodičovský“ konflikt zprostředkovává také vztah mezi manželskou láskou a rizikovým chováním. Pro klinickou praxi lze z výsledků této studie odvodit, že zejména zaměření se na kvalitu takzvaného spolurodičovství (*coparenting* – více viz kapitola 4) a vzájemné projevoování pozitivních emocí a lásky může přinášet pozitivní výsledky například při práci s delikventními adolescenty.

Shrnutí

Dospívání s sebou na jednu stranu přináší pro svědky rodičovských konfliktů možnost od nich efektivněji odstupovat a také přesněji je vyhodnocovat ve vztahu ke své osobě, ale na stranu druhou se zejména na počátku tohoto období jedná o dobu zvýšené vulnerability a rizika vzniku nadměrného zapojování se do konfliktu rodičů,

které vzniká v souvislosti s narůstajícím pocitem sociálních kompetencí a může vést k nežádoucímu odklonu od plnění normativních vývojových úkolů adolescence – tedy získávání autonomie ve všech oblastech psychického vývoje a utváření vlastní identity. Konsekvence rodičovského konfliktu se v období adolescence z vývojové perspektivy nově rozšiřují i na oblast partnerských vztahů dospívajících, což představuje jeden z aspektů dlouhodobých efektů konfliktního prostředí v původních rodinách a také mechanismus mezigeneračního přenosu vzorců používaných strategií řešení konfliktů v partnerství a partnerské interakce vůbec.

4.

Rodiče a výchova: Spolu, či proti sobě?

ELIŠKA HORSKÁ & JAKUB KRAUS

Vývoj dítěte a vlivy, které na něj působí, patří mezi témata, která jsou v psychologii dlouhodobě a podrobně zkoumána. Pozornost bývá často zaměřena na porozumění rodinnému kontextu, tedy tomu, jak na dítě působí a jak jeho vývoj ovlivňují faktory jako kvalita partnerského vztahu rodičů, rodičovské konflikty, počet a onemocnění sourozenců a mnohé další. Další charakteristikou rodinného kontextu, na který bývá výzkumná pozornost v poslední době více zaměřována, je takzvané spolurodičovství. Dle McHalea a Iraceové (2011) má podoba spolurodičovství dopad na dítě, ať už vyrůstá v jakémkoli rodinném uspořádání – v tradiční rodině s matkou a otcem, v rodině s rozvedenými rodiči, s matkou samoživitelkou, v rodině homosexuálního páru, s matkou a babičkou apod. Autoři dále uvádějí, že všechny rodinné systémy jsou z hlediska spolurodičovství stejně důležité – každý „spolurodič“ se takzvaně počítá a je pro dítě důležitý.

Se vzrůstajícím počtem výzkumů zaměřujících se na spolurodičovství se ukazuje, že kvalita spolurodičovství je významnějším prediktorem ukazatelů adaptace dítěte než obecná kvalita vztahu mezi rodiči dítěte. Některé studie dokonce dokládají, že spolurodičovství je stejně silný, ne-li silnější prediktor fungování dítěte než matčina a otcova výchova (Karreman, van Tuijl, van Aken, & Dekovic, 2008). Vysoká míra spolurodičovského konfliktu a nízká míra rodičovské kooperace predikují externalizované chování u dětí, a to bez ohledu na jejich věk. Problémy v rámci spolurodičovské kooperace jsou také spojovány s internalizovanými projevy u dětí, s problémy s pozorností, se špatným akademickým výkonem a se sníženou kvalitou vztahu, který si každý z rodičů s dítětem utváří (Lamela & Figueiredo, 2016).

Během posledních desetiletí výzkumy opakovaně ukazují, že kvalita spolurodičovského vztahu po rozpadu manželství je jedním z hlavních prediktorů ovlivňujících vývoj dítěte (Lamela & Figueiredo, 2016). Dle uvedených autorů lze říci, že psychické problémy dětí z rozvedených rodin zřejmě nejsou způsobeny samotným rozpadem manželství rodičů, ale mírou a typem rodičovského a spolurodičovského konfliktu, k němuž dochází po této změně rodinného uspořádání. Z empirických dat taktéž

vychází najevo, že pozitivní spolurodičovská aliance podporuje větší zapojení ne-rezidenčního rodiče během každodenních starostí o dítě a funguje jako protektivní faktor jak pro školní výkon dítěte, tak pro jeho psychosociální well-being (tamtéž). Kvalita interakcí mezi rodiči po rozpadu jejich vztahu tedy významně predikuje duševní zdraví a psychickou pohodu dětí žijících v tomto rodinném uspořádání. Studie, které porovnávají psychické fungování dětí z kompletních a rozvedených rodin, pak docházejí k závěrům, že vliv negativního spolurodičovství na vývoj dítěte lze vysledovat ve všech vývojových fázích (dětství, adolescence, mladá či vynořující se dospělost) bez ohledu na rodinnou strukturu (Shimkowski & Schrod, 2012).

Z výše uvedeného je patrné, že spolurodičovství je faktorem, který významně ovlivňuje jak dítě samotné, tak kvalitu prostředí, v němž dítě vyrůstá. Z teoretických a empirických poznatků o spolurodičovství vyplývá, že úroveň komunikace, zapojení a negativní interakce (například konflikt) mezi spolurodiči vytvářejí kontext, v němž se dítě rozvíjí a prospívá (Pittman & Coley, 2011).

Co je to spolurodičovství?

Spolurodičovství (*coparenting/co-parenting*) na nejobecnější rovině představuje to, jak se k sobě partneři jako rodiče vztahují při výchově svého dítěte. Obecně lze říci, že spolurodičovství je závazek dvou nebo více dospělých, kteří se spolupodílejí na péči a výchově dítěte, za něž mají zodpovědnost (McHale & Lindahl, 2011). Jedná se o koncept, jehož zkoumání je těsně spojeno s pohledem na rodinu jako systém. Historie konceptu spolurodičovství sahá k přelomu sedmdesátých a osmdesátých let minulého století, kdy byla zformulována systémová teorie rodiny a začal se také zkoumat vliv zapojení otce do výchovy. Jelikož v tomto období docházelo k nárůstu počtu rozvodů, odborný zájem se zaměřil zejména na vztahy mezi rodiči po rozvodu v souvislosti s prospíváním dítěte (tamtéž). Výzkum spolurodičovství se tedy z počátku zabýval rozvádějícími se rodiči a jejich schopností spolupracovat na výchově dítěte i po rozvodu (Maršanić & Kušmić, 2013).

Spolurodičovství odkazuje především na práci Salvadora Minuchina (1985) a jeho strukturální teorii rodiny. Dle Minuchina rodina obsahuje několik subsystémů – rodičovský (*marital*), spolurodičovský (*coparenting*), subsystém rodič–dítě a sourozenecký subsystém. Minuchin ve své práci vyzdvihoval význam spolupracujícího a podporujícího vedení zajištěného rodičovskou jednotkou. Dle Minuchina může zajistit zdravý emoční růst a vývoj dítěte právě fungující rodičovská jednotka, která je od té dětské oddělena jasnými hranicemi, přičemž rodiče se vzájemně podporují ve svých autoritativních rodičovských pozicích a dokážou sdílet své rodičovské povinnosti, aniž by se dítě nějak muselo starat o jejich emoční pohodu (McHale

& Lindahl, 2011). Rodiče by tedy měli vytvořit exekutivní subsystém, jehož jednou částí je právě spolurodičovský vztah, který je zaměřen na prospěch dítěte.

Později se výzkumná pozornost rozšířila i na rodiny kompletní a na to, jak schopnost partnerů spolupracovat ve svých rodičovských rolích působí na děti (Maršanić & Kušmić, 2013). Téma spolurodičovství se na počátku devadesátých let 20. století primárně soustředilo na rodinné systémy tvořené dvěma rodiči a na porozumění procesu triangulace mezi matkou, dítětem a otcem. Dítě začalo být tehdy vnímáno jako součást rodinného vztahového systému, v němž je socializováno a je o něj simultánně pečováno více rodičovskými figurami – v tomto došlo k posunu oproti starším psychologickým rodinným teoriím, které do centra zájmu stavěly převážně pouze vztah matka–dítě.

V dnešní době se zvyšuje počet rodin, které jsou uspořádány méně „tradičně“ (rozvedené rodiny, nesezdané rodiny, separované rodiny, rodiny pěstounské či adoptivní atd.), a naopak klesá počet rodin, v nichž spolu manželé stráví celý život a vychovávají své děti. Tuto měnící se podobu rodin je třeba reflektovat také výzkumně a koncepty pracující s rodiči jako s manželi, kteří jsou spolu v nějakém oficiálním svazku, nebo s rodiči, kteří jsou buď sezdaní, anebo rozvedení, postupně ztrácejí svou univerzálnost a možnost zobecnění, a jejich aktuálnost a význam se tak pomalu snižuje. Výhodou konceptu spolurodičovství je právě to, že není vázán na specifickou podobu partnerského vztahu, ale je funkční pro rodiny rozvedené, separované či pro rodiny, kde dítě vychovává například jen matka a babička. Jelikož součástí spolurodičovství je i to, jak jeden rodič hovoří o druhém za jeho nepřítomnosti, je zkoumání spolurodičovství do určité míry možné i u rodin, kde jeden rodič zemřel nebo s nímž dítě není v kontaktu téměř vůbec a je vychováváno pouze například matkou samoživitelkou.

Další výhodou konceptu spolurodičovství je, že není zaměřeno pouze na biologické rodiče, ale na rodičovské figury obecně, kterými může být babička, matčin přítel, adoptivní rodič a další osoby (Feinberg, 2003). Nelze tedy obecně říci, kdo může být nazýván spolurodičem dítěte – záleží vždy na konkrétním rodinném systému. Přestože většina systémů obsahuje biologickou matku dítěte, mnoho dětí vyrůstá bez ní, a jejich spolurodičem tak může být biologický otec, babička, dědeček, dárce spermatu u dětí vyrůstajících v lesbických rodinách apod. Spolurodičem je zkrátka každý, kdo se spolupodílí na výchově a socializaci dítěte. Při posuzování toho, kdo je spolurodičem daného dítěte, lze uvažovat o tom, kdo o něm rozhoduje (existuje však nebezpečí, že pokud matka chce, tak může některé lidi vyloučit). Spolurodiče můžeme rovněž definovat jako osoby, které se o dítě starají a které lze vnímat jako centrální vazbové a socializační figury v životě dítěte (McHale & Lindahl, 2011).

Přestože je spolurodičovství vnímáno jako významný faktor působící na dítě a jeho adaptaci (Teubert & Pinguart, 2010), well-being (Margolin, Gordis, & John,

2001), sociální schopnosti, externalizované a internalizované projevy chování (Beckmeyer, Coleman, & Ganong, 2014), na kvalitu vztahu s rodičem (Margolin, Gordis, & John, 2001) a výzkumný zájem o spolurodičovství stále stoupá, nepanuje shoda na jeho vymezení. Nejde o to, že by spolurodičovství vnímali jednotliví autoři konceptuálně odlišně, problematické je spíše to, co vše jednotliví autoři do tohoto konceptu zařazují, jaké dimenze spolurodičovství rozlišují a jak je popisují. Tato roztržitost se odráží i v používaných metodách, které vycházejí z pojetí jednotlivých autorů či z toho, že si další autoři vybírají různé položky z různých dotazníků založených na odlišných teoretických koncepcích.

Margolinová, Gordisová a John (2001) spolurodičovství popisují jako spojení partnerů jako rodičů. Rozlišují jeho tři obecné dimenze: množství konfliktů mezi rodiči (zejména ohledně rodičovských povinností), kooperaci (podpora, oceňování a vzájemné ulehčování rodičovského břemene) a triangulaci (snaha vytvořit koalici s dítětem, která vylučuje druhého rodiče). Feinberg (2003) definuje spolurodičovství jako koncept, který odkazuje k tomu, jak se rodičovské figury, které sdílejí rodičovskou odpovědnost o dané dítě, vztahují jedna k druhé v roli rodiče, do jaké míry se podporují při výchově a jak při zastávání rodičovských funkcí vzájemně interagují. Vylučuje tak z konceptu spolurodičovství romantické, sexuální, vášnivé, emoční, finanční a legální aspekty vztahu mezi dospělými, které se nevztahují přímo k výchově. Spolurodičovství dle něj není definováno jako součást nebo rozšíření manželského vztahu, ale jako autonomní subsystém s odlišnými mechanismy a charakteristikami, lišící se od manželského a rodičovského subsystému. Koncept spolurodičovství člení na čtyři komponenty: shodu v otázkách výchovy dítěte, rozdělení povinností spojených s dítětem, vzájemnou podporu či podkopávání a společný rodinný management (Feinberg, Brown, & Kan, 2012). Dle Van Egerenové a Hawkinsové (2004) spolurodičovský vztah vzniká tehdy, pokud nejméně dva dospělí lidé, na základě vzájemné dohody nebo společenských norem, sdílejí zodpovědnost za well-being dítěte. Jsou tedy toho názoru, že spolurodičovství se týká také nesezdaných partnerů.

Dalším výzkumníkem zabývajícím se spolurodičovstvím je James McHale (2007), který jej popisuje jako kontrakt uzavřený mezi těmi, kteří jsou společně zodpovědní za výchovu dítěte. Spolurodičovství vnímá jako aktivitu sdílenou dospělými, kteří jsou zodpovědní za péči a výchovu dítěte, přičemž jejich cílem by mělo být najít způsob, jak společně vytvořit strukturu, v níž je dítě adekvátně chráněno a vychováno. Nejeфекtivnějšími společně vytvořenými strukturami pak budou takové, ve kterých lze nalézt 1) vzájemné pochopení, komunikaci a koordinaci rodičů ohledně dítěte; 2) důvěru, podporu a pomoc v jejich vzájemných snahách; a 3) kapacitu úspěšně řešit nevyhnutelné rozpory a neshody, které nutně nastanou při rozhodování v nejlepším zájmu dítěte v různých situacích (McHale & Irace, 2011). Fungování

spolurodičovského vztahu může být obecně popsáno jako míra toho, jak se rodiče dítěte vzájemně podporují, nebo naopak míra vzájemného podkopávání výchovné snahy druhého rodiče.

Spolurodičovská praxe může být jak skrytá, tak zjevná (McHale & Lindahl, 2011). Zjevné spolurodičovství představuje ty interakce, kterým je dítě přítomno, nebo takové, kterých se přímo účastní (například když jsou všichni členové rodiny fyzicky pohromadě). Za skryté spolurodičovské praktiky se považují takové situace, kdy je jeden rodič nepřítomen a druhý ho v jeho nepřítomnosti buď podporuje, anebo narušuje jeho vytvořený vztah s dítětem či vytváří aliance. Dynamika spolurodičovství v rodině je tedy utvářena mnoha zjevnými i skrytými přesvědčeními a praktikami, které souhrnně definují schopnost rodičů efektivně spolupracovat při péči o dítě a při jeho výchově (Mangelsdorf, Laxman, & Jessee, 2011).

Konceptuálně se spolurodičovství zaměřuje na interakce mezi rodiči, včetně toho, jaké funkce rodiče při své rodičovské roli plní a jaká jsou jejich očekávání jako rodičů (McConnell & Kerig, 2002). Spolurodičovství tedy není charakterizováno tím, jak daný rodič prakticky zastává svou rodičovskou funkci, ale spíše tím, jak jsou rodiče při péči o dítě navzájem schopni spolupracovat (McHale, Kuersten-Hogan, & Rao, 2004). V roce 2016 Lamela a Figueiredo vymezili spolurodičovství jako koordinaci dospělých osob při péči a vzdělávání dítěte. Tato koordinace není limitována pouze instrumentálním zajištěním péče – kooperující rodiče mají v centru svého zájmu well-being dítěte, přičemž jsou schopni spoluvytvářet a udržovat konstruktivní vztah.

Dimenze spolurodičovství

Většina autorů, již koncept spolurodičovství využívají ve svých výzkumech, jej při operacionalizaci rozdělují na několik dimenzí. Podobně jako při definování spolurodičovství jsou však tyto dimenze v různých studiích odlišné, a to jak obsahově, tak početně.

O určitou syntézu odlišných pojetí se pokusili v roce 2010 Teubertová s Pinquartem, kteří porovnávali definici Feinberga s definicí Margolinové, Gordisové a Johna. Teubertová s Pinquartem se pak ve své metaanalýze snažili tyto dva přístupy nějak sloučit a dospěli k modelu, dle něhož se spolurodičovství skládá ze čtyř dimenzí: kooperace, shody na péči a výchově dítěte, konflikt mezi rodiči a triangulace. Nižak však nezduvodňují ani podrobněji nepopisují, proč vybrali zrovna tyto aspekty (Teubert & Pinquart, 2010).

Další syntézu různých definic, jež se jeví jako zdařilá a odborně provedená, provedli Hock a Mooradian (2013), kteří dospěli k určitému sloučení jednotlivých

konceptualizací pomocí kritické interpretativní syntézy. Po porovnání šesti ucelených konceptualizací definují spolurodičovství jako proces, skrze nějž dva nebo více dospělých poskytují společnou péči jednomu či více dětem, za které sdílejí odpovědnost. Na základě porovnání různých dělení pak docházejí ke čtyřem hlavním komponentám spolurodičovství:

1. Rodičovská harmonie (*parental harmony*). Zahrnuje podkopávání, kooperaci, podporu a další projevy chování a zachycuje, nakolik se spolurodiče cítí sjednoceni ve svých cílech a způsobech, kterými jich dosahují. Jedná se o interakce, které nastávají pouze mezi spolurodiči.
2. Udržování hranic (*boundary preservation*). Vztahuje se k procesům, kdy dospělí formují rodičovský subsystém a kdy dochází k interakcím s dítětem. Udržování může být jak zjevné (když jsou oba rodiče s dítětem), tak skryté (když je s dítětem jen jeden). Jedná se například o mluvení o nepřítomném rodiči v pozitivním světle či podpora a dodržování pravidel, která zavedl druhý rodič. Znamkou slabého udržování hranic je pomlouvání rodiče před dítětem, přerušování druhého rodiče, když k dítěti mluví, či zrušení rozhodnutí druhého rodiče. Do této kategorie se tedy zahrnuje vytváření koalic, aliancí a triangulace.
3. Vzájemná péče (*reciprocal caregiving*). Jedná se o rovnováhu v zapojení rodičovských figur do péče o dítě a férovost a spokojenost s rozdělením úkolů. Jedná se například o finanční příspěví, když má jeden rodič nečekané větší výdaje v péči o dítě. Jde tedy o podporu, která není emocionální (emocionální podpora se zařazuje do „rodičovské harmonie“).
4. Rodičovské propojení (*parental connection*). Vztahuje se k afektivnímu poutu, které si k sobě spolurodiče navzájem při interakcích vytvářejí. Patří sem také jejich vnímání toho, jak se jako partneři v rodičovství vyvíjejí a rostou, zakoušení pocitu úspěchu jako rodičů a vzájemné ocenění toho, jak se druhý vyvíjí ve své rodičovské roli.

Přestože byla tato syntéza určena pro potřeby sociální práce, mohla by být použitelná i v psychologii či jiných odvětvích. Problematické však je, že rodičovskou spoluprací a konflikt autoři slučují do kategorie „rodičovská harmonie“, zatímco většina ostatních koncepcí je odděluje, což se následně odráží i v používaných metodách. Hock a Mooradian (2013) se však měřením spolurodičovství nijak nezabývají. Většina výzkumů využívá jednoduchou operacionalizaci rozlišující dvě základní komponenty spolurodičovství: podporu (*support*) a podkopávání (*undermining*). Je také patrné, že spolurodičovství těsně souvisí s dalšími aspekty rodinného života, jako je partnerský vztah, rodičovství a výchova či vztah rodič–dítě, a proto je vhodné ujasnit si, jaké jsou mezi nimi rozdíly.

Spolurodičovství versus rodičovství

Rodičovství zahrnuje styly a postupy, které každý z rodičů sám za sebe přináší do interakce s dítětem, zatímco spolurodičovství se zaměřuje na vztahovou dynamiku mezi rodičovskými figurami během jejich péče o dítě (Teubert & Pinquart, 2010). Rodičovství je navíc definováno vertikálními výměnami (otec/matka – dítě) mezi dvěma odlišnými rodinnými subsystemy (rodičovským subsystemem a dětským subsystemem), zatímco spolurodičovský subsystem je definován horizontálními výměnami mezi dvěma dospělými osobami, které jsou zodpovědné za péči a výchovu jednoho či více dětí (Lamela & Figueiredo, 2016). Mezi specifické spolurodičovské dovednosti se řadí komunikace ohledně očekávání v rodičovství, rozvoj strategií ke vzájemnému podporování se v rodičovské roli a identifikace specifických cílů či očekávání, které rodiče mají, když se připravují na narození svého dítěte (Varga, Gee, Rivera, & Reyes, 2017).

Spolurodičovství versus vztah mezi rodiči / rodičovskými figurami

Hlavní rozdíly mezi spolurodičovstvím a manželským/partnerským vztahem jsou podle Maršaniće a Kušmiće (2013) v tom, že spolurodičovství je zaměřeno na dítě a jeho výchovu, zatímco v zájmu partnerství je blaho partnera, sebe sama či svazku jako takového. Partnerský vztah ve většině případů předchází spolurodičovství a každý má svou vlastní trajektorii vývoje. Zdá se však, že čím lepší vztah je mezi partnery před narozením dítěte, tím lepší by měla být i kvalita jejich spolurodičovství. Například Maršanić a Kušmić (2013) potvrdili, že spolurodičovství a manželský vztah se vzájemně velmi ovlivňují – nespokojenost v manželství může zvyšovat nepodporující spolurodičovství a naopak. Výzkum spolurodičovství mezi dospělými partnery (McHale, Kuersten-Hogan, & Rao, 2004) podporuje také domněnku, že spolurodičovská dynamika (například sdílená zodpovědnost při péči a výchově dítěte) je odlišná od dynamiky páru (například intimita, konflikt), ale spolurodičovství je silně ovlivněno tím, jaký vztah daný pár měl před porodem. Zejména pozitivnější vztahová dynamika mezi partnery, zahrnující více projevů lásky a méně konfliktů před narozením dítěte, je spojována s pozitivnějším spolurodičovským vztahem a větším zapojením rodičů (Perez-Brena, Updegraff, Umana-Taylor, Jahromi, & Guimond, 2015). Podobnou souvislost potvrzuje také výzkum Dushové, Kotilové a Schoppe-Sullivanové (2011) u rozvedených rodičů, kde vyšší kvalita vztahu před rozchodem souvisí s vyšší mírou podpůrného spolurodičovství. Je tedy důležité si uvědomit, že pouto, které si k sobě partneři po narození dítěte utvoří jako rodiče, přetrvává i po jejich případné separaci či rozvodu a působí dále na vztahy a fungování členů před-

chozí rodinné jednotky. Spolurodičovský vztah tedy neexistuje mimo partnerský svazek či nezávisle na něm – je nedílně spojen s dalšími aspekty vztahu spolurodičů. Zároveň však platí, že distres ve spolurodičovství není synonymem manželského distresu a podporující spolurodičovství není synonymem intimacy ve vztahu. Ti, kteří projevují negativní spolurodičovské chování, nemusí být ve vztahu celkově nespokojení a naopak (Feinberg, 2003). Jiní výzkumníci naopak tvrdí, že spolurodičovský vztah funguje nezávisle na celkovém partnerském vztahu, ale je nepravděpodobné, že by celkový partnerský vztah byl zdravý a funkční, pokud by spolurodičovský vztah funkční nebyl (Holmes, Sasaki, & Hazen, 2013; Margolin, Gordis, & John, 2001). Jinými slovy: určitý stupeň zdravého vztahu je nezbytný, ale není nutný pro adekvátní fungování spolurodičovského vztahu (McHale & Lindahl, 2011). McHale a Iraceová (2011) dále poznamenávají, že zatímco manželský vztah je dyadický, spolurodičovství je triadické nebo polyadické. Rozdíl dle nich spočívá také v tom, že každá spolurodičovská výměna či akce implicitně nebo explicitně zahrnuje i dítě, což znamená, že tyto komunikace a systémy jsou vždy ve své podstatě minimálně triangulární.

Co ovlivňuje podobu spolurodičovství?

Pokud výzkumy ukazují, jak významným faktorem může být kvalita spolurodičovství a jaký má vliv na dítě, nabízí se otázka, co predikuje funkční spolurodičovství. Mangelsdorfová, Laxman a Jessee (2011) provedli analýzu výzkumů a vytvořili seznam prediktorů spolurodičovství:

1. Počet dětí. Z některých výzkumů vyplývá, že matky, které mají dvě děti, méně podkopávají rodičovské snahy svých partnerů oproti matkám, které mají pouze jedno dítě.
2. Vzdělání spolurodičů. Studie ukazují, že vyšší vzdělání rodičů souvisí s harmoničtějšími spolurodičovskými interakcemi. Význam může mít i to, jaký je rozdíl mezi vzděláním otce a matky. Rodiče, u kterých byl největší rozdíl v jejich vzdělání (jeden nízký stupeň vzdělání, druhý vysoký stupeň vzdělání), vykazovali nejméně pozitivní spolurodičovství.
3. Socioekonomický status. Ukazuje se, že lidé s nižším socioekonomickým statusem se v rámci spolurodičovství projevují méně pozitivně. Tento jev je však nejspíš ovlivňován stresem, jelikož lidé s nízkým socioekonomickým statusem zažívají vyšší míru stresu, což se podepisuje i na jejich schopnosti efektivně spolupracovat při výchově, čímž se následně snižuje kvalita spolurodičovství.
4. Pohlaví rodiče. Otcové bývají spokojenější se spolurodičovskými interakcemi, které zažívají, než matky. Avšak matky bývají hodnoceny předškolními dětmi a preadolescenty jako více kooperující s otci než otci s matkami. Zajímavé také

je, že matky skórovaly výše v triangulaci se syny než s dcerami, přestože opakovaně ve výzkumech vychází, že matky jednají s dcerami i se syny podobně, oproti otcům, kteří se ke svým dětem jiného pohlaví chovají odlišněji. Jiný výzkum zase zjistil, že čím pozitivnější bylo chování rodiče k dítěti o samotě, tím lepší byla i následná triadická interakce.

5. Psychická jistota a well-being rodiče. Čím více se rodiče cítí sami opečovávaní a milovaní ostatními, tím jsou jejich spolurodičovské interakce vyváženější a pozitivnější. Nicméně tyto faktory ovlivňují spolurodičovství méně než kvalita manželského vztahu. Dle Talbota, Bakera a McHalea (2009) nejistá vazba rodičů predikuje vysoký spolurodičovský konflikt a nízkou spolurodičovskou kohezi během dětství dítěte. Rodiče, kteří jsou si jisti sami sebou a jsou odolnější vůči stresu, budou pravděpodobněji schopnější flexibilně spolupracovat s druhým rodičem a méně pravděpodobně budou jeho výchovné postupy „podkopávat“ kritikou. Depresivní symptomy u rodičů se naopak zdají být rizikovým faktorem pro negativní spolurodičovství. Na kvalitu spolurodičovství působí i osobnostní rysy rodičů a také rodiče, kteří jsou si osobnostně podobnější, budou pravděpodobně schopnější utvářet pozitivnější spolurodičovský vztah. Jak matky, tak otcové, kteří ve svých původních rodinách zažili pozitivní spolurodičovský vztah, jsou pak s vyšší pravděpodobností schopnější sami pozitivní spolurodičovství následně vytvářet a praktikovat.
6. Názory na výchovu dětí. Pokud rodiče zastávají méně restriktivní výchovné postupy, vykazují podpůrnější spolurodičovství. Netradiční pohled na zapojení otců do výchovy predikuje pozitivnější spolurodičovství jak u mužů, tak u žen. Pokud se matky a otcové rozcházejí ve svých výchovných přesvědčeních před porodem, i po porodu následně vykazují méně spolurodičovské solidarity a více spolurodičovských neshod a potíží. Pokud jsou naopak výchovné názory matek a otců více kongruentní, spolurodičovství je následně pozitivnější.
7. Pohlaví dítěte. Z výzkumů vyplývá, že rodiče, kteří mají syna, jsou ve větším riziku hostilně-kompetitivního chování, zatímco v rodinách, do kterých se narodila dcera, existuje větší riziko odtahování se a takzvané chycení mezi rodiči (*in-between coparents*). Obecně se však vliv pohlaví dítěte na kvalitu spolurodičovství jeví jako velice malý a limitovaný.
8. Temperament dítěte. Jak lze očekávat, rodiče, kteří mají temperamentově náročnější děti, vykazují méně pozitivní spolurodičovství, zatímco rodiče, kteří mají takzvaně výchovně snazší děti (*easy child*), vykazují více pozitivního spolurodičovství. Temperament dítěte ve studiích často interaguje s jinými rizikovými faktory, jako je například kvalita manželského vztahu.
9. Kvalita vztahu mezi spolurodiči je faktorem, který je spojován s kvalitou spolurodičovství spolehlivěji než jiné zkoumané faktory. Nízká úroveň podporujícího

spolurodičovství je spojována s pozorovaným distresem ve vztahu, hostilitou, reportovanou nízkou kvalitou vztahu atd. Podkopávání bývá spojováno s diskomfortem partnerů ohledně blízkosti a intimity, pozorovaným manželským distresem, manželskou hostilitou a nízkou reportovanou kvalitou vztahu mezi spolurodiči. Lamela a Figueiredo (2016), kteří zkoumali kvalitu spolurodičovství po rozpadu manželství, jako další významné prediktory uvádějí jistou vazbu, kvalitu manželského vztahu před rozpadem manželství, stupeň vzdělání a finanční stabilitu rodičů, duševní zdraví rodičů a existenci nového intimního vztahu.

Spolurodičovství v adolescenci

Teubertová s Pinquartem (2010) ve své analýze 59 studií shrnují, že spolurodičovství predikuje změny v psychice dítěte a že vliv spolurodičovství je mimo jiné odvislý od věku dítěte. Čím je dítě mladší, tím má spolurodičovství větší prediktivní sílu. Avšak obecně lze říci, že dítě v jakékoli vývojové fázi profituje, pokud spolu jeho rodiče dobře spolupracují a takzvaně táhnou za jeden provaz (McHale & Lindahl, 2011).

Zjišťovat kvalitu spolurodičovství během vývoje může být problematické, neboť spolurodičovské taktiky a chování se mohou měnit s ohledem na měnící se vývojová období, kterými dítě prochází. Zejména během adolescence, kdy se adolescent snaží překračovat stanovené hranice apod., může být pro rodiče kritické udržet si schopnost spolupracovat a podporovat se. Studie, které se pokoušely zachytit stabilitu spolurodičovství v čase, docházejí k tomu, že existuje určitá míra koherence v rodinné adaptaci v průběhu času. Například v longitudinální studii zkoumající rodiny s dětmi ve věku od tří do třiceti měsíců McHale a Rotman (2007) zjistili, že spolurodičovská solidarita byla stabilní jak v období od tří do dvanácti měsíců věku dítěte, tak v období od dvanácti do třiceti měsíců věku dítěte. Podobně i Schoppe-Sullivan, Mangelsdorfová, Frosch a McHale (2004) došli k závěru, že jak míra spolurodičovské podpory, tak rozsah podkopávání byly stabilní v době, kdy dítěti bylo mezi šesti měsíci a třemi lety. Další studie (Gable, Belsky, & Crnic, 1995) referuje o tom, že frekvence podpůrných spolurodičovských momentů byla relativně stabilní v období mezi patnáctým a jednadvacátým měsícem věku dítěte, zatímco frekvence čistě nepodpůrných spolurodičovských projevů v tomto období klesala.

V adolescenci, kdy se ve vývoji dítěte objevuje probouzející se sexualita, experimentování a narůstající snahy o nezávislost na rodině, je spolurodičovská aliance testována možná i intenzivněji než v předešlých vývojových fázích. Dle Macie a Stolberga (2003) spolurodičovské chování vysvětluje 46 % rozptylu celkového duševního zdraví adolescentů, zatímco dle Trinderové, Kelletové a Swifta (2008) rodičovské

znepokojení ohledně rodičovských dovedností bývalého partnera vysvětluje 31 % duševních problémů dětí.

Přestože výzkum spolurodičovství v adolescenci je méně rozsáhlý než v předchozích vývojových stádiích dítěte, lze očekávat, že spolurodičovská solidarita je důležitá právě v tomto období, kdy dítě vstupuje do adolescence a začíná testovat hranice. V několika málo studiích, které zkoumaly vztah spolurodič–adolescent, spolurodičovství bylo spojeno zejména s problémovým chováním adolescentů. Například Mangelsdorfová a kolegové (2011) došli k závěru, že i při kontrole vlivu dřívějšího problémového chování dítěte spolurodičovský konflikt predikoval rizikové chování adolescenta a dále že spolurodičovský konflikt zprostředkoval spojení mezi manželskou láskou a rizikovým chováním adolescenta. V dalším výzkumu (Feinberg, Kan, & Hetherington, 2007) bylo zjištěno, že spolurodičovský konflikt predikoval antisociální chování adolescentů. Je zajímavé, že spolurodičovský konflikt vysvětloval stejně nebo více rozptylu adaptivních schopností adolescenta než kombinace kvality vztahu rodičů a rodičovských neshod. Spolurodičovství se ve výzkumech opakovaně projevuje také jako samostatný prediktor externalizovaných i internalizovaných problémů v chování dítěte, a to i při kontrole vlivu kvality manželství (Teubert & Piquart, 2010). Nejvíce souvisí s externalizovaným chováním dětí z charakteristik spolurodičovství to, pokud je dítě vystaveno konfliktu, který se týká jeho výchovy. Amato, Kaneová a James (2011) docházejí k závěru, že u dětí, jejichž rodiče se v rámci spolurodičovství projevovali konfliktně (vysoká míra latentního konfliktu, časté vyjádření negativních emocí, nízká míra spolurodičovské podpory a souhlasu), se častěji vyskytovalo problémové chování během adolescence (absence ve škole a obecně horší školní prospěch, užívání návykových látek, opoziční chování) v porovnání s adolescenty, jejichž rodiče v rámci spolurodičovství více spolupracovali (vysoká úroveň podpory a shody a nízká míra negativního afektu a konfliktu). Martin, Sturge-Apple, Davies, Romero a Buckholz (2017) dokládají, že hostilní spolurodičovství mediuje vztah mezi násilím v manželství a internalizujícími projevy chování u dětí a domnívají se, že spolurodičovství může být silným intervenujícím faktorem mezi vztahovými aspekty rodičovského vztahu a tím, jak působí na jejich potomky.

Dle studie Margolinové, Christensena a Johna (1996) je pro poradenskou a klinickou praxi pro práci s páry nebo rodinami zásadní konceptuální odlišení manželského konfliktu a spolurodičovství. Jedním z problémů, s nímž přicházejí páry v konfliktní situaci za poradci, bývá mnohdy otázka, jakým způsobem ochránit dítě nebo děti před dopady nepříznivého vývoje manželského vztahu. Doporučení odborníků ohledně výchovy se většinou zaměřují na optimalizaci rodičovských dovedností a postupů, ale poněkud opomíjejí aspekt spolurodičovství, tzn. jakým způsobem ochránit tuto sféru před dopady konfliktu a posílit určitou nezávislost partnerské a rodičovské role (samozřejmě v kontextu úplných rodin, porozvodová

péče by tento aspekt intervence měla zahrnovat jako jednu z hlavních zásad). V rámci párového poradenství pak oddělení konfliktního a neuspokojivého partnerství od výchovy a spolurodičovství může poskytnout možnost nejen zachovat i v nepříznivých podmínkách relativně „zdravé“ prostředí pro rozvoj a socializaci dítěte, ale také může „odjinud“ nastartovat proces reparace a údržby manželského vztahu posílením kompetencí v rodičovství a schopnosti se na těchto důležitých aspektech rodinného života navzdory jinak neutěšené situaci dohodnout a spolupracovat. Navíc zaměření terapie na dosažení cíle, který je definován jako „dobro pro dítě“, může být přijatelné i pro páry, pro něž je již snaha o nápravu vlastního manželství z různých důvodů nepřijatelná.

Na základě uvedených studií se tedy lze domnívat, že pokud se při intervencích v rodinách bude pozornost soustřeďovat na zlepšení spolurodičovství, může tak být modifikováno adolescentovo rizikové chování. Přestože by se mohlo zdát, že spolurodičovství pozbývá na významu ve chvíli, kdy adolescenti dosáhnou dospělosti, není tomu tak. Naopak existuje důvod domnívat se, že i po vstupu do dospělosti se rodiče svých dospělých dětí projevují ve spolurodičovském systému buď podpůrně, anebo nepodpůrně, a působí tak na psychiku svého potomka (Mangelsdorf et al., 2011).

V **našem výzkumu** se potvrdila negativní souvislost rodičovského konfliktu s mírou podpůrného spolurodičovství vnímaného adolescenty ($r = -0,33$; $p < 0,01$). K predikci míry spolurodičovství na základě skóre rodičovského konfliktu byla použita jednoduchá lineární regrese, přičemž daný regresní model se ukázal jako signifikantní ($F(1,147) = 15,365$; $p < 0,01$; $R^2 = 0,11$). Čím více tedy adolescenti referovali o vyšší míře rodičovského konfliktu, tím méně vnímali spolurodičovství svých rodičů jako spolupracující.

Adaptace dítěte

Výsledky dále poukazují na signifikantní spojitost mezi spolurodičovstvím (nebo jeho komponentami) a celkovými ukazateli mentálního zdraví dětí, adolescentů a mladých dospělých s rozvedenými rodiči. Podle systémové teorie rodiny se problémy ve výchově jeví jako primární faktor mediující vztah mezi následky spolurodičovského konfliktu a adaptací dítěte (Margolin et al., 2001). Specificky některé studie ukazují, že spolurodičovství vysvětluje značný podíl rozptylu celkové psychické adaptace. Zhroucení (*breakdowns*) v rámci spolurodičovského vztahu zvyšují riziko vzniku adaptačních problémů u dětí (Martin et al., 2017). Pokud spolu rodiče zápasí během vyjednávání o svých rodičovských rolích, tak tyto neshody představují potenciální rizikový faktor pro adaptační problémy adolescenta i mladších dětí.

Beckmeyer, Colemanová a Ganong (2014) však předpokládají, že vliv spolurodičovství na adaptaci je spíše nepřímý než přímý a že úroveň či podoba spolurodičovství má vliv hlavně na vystavení dítěte rodičovskému konfliktu a zlepšení vztahu mezi rodiči, čímž se následně zlepšuje i adaptace dítěte. Margolinová se navíc domnívá, že spolurodičovství je rizikovým mechanismem, zatímco kvalita manželství je indikátorem rizika. Preventivní programy by se tak dle ní měly zaměřit spíše na rizikový mechanismus než pouze na jeho indikátory.

Je však důležité poznamenat, že jak spolurodičovství, tak kvalita partnerského svazku rodičů představují odlišné prediktory adaptace dítěte (Mangelsdorf et al., 2011). Dle McHalea a Iraceové (2001) dynamika spolurodičovství v rodinách působí na přizpůsobení dítěte a naopak přizpůsobení dítěte působí na dynamiku spolurodičovství – a to jak v rodinách s oběma rodiči, tak v rodinách po rozvodu. Nejnovější práce začínají také spojovat přizpůsobení dítěte se spolurodičovským systémem matka–babička.

V **našem výzkumu** se ukázalo, že kvalita vnímané úrovně podpůrného spolurodičovství souvisí s emocionalitou adolescentů. Konkrétně se zdá, že vnímání podpůrného spolurodičovství by mohlo pozitivně souviset s emocemi veselosti ($r = 0,17$; $p < 0,05$) a štěstí ($r = 0,16$; $p < 0,05$). Souvislost podpůrného spolurodičovství byla prokázána i s negativními emocemi, a to konkrétně se strachem ($r = -0,25$; $p < 0,01$), smutkem ($r = -0,16$; $p < 0,05$) a osamělostí ($r = -0,15$; $p < 0,05$). Je však třeba poznamenat, že zjištěné souvislosti jsou velice slabé, a tyto výsledky by tudíž vyžadovaly další ověření. Z analýz dále vyšlo najevo, že spolurodičovství predikovalo právě to, jak silný pocit strachu adolescenti zažívali ($F(1,140) = 9,128$; $p < 0,01$; $R^2 = 0,061$), přičemž skóre pocitu strachu kleslo o 0,455 pro každý bod na škále spolurodičovství.

Co se týče problémového chování, potvrdilo se, že podpůrné spolurodičovství může být protektivním faktorem snižujícím míru problémového chování adolescentů. Při jednoduché lineární regresi byl nalezen signifikantní regresní model ($F(1,191) = 6,663$; $p < 0,05$; $R^2 = 0,034$), kdy skóre problémového chování adolescentů kleslo o 1,04 pro každý bod na škále podpůrného spolurodičovství.

Spolurodičovství a souvislost s vazbou

Stále víme relativně málo o následcích, které má narušené spolurodičovství na vazbu (*attachment*) dítěte (Caldera & Lindsey, 2006; Teubert & Pinquart, 2010). Tento nedostatek informací je zvláště viditelný v období adolescence, kde výzkum pokulhává v identifikaci toho, jak senzitivní výchovné prostředí působí ve světle změn, kterými vazbové potřeby adolescenta procházejí (Martin et al., 2017). Jelikož spolurodičovský vztah je vždy minimálně triadický a dítě si vytváří vztahy s více vazbovými

figurami, každá osoba, která je zahrnuta do spolurodičovské triády, může buď podpořit vazby dítěte s ostatními členy, anebo naopak tyto vazby podkopávat (McHale & Irace, 2011).

Spolurodičovství je považováno za mechanismus, který zprostředkovává souvislost mezi manželským vztahem rodičů a vztahy rodič–dítě (Teubert & Pinquart, 2010). Margolinová a kolegové (2001) tento mediační vztah potvrzují a spolurodičovství dle nich představuje důležitý mechanismus, kterým se manželské vztahy dotýkají vztahu rodič–dítě. Spolurodičovství mediuje vztah mezi kvalitou manželského vztahu a tím, jak vřele se matka projevuje k dětem ve školním věku (Holland & McElwain, 2013).

Lze očekávat, že příznivé vlivy koordinovaného a pozitivního spolurodičovství se budou lišit v různých fázích rodinného cyklu. V rodinách s malými dětmi, ve fázi formování vazby, se spolurodičovství dotýká zejména podpory matky, aby byla schopna se v rané fázi naladit na potřeby dítěte – spolurodičovské nemateřské osoby tedy slouží spíše jako podpora pro matku anebo ji nahrazují v situacích, kdy matka není schopna se o dítě dostatečně starat (závislost, deprese apod.) (McHale & Irace, 2011).

Výzkumy často spojují pozitivní/podpůrné spolurodičovství s větší pravděpodobností vytvoření vazby mezi rodiči a dětmi. Podporující spolurodičovství mezi rodiči ročního dítěte se ukázalo jako unikátní prediktor vazby mezi matkou a dítětem v jeho třech letech věku (Pudasainee-Kapri & Razza, 2015). Děti z rodin s vyšší mírou podpůrného spolurodičovství v raném věku dítěte vykazovaly pravděpodobněji jistou vazbu ke svému otci ve třinácti měsících věku. Pozorované podpůrné spolurodičovství zůstalo jako signifikantní prediktor jisté vazby i při kontrole vlivu otcovy citlivosti (*paternal sensitivity*) (Brown, Schoppe-Sullivan, Mangelsdorf, & Neff, 2010).

Podle hypotézy přelévání (*spillover hypothesis*) se negativita vyplývající z narušení jednoho rodinného systému (například spolurodičovského vztahu) může obrazně řečeno přelévat do ostatních rodinných subsystémů (například do vztahu rodič–dítě). Intenzivní pocity naštvání a distresu vyplývající z rodičovských neshod ve výchově mohou přemoci seberegulační schopnosti rodičů a zvýšit jejich tendenci opakovat hostilní strategie i v následných interakcích s jejich dětmi (Martin et al., 2017).

Ukazuje se také, že čím je spolurodičovský vztah kompetitivnější, tím spíše si děti vytvářejí nejistou vazbu jak s matkou, tak s otcem. Caldera a Lindsey (2006) zjistili, že čím byl spolurodičovský vztah kompetitivnější, tím byla menší pravděpodobnost, že děti budou kongruentní v kvalitě vazby k matce a k otci. Čím byli rodiče soutěživější, tím spíše se vytvořila nejistá vazba mezi dětmi a jejich matkami. Čím byl spolurodičovský vztah kompetitivnější, tím menší byla shoda mezi tím, jak vnímali vazbu dítěte matka a otec.

Výzkumy ukazují, že rodiče, kteří mají časté a intenzivní neshody ohledně výchovy, následně preferují tvrdší výchovné postupy a jejich citlivost je během interakcí

s dítětem nižší (např. Martin et al., 2017). Neschopnost rodičů vyrovnávat se s konfliktem v rámci spolurodičovského vztahu může zhoršovat jejich schopnost být pro dítě spolehlivou a citlivou vazbovou figurou. Kompetitivní spolurodičovský vztah tedy může jednak přímo snižovat pravděpodobnost vytvoření jisté vazby mezi dětmi a jejich rodiči, jednak může i negativně působit na senzitivitu rodičů při jejich interakci s dětmi, a tím nepřímo opět působit na jistotu vazby.

Právě na souvislost spolurodičovství a vazby v adolescenci se zaměřili ve svém výzkumu Martin a kolegové (2017). Vzhledem k tomu, jaký význam má vazba mezi dítětem a jeho rodičem v období adolescence, bylo cílem jejich studie otestovat, jestli neschopnost rodičů kooperativně vyjednávat o svých rodičovských rolích narušuje jejich schopnost být senzitivní a podporující vazbovou osobou. Jejich výzkum je pravděpodobně jediný, který testoval tuto hypotézu na vzorku adolescentů. Výzkumníci vycházeli z předpokladu, že spolurodičovský konflikt bývá spojován s nejistou vazbou v dětství, z čehož lze usuzovat, že spolurodičovský vztah hraje roli ve vytváření vazby mezi rodičem a jeho dítětem (Caldera & Lindsey, 2006). Rodič dítěti slouží jako takzvaný podporující bezpečný přístav (*safe haven support*) tím, že dítěti dokáže pomoci zbavit se stresu nebo snížit jeho míru, a tím, že ho ochraňuje před nebezpečím (například před cizími lidmi nebo před nemocemi). Rodičovská podporující jistá základna (*secure base support*) oproti tomu odkazuje na takové chování rodiče, které podporuje dítě v jeho autonomní exploraci. V kontextu interakce rodič–adolescent představuje bezpečná základna chování, kterým rodiče povzbuzují adolescenta k vytrvalosti, poskytují mu podporu v jeho autonomii a chválí ho za explorační snahy a tendence (například podpora ve vymýšlení vlastních řešení apod.).

Dle výsledků zmiňovaného výzkumu (Martin et al., 2017) častější spolurodičovský konflikt souvisel s větší drsností (*harshness*) matky a nižší mírou matčina poskytování bezpečného přístavu i jisté základny během řešení zadaného úkolu. Ukázalo se, že spolurodičovský konflikt mezi rodiči přímo souvisel jak se sociálními kompetencemi adolescenta, tak s psychickými problémy v adaptaci. Zdá se, že matkou poskytovaná jistá základna (*secure base*) vysvětluje tuto souvislost pouze částečně.

Problémy ve spolurodičovství tedy mají negativní dopad na mnoho aspektů rodičovství a výchovy. Nicméně souvislost mezi spolurodičovstvím a vztahem k adolescentovi byla selektivně mediována matčinou schopností poskytnout jistou bezpečnou základnu. Jistá základna byla jedinou formou matčiny výchovy, která souvisela s adaptací adolescenta. Spolurodičovské konflikty tedy představují významný zdroj kontextuálního rizika pro sociální a psychické adaptační problémy v adolescenci, s potenciálem narušit vazbu mezi rodičem a adolescentem. Dle výsledků studie Martina a kolegů (2017) tedy spolurodičovské neshody podkopávají adolescentovu adaptaci v mnoha oblastech, zejména tím, že narušují matčinu schopnost poskytnout

takové pečující prostředí, které podpoří adolescenta v exploraci během adolescence, v níž je rozvoj autonomie jedním z klíčových vývojových úkolů.

Výsledky většiny výzkumů svědčí o tom, že kvalita spolurodičovství souvisí s kvalitou vazby. Z některých výzkumů, které braly v potaz i pohlaví dítěte, vyplývá, že tato souvislost možná neplatí univerzálně pro chlapce i pro dívky. Pozorované podpůrné spolurodičovství bylo pozitivně spojeno s jistou vazbou mezi dítětem a matkou u rodin, ve kterých se narodil syn, ale toto spojení se již neprokázalo v rodinách, ve kterých se narodila dcera (např. Brown et al., 2010). Podobné výsledky má i studie Hollanda a McElwaina (2013), dle níž kvalita manželského vztahu predikuje to, jak matka vnímá spolurodičovský vztah, což následně působí na jistotu vazby v jednotce matka–syn. Matčino vnímání spolurodičovství bylo silněji spojeno s jistou vazbou se syny oproti dcerám.

Přestože většina výzkumů nachází souvislost mezi spolurodičovstvím či jeho aspekty a vazbou mezi rodiči a jejich dětmi, Lamela a Figueiredo (2016) uvádějí, že jediná studie týkající se vlivu spolurodičovství po rozpadu manželství na vazbu dítěte došla k závěru, že nebyl nalezen signifikantní vztah mezi jistou vazbou dítěte a zjišťovanými komponentami spolurodičovství. Zároveň však shrnují, že toto empirické zjištění odporuje výsledkům předchozích studií v kompletních rodinách, které systematicky svědčí o pozitivním signifikantním vztahu mezi pozitivním spolurodičovstvím a jistou vazbou dítěte a mezi rodičovským konfliktem a/nebo konfliktním/nepodporujícím spolurodičovstvím a nejistou vazbou dítěte. Rovněž dodávají, že výsledek jejich studie by měl být interpretován velmi obezřetně, jelikož absence signifikantního vztahu mohla být způsobena možnou sníženou statistickou silou vyplývající z velikosti jejich vzorku ($N = 24$) (Lamela & Figueiredo, 2016).

Jelikož pozitivní spolurodičovské aliance podporují nejenom dítě, ale také rodiče a každý vztah rodič–dítě, podpůrný vliv rodiče zahrnutého ve spolurodičovství může pomoci stabilizovat některé nejisté vazby mezi matkami a dětmi. Pozitivní spolurodičovský vztah může také napomoci opětovné integraci člena rodiny, který se z různých důvodů (vojenská služba, ústavní léčba závislosti, pobyt ve vězení, práce v zahraničí atd.) nemohl po nějakou dobu účastnit rodinného dění a být součástí spolurodičovské jednotky, pokud se o takovém členovi rodiny pravidelně a pozitivně mluví (McHale & Irace, 2011). Stejný princip může být uplatňován také v rozvedených rodinách nebo v rodinách, kdy jeden z rodičů s dítětem nebydlí. Na druhou stranu, neshody mezi spolurodiči či podkopávání vztahu druhého rodiče s dítětem působí škodlivě nejen na vztahy dítěte s oběma spolurodiči, ale také na dítě samo. Pokud spolurodiče nejsou schopni navzájem spolupracovat, může docházet k významnému narušení vytvářejících se vazeb dítěte.

V **našem výzkumu** jsme zkoumali, zda se liší míra podpůrného spolurodičovství u rodičů adolescentů, kteří jako primární vazbovou osobu uvádějí jednoho člověka

(*single attachment*), nebo více lidí (*multiple attachment*). Ukázalo se, že adolescenti, kteří jako primární vazbové osoby uváděli více lidí, vnímali spolurodičovství svých rodičů jako více podporující, oproti adolescentům, kteří jako primární vazbovou osobu uváděli jen jednoho člověka. Zajímavé je, že při rozdělení vzorku na chlapce a dívky se tento signifikantní rozdíl projevil pouze u dívek, zatímco mezi chlapci nebyl rozdíl ve vnímání míry podpůrného spolurodičovství u těch, kteří uváděli jednu nebo více vazbových osob. Přestože by se mohly tyto výsledky zdát na první pohled překvapivé, při detailnější analýze se ukazuje, že tzv. *multiple attachment* je pro adolescenty výhodnějším modelem, jelikož pak mají více blízkých osob, na něž se mohou v případě potřeby obrátit (Umemura, Lacinová, Kraus, Horská, & Pivodová, 2018).

Dalším záměrem **naší studie** bylo zjistit, jak souvisí spolurodičovství s kvalitou vazby. V našem výzkumu se neprokázalo, že by se dívky a chlapci lišili ve vnímané míře podpůrného spolurodičovství. Rozdíly mezi pohlavími se však objevily při analýze souvislostí mezi spolurodičovstvím a vyhýbavostí či úzkostností ve vazbě k rodičům. Ukázalo se, že spolurodičovství negativně predikuje míru úzkostnosti ve vztahu k matce, a to u chlapců ($F(1,51) = 5,975$; $p < 0,05$; $R^2 = 0,105$), přičemž skóre vazbové úzkostnosti kleslo o 0,36 pro každý bod na škále spolurodičovství. Můžeme tedy říci, že čím více vnímají chlapci spolurodičovství svých rodičů jako podpůrné, tím nižší je míra jejich úzkostnosti ve vztahu k jejich matce. U dívek se tato spojitost neprokázala.

Oproti tomu při analýzách zjišťujících souvislost mezi spolurodičovstvím a kvalitou vztahu k otci se ukázalo, že spolurodičovství snižuje míru vazbové vyhýbavosti ($F(1,192) = 6,819$; $p < 0,05$; $R^2 = 0,034$) i úzkostnosti ($F(1,193) = 20,018$; $p < 0,01$; $R^2 = 0,094$) pro celý vzorek adolescentů. Při rozdělení vzorku na chlapce a dívky byl však stejný vztah nalezen pouze u dívek, nikoli již u chlapců. Uvedené výsledky tedy podporují výše zmíněné rozdíly v tom, jak odlišně působí různé aspekty rodičovského vztahu na chlapce a dívky, a zároveň také takzvanou perspektivu přelévání, kdy schopnosti rodičů spolupracovat na výchově a péči o dítě v rámci rodičovské jednotky mohou působit na to, jakou kvalitu bude mít vztah dcery s otcem a syna s matkou.

Shrnutí

Je zjevné, že spolurodičovství souvisí s mnoha aspekty rodinného fungování a působí na psychiku a chování dítěte od nejranějších vývojových stadií až po dospělost. Spolurodičovství těsně souvisí s konfliktem mezi rodičovskými figurami dítěte, s obecnou kvalitou jejich vztahu i s tím, jak rodiče pojmají výchovu svých dětí. Tyto faktory rodinného prostředí jsou spolu pevně spjaty a společně působí na dítě od jeho well-beingu až po jeho zjevné (například problematické) chování a projevy.

Podobně jako v dřívějších výzkumech, i v **našem výzkumu** se prokázalo, že rodičovský konflikt ovlivňuje to, jak jsou rodiče schopni spolu kooperovat ve svých rodičovských rolích, přičemž adolescenti referující o vyšší míře pozorovaného konfliktu mezi rodiči vnímali své rodiče jako méně spolupracující a podporující se. Míra podpůrného spolurodičovství také působila na emocionalitu adolescentů, a to zejména na to, jak moc adolescenti pociťovali strach. V českém prostředí se rovněž prokázalo, že spolurodičovství je faktorem, který může napomáhat k řešení problémového chování adolescentů a který působí na kvalitu vztahů mezi dětmi a jejich rodiči. Ukázalo se, že čím lepší je vztah spolurodičů, tím spíše si adolescenti vytvoří bližší pouto k více rodičovským figurám, což následně pozitivně ovlivní jejich psychickou adaptaci a celkové fungování.

Přestože se poradenská práce s rodiči nebo celými rodinami často zaměřuje na konflikt mezi rodiči, spolurodičovství bývá stále opomíjeno a není na něj kladen takový důraz. Z uvedených výsledků je však zjevné, že spolurodičovství je faktorem rodinné dynamiky, který může výrazně přispět ke zlepšení celkového rodinného klimatu či psychické pohody dítěte a může být nápomocen i v otázkách řešení problémového chování dětí.

5.

Jsem dítě, nebo rodič? Zmatení rolí v rodině

LENKA PIVODOVÁ, PETRA DAŇSOVÁ, & LENKA LACINOVÁ

Každá rodina je svým způsobem jedinečná, stejně tak jsou jedineční lidé, kteří ji tvoří. Všichni členové rodinného společenství svými charakteristikami ovlivňují a zároveň utvářejí jeho charakter. Existují však určité zákonitosti vztahů mezi jednotlivými členy rodiny, které vytvářejí podmínky pro optimální vývoj rodinných příslušníků a jejichž narušení naopak představuje pro zdravý vývoj určité riziko. Tato kapitola je věnována problematice uspořádání rodinného systému, specificky pak situaci, kdy dochází k takzvanému zmatení rolí dětí a jejich rodičů. K zmatení či záměně pozice rodiče a dítěte může dojít v podstatě kdykoli od raného dětství do dospělosti dítěte. Tato kapitola se nicméně bude zaměřovat spíše na období dospívání, kdy s narůstající nezávislostí, autonomií, s přibývajícimi kompetencemi a celkovým dozráváním i po biologické stránce může být například pro rodiče oslabeného vleklymi partnerskými konflikty velmi „lákavé“ si ze svého dospívajícího syna či dceřry udělat důvěrníka, společníka, pomocníka či partnera. Je dosud stále otevřenou otázkou, zda a jak předčasná nutnost stát se celkově či v některých aspektech „dospělým“ ovlivňuje další psychosociální vývoj těchto dospívajících. V této kapitole budou představeny základní teoretické koncepty týkající se uspořádání rodinného systému a odchylek od jeho optimální podoby a shrnuty dosavadní poznatky o dopadu narušení systému na psychický vývoj a adaptaci dětí a dospívajících. Zmíněny budou také zjištění o výše uvedených souvislostech získaná v rámci našeho projektu Všichni moji blízcí.

Rodina jako hierarchický systém

V rámci teorie rodinného systému (Minuchin, 1974) jako jedné z teoretických možností, jak chápat zákonitosti a dynamiku rodinných vztahů, jsou popsána tři základní východiska:

1. rodina funguje jako celek, v němž se jeho jednotliví členové navzájem ovlivňují;
2. rodina je rozdělena do subsystémů podle specifických hranic (rodiče, sourozenci), generační a vztahové hranice definují strukturu rodiny;
3. rodinné subsystémy jsou hierarchicky uspořádané.

Hranice jsou v rámci rodinného systému vytvářeny pomocí hierarchického uspořádání (procházejí například mezi rodičovským/partnerským subsystémem a subsystémem dětí). Toto uspořádání umožňuje výchovu dětí a také zajišťuje vymezení výkonných rolí či kompetencí v rodině. Pokud v rodině dojde k narušení hierarchického principu uspořádání, hranice mezi dětským a rodičovským subsystémem se může částečně rozpustit, nebo úplně zmizet. Jedná se o situace, kdy se dítě začne stávat jakoby kamarádem, nebo dokonce partnerem svého rodiče, nebo může přebrat v rodině dokonce vedoucí postavení a stát se pečovatelem zabezpečujícím různé potřeby svého rodiče.

Narušení hranic rodinného systému a zmatení rolí

Výzkum takzvaného narušení hranic rodinného systému je příkladem posunu vývojové psychologie od zkoumání jednotlivce ke sledování vztahů mezi členy rodiny, kdy se tento vztah stává základní jednotkou analýzy, z čehož vyplývá, že na dyadický vztah mezi rodičem a dítětem je třeba nahlížet jako na celek. Koncept narušení hranic rodinného systému se objevuje jak ve starší psychodynamické literatuře, tak v teorii rodinného systému již od padesátých let 20. století (Chase, 1999). Je spojován s celou řadou vývojově psychopatologických procesů na straně dětí, které v těchto rodinných podmínkách vyrůstají (např. Grych & Fincham, 2001). Narušení hranic rodinného systému bývá v rámci prací popisováno pomocí celé řady odlišných termínů, které se však mnohdy obsahově překrývají a nejsou jednoznačně vymezeny.

Termín parentifikace (*parentification*) jako první použil Boszormenyi-Nagy při popisování situace, v níž děti přejímají role a kompetence v rodině, jež neodpovídají jejich věku a jsou pro ně nevhodné (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973). Hooper (2007) shrnuje ty znaky parentifikace, které se objevují téměř ve všech různých pojetích. Jedná se o převzetí rodičovské role dítětem, převrácení rolí, narušení hranic rodinného systému. Parentifikaci lze rozlišit také z hlediska toho, v jaké oblasti rodinného života k narušení systému dochází. Lze hovořit o dvou typech parentifikace – instrumentální a emocionální (*instrumental and emotional parentification*). Parentifikované dítě může vykonávat jak řadu povinností spojených s provozem domácnosti (instrumentální podoba – příprava jídla, vykonávání domácích prací, zacházení s finančními prostředky), tak jsou od něj rodičem rovněž vyžadovány v podstatě nedětské reakce na vlastní emoční potřeby. Některé parentifikované děti

se do této role samy aktivně stavějí a dospělé reakce svým rodičům svým způsobem nabízejí. Tato emoční parentifikace je ve většině případů maladaptivní a téměř vždy riziková pro dítě i dospělého. Byng-Hall (2002) tuto skutečnost vysvětluje tím, že naplňování dospělých emočních potřeb rodiče je pro dítě mnohem náročnější než zajišťování běžných domácích prací. Je pochopitelné, že zatímco k vykonávání úkonů, jako je například úklid, nákup, vaření, jsou zapotřebí dovednosti, které je dítě schopno zhruba od školního věku víceméně bez problémů zvládnout, porozumění vztahovým problémům dospělých, jejich konfliktům a souvislostem například s nevěrou, alkoholismem, dluhy a nezaměstnaností je i pro dospívající s rozvíjejícími se kognitivními a emocionálními kompetencemi obtížné a vývojově neadekvátní. Výzkumy (např. Grych & Fincham, 1990; Macafie, Houts, McElwain, & Cox, 2005) se zaměřují jak na negativní důsledky parentifikace, jako jsou internalizované (například úzkost, deprese, sebevražedné myšlenky, nízké sebevědomí, stud, pocity viny) či externalizované problémy (například agrese, poruchy chování, opoziční chování), tak i na případné pozitivní důsledky parentifikace. Jak bylo zmíněno výše, instrumentální parentifikace představuje mírnější riziko pro psychosociální vývoj, než je tomu u parentifikace emocionální, jejíž negativní dopady mohou být výraznější. Emočně parentifikované děti navazují s vrstevníky, přáteli a později partnery vztahy, které jsou charakterizovány spíše nižší kvalitou (kratší trvání, nižší spokojenost, více konfliktů apod.). Parentifikace se s vyšší pravděpodobností pojí s výskytem nejistých typů vazby a také vede k obtížnějšímu osamostatňování a odpoutávání se z původní rodiny, a to jak v dospívání, tak i později v dospělosti (Chase, 1999).

Kerigová (2005) popisuje multidimenzionální model narušení hranic rodinného systému tvořený čtyřmi dimenzemi, které však nepředstavují zcela nezávislé fenomény a částečně se vzájemně prolínají. Kerigová konstatuje, že tyto odchylky od optimální podoby rodinného systému mohou souviset s rizikovými, popřípadě i psychopatologickými procesy v dospívání:

1. Převrácení rolí – parentifikace (*role reversal; parentification*): jedná se o situaci, v níž se rodič obrací na dítě pro podporu a pomoc.
2. Propletení (*enmeshment*) je extrémní podobou takzvaného rozpouštění hranic rodinného systému. Dochází k situaci, kdy se hranice stírají i mezi vnímáním sebe a druhého. Z psychodynamického pohledu může symbiotický vztah mezi matkou a dítětem vytvořený v raném dětství zůstat někdy tak těsný, že zabraňuje dítěti vymezit se vůči rodiči. Pokud je pro rodiče zvyšující se autonomie a nezávislost rostoucího a dospívajícího dítěte ohrožující, může mu bránit ve vlastním vymezování se a také v aktivitách plynoucích z potřeby explorační, která je například v období adolescence nutnou podmínkou utváření vlastní identity.
3. Vetrelectví (*intrusiveness*) představuje chování rodiče, který sice s dítětem symbioticky nesplyvá, ale nadměrně a neadekvátně věku jej kontroluje a ovládá,

manipulací se snaží dostat jeho pocity, myšlenky pod kontrolu, čímž stejně jako u propletení nerespektuje jeho autonomii.

4. Spousifikace (*spousification*) je intimní vztah mezi rodičem a dítětem, kdy rodič hledá u dítěte oporu a dítě se dostává na pozici partnera a objevuje se nejčastěji jako druh rozpouštění hranic v rodině, kde panuje závažný a dlouhodobý partnerský konflikt mezi rodiči.

Kerigová (2005) charakterizovala dva typy spousifikace – milující a hostilní. Spousifikace milující je popsána jako stírání hranic mezi rodičem a dítětem, kdy vzniká těsný, až intimní vztah mezi rodičem a dítětem, jenž může v hraničním případě vyústit až v incest. Tento vztah z různých důvodů kompenzuje vztah partnerský (absence partnera, jeho onemocnění apod.), nejčastěji se takto rodič naváže na dítě opačného pohlaví. Na druhé straně rodič může vnímat své dítě jako partnera a chovat se tak k němu, ale jeho chování je kritické, až negativní. Hostilní spousifikace může vznikat jako důsledek manželského konfliktu, který ovlivňuje rodičovský vztah k dítěti. Vnímání partnera v konfliktní situaci se tak přeneso nebo rozšíří na vnímání a hodnocení dítěte ve stejném negativním světle, a promítá se tak do chování vůči němu („Stěžuješ si stejně jako tvoje matka!“).

Macfie, Brumariu a Lyons-Ruth (2015) se ve své přehledové studii pokoušejí jednotlivé jevy a pro ně používané termíny sjednotit a zpřehlednit doposud neucelenou teorii narušení hranic rodinného systému. Co mají všechny výše popsané termíny (parentifikace, převrácení rolí, spousifikace, narušení hranic rodinného systému) společné, je přítomnost výměny rolí mezi rodičem a dítětem buď v psychické – emocionální – a/nebo instrumentální rovině. Zmínění autoři zastřešují uvedené koncepty nadřazeným zmatením rolí (*role confusion*). Pro výše uvedené jevy užívají označení role dítěte v situaci zmatení rolí: dítě jako rodič (*child as a parent*) pro parentifikaci, dítě jako partner (*child as a spouse*) pro spousifikaci a specificky přidávají ještě formu dítě jako kamarád (*child as a peer*). K používání pojmenování zmatení rolí se přiklánějí také Vulliez-Coadyová, Obsuthová, Torreiro-Casalová, Ellertsdottirová a Lyons-Ruthová (2013), které se domnívají, že je tímto způsobem lépe vystiženo, nakolik rodič ustupuje ze svých rolí a jak moc za něj dítě přebírá zodpovědnost, oproti používání konceptu převrácení rolí (*role reversal*), které postihuje pouze úplné převrácení rolí, a představuje tak jen jeden pól celého kontinua. Výsledky studií (Vulliez-Coady et al., 2013; Perrin, Ehrenberg, & Hunter, 2013) potvrzují, že zmatení rolí, které se objevuje od raného dětství, jako například sebe-referenční chování matek („Dej mi pusu, udělej to pro mámu“), negativně ovlivňuje dětskou adaptaci nejen v krátkodobém aktuálním horizontu, ale má dlouhodobý dopad na adaptaci i později v adolescenci a starší dospělosti. Vulliez-Coadyová a kolegové (2013) ve své studii dále zjistili, že u matek, které vykazovaly zmatení rolí ke svým dětem v jejich osmnácti měsících, v jejich dvaceti letech detekovali

podobné zmatení rolí. Existuje tedy předpoklad, že zmatení rolí ve vztahu je stabilní v rámci času.

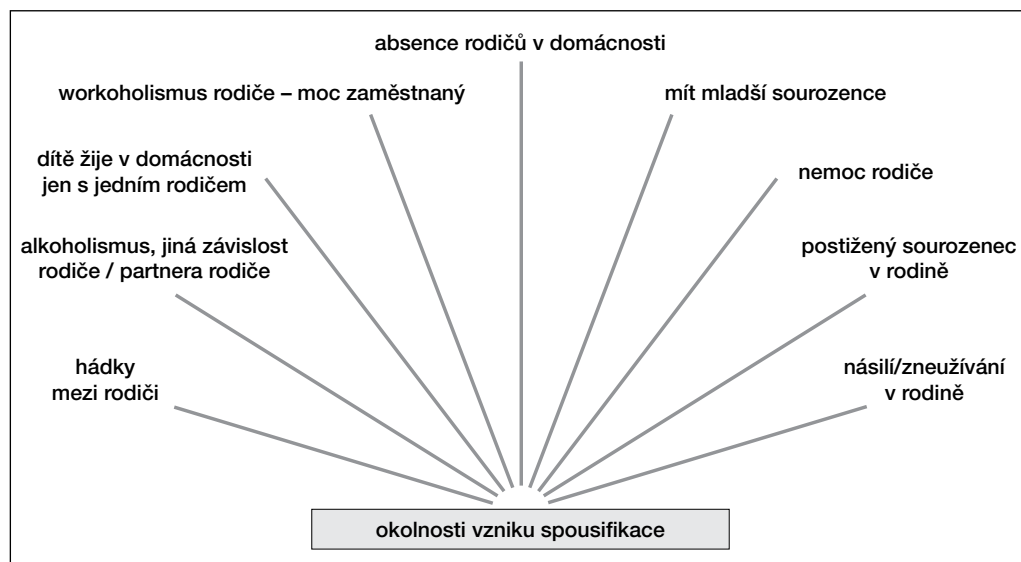
S cílem pokud možná co nejdříve popsat fenomén spousifikace jsme v rámci **projektu Všichni moji blízcí** realizovali satelitní kvalitativní studii (Pivodová & Lacinová, 2016). Z výpovědí dospívajících je zřejmé, že se jednotlivé projevy spousifikace do značné míry prolínají. Téměř v žádném případě se nejedná o zcela „čistou“ podobu spousifikace charakterizovanou dosazením dítěte do role partnera. Přítomny jsou naopak většinou různé aspekty parentifikace, kdy se dítě dostává do pozice rodiče, popřípadě kamaráda. Například rodina šestnáctileté dívky z naší studie byla úplná, nicméně otec byl většinu času pracovně mimo domov. Dcera tedy výrazně vypomáhala matce s povinnostmi (instrumentální parentifikace), konzultovala s matkou rodinné problémy či jiné záležitosti (spousifikace) a zároveň se jí matka kamarádsky svěřovala s milostnými návrhy svých kolegů z práce (dítě jako kamarád). Dítě může zastupovat chybějícího rodiče v mnoha domácích povinnostech a zároveň být emocionální partnerskou či kamarádskou oporou svého rodiče. Zdá se tedy, že je nutné spíše zachycovat vždy celý kontext rodinné situace. Na základě našich výsledků se tedy přikláníme ke sjednocení a zastřešení jednotlivých projevů spousifikace a parentifikace pod nadřazený koncept zmatení rolí (*role confusion*).

Jednou z charakteristik zmatení rolí, detekovanou **naší studií** (Pivodová & Lacinová, 2016), byla aktivita dítěte jako činitele partnerského vztahu. Z analýzy výpovědí vyplynulo, že pokud je rodina postavena do situace, která vyvolá nutnost nově přerozdělit a přeskupit kompetence a role v rámci rodinného systému, jsou to mnohdy sami dospívající, kteří více či méně dobrovolně určité rodinné kompetence berou za své. Perisová, Goeke-Morey, Cummings a Emery (2008) podobný mechanismus zmiňují v kontextu zkoumání dopadů rodičovského konfliktu na potomky. Pokud se dítě rodičovským konfliktem cítí ohroženo, zvyšuje se jeho tendence zapojit se do konfliktu aktivně, což je podle zmíněných autorů vysvětlitelné snahou o urovnání konfliktu a tendencí získat znovu emoční jistotu. Van Parys (2012, cit. dle Van Parys, Bonnewyn, De Mol, & Rober, 2015) parentifikaci definuje jako obousměrný proces, který zahrnuje chování jak rodičů, tak jejich dětí. Děti vnímají zranitelnost a potřeby svých rodičů a snaží se reagovat na tyto potřeby aktivním způsobem. Vulliez-Coadyová a kolegové (2013) dospěli k názoru, že zmatení rolí je dyadický proces, v němž se rodič vzdává svých rodičovských funkcí a dítě je přejímá. Shaffer a England (2011) popisují dynamiku oboustranného vztahu mezi problémy na straně matek a na straně jejich dětí. Na základě výsledků longitudinálního výzkumu (N = 196, matky s nízkým socioekonomickým statusem a jejich děti) konstatovali, že patologický proces zmatení rolí je většinou iniciován rodičovským chováním, avšak během vývoje a dospívání do něj přispívá problémové chování adolescentů, což dysfunkční rodinnou dynamiku dlouhodobě udržuje. Z výpovědí získaných v našem výše zmíněném výzkumu (Pivodová

& Lacinová, 2016) vyplývají podobné závěry, že některé děti chtějí svým rodičům ulevit v tíživé situaci, některé za ně přebírají část povinností, jiné mají tendenci starat se o jejich pohodlí. Z některých výpovědí bylo možno usuzovat na aktivní snahu dítěte postavit se a zastávat podobnou roli, kterou měl jeden z rodičů (například otec) před odchodem (rozvodem) z rodiny. Jednalo se nejen o roli toho, který v rodině řešil problémy, případně rozhodoval, ale i toho, který matku kontroloval a řídil. V těchto případech nešlo jen o snahu rodiči pomoci, ale také vykazovat dominanci a převahu nad matkou. V přehledové studii Macfie a kolegové (2015) docházejí k závěru, že doposud není příliš známo, proč některé děti zmatení rolí zasáhne, ale jiné se do této záměny „zatáhnout“ nenechají. Je to typem zmatení rolí (dítě jako rodič, dítě jako partner, dítě jako kamarád), kontextem a jeho rizikem, faktory dítěte (například temperament), jinými mediátory a intervenujícími proměnnými? Tyto otázky otevírají široký prostor pro další výzkum. Z výše uvedených zjištění také plyne to, že by bylo velmi přínosné tento jev sledovat v rodinách longitudinálně.

K narušení hranic rodinného systému dochází v situacích, kdy jsou z různých příčin poškozeny vztahy mezi rodiči navzájem a mezi rodiči a dětmi. V **našem výzkumu** (Pivodová & Lacinová, 2016) jsme se snažily popsat okolnosti, za nichž dochází k narušení systému a vzniká zmatení rolí. Prostřednictvím analýzy jich bylo detekováno celkem devět. Vždy se jednalo o situace, kdy byla role jednoho z rodičů oslabena nepříznivými okolnostmi či jeden z rodičů ve své roli chyběl úplně, a to proto, že byl nepřítomen fyzicky, nebo roli nebyl schopen plně vykonávat. Fyzická

Obrázek 5.1. Okolnosti vzniku spousifikace (převzato ze studie Pivodová & Lacinová, 2016)



nepřítomnost nabývala následujících podob: dítě žije v domácnosti jen s jedním rodičem (například po rozvodu či po smrti jednoho z rodičů), absence rodičů v domácnosti (například rodiče často zůstávají mimo domov a svěřují zodpovědnost za chod domácnosti některému ze svých dětí). Oslabení rodičovské role bylo způsobeno nemocí jednoho z rodičů, partnerskými hádkami, zaměstnaností rodičů, větším počtem jejich dětí či přítomností postiženého dítěte v rodině, výskytem násilí v rodině (nejčastěji bylo zmiňováno domácí násilí), alkoholismem či workholismem jednoho z rodičů (více viz obrázek 5.1).

Zmatení rolí v kontextu teorie vazby

Teorii vazby (*attachment theory*; Bowlby 1969/1982, 1973, 1982), která je primárně vysvětlením vzniku a celoživotní významné role blízkých sociálních vazeb pro psychické i fyzické fungování, lze chápat i jako teorii, která je vhodná pro pochopení vzniku a vývoje prosociálního chování. Spolu s utvářením vazby mezi matkou a dítětem, získáváním pocitu bezpečí a jistoty během raného období vývoje dochází také k rozvoji schopnosti zaznamenávat, rozpoznávat a regulovat vlastní emoce. Díky zkušenostem, které děti získávají prostřednictvím interakcí s vazbovou osobou, se postupně utváří vnitřní pracovní model fungování sebe sama v interpersonálních vztazích, ale také reprezentace druhých. Souvislosti míry jistoty ve vztazích s různými aspekty prosociálního chování (například empatie, soucit, štedrost, šlechtnost, altruismus) jsou v posledních letech předmětem zkoumání a přirozeného rozšíření výzkumu vazbového chování a chování spojeného s poskytováním péče (*caregiving*). Méně už je pak známo o souvislostech kvality vazby se specifickou formou pečovatelského chování, které se objevuje jako součást zmatení rolí v rodinném systému u dětí a dospívajících.

Jednou ze základních tezí teorie vazby je, že dítě vyhledává v situaci stresu a ohrožení svou primární vazbovou osobu, u které hledá útěchu a bezpečí. I z evolučního hlediska je pak pro přežití a adaptaci výhodné, pokud je tato osoba během počátečních fází utváření vazby moudřejší a mocnější než samo dítě. V poslední fázi utváření vazby – ve fázi cílesměrného partnerství, která je podmíněna nárůstem explorační a zvyšující se autonomií dítěte i rozvíjející se schopností postupně rozpoznávat a rozumět psychickým stavům (emocím, přáním a motivací) a z nich plynoucího chování druhých lidí – započíná proces postupného vzniku recipročních vazbových vztahů, který je v optimálním případě ukončen na prahu mladé dospělosti. Vazba mezi dospělými partnery je vzájemná, takzvaně moudřejší a mocnější osobou jsou tak dle potřeby oba partneři v páru. Nicméně pro období dětství, ale i adolescence stále platí, že je to především rodič, který naplňuje vazbové potřeby svého dítěte či dospívajícího potomka a ochraňuje jej.

V optimální situaci mohou děti a dospívající využívat pečující osobu či osoby – tedy rodiče – jako jistou základnu (*secure base*), ze které prozkoumávají okolní svět, ale také jako bezpečný přístav (*safe haven*), kam se mohou uchýlovat v situaci ohrožení a stresu. Pokud jsou rodiče dostupní a dostatečně senzitivní vůči těmto dětským potřebám, zvyšuje se pravděpodobnost vzniku jistého typu vazby, která je z hlediska zvládnutí stresu tou nejvýhodnější formou pracovního modelu fungování v interpersonálních vztazích.

Z hlediska zvládnutí stresu, ale i fungování v blízkých vztazích jsou nejisté typy vazby méně výhodnými, nicméně stále adaptivními strategiemi. Zjednodušeně lze říci, že vyhýbavá vazba (*avoidant attachment*) vzniká tehdy, když rodič dítě v situaci stresu či rozrušení, a tedy při aktivaci behaviorálního systému vazby, opakovaně odmítá a pozitivní zpětnou vazbu dítě získává spíše tehdy, kdy se zachová samostatně a nezávisle. Do značné míry je tak u dítěte potlačena exprese a později též i jeho uvědomování vazbových potřeb vůbec. Z toho důvodu víceméně děti v situaci stresu pečující osobu nevyhledávají. Naopak potřeba explorační, autonomie a nezávislosti je u vyhýbavého typu vazby naplněna dostatečně oproti úzkostně-ambivalentnímu typu vazby (*anxious ambivalent*), kdy rodič spíše explorační snahy dítěte potlačuje. Ztížená schopnost předvídat reakci rodiče ve vzájemné interakci vede k tomu, že u dítěte dochází k hyperaktivaci vazbového systému, dá se říci, že děti svého pečovatele až přehnaně sledují. Jejich uklidnění po epizodách odloučení od pečující osoby bývá obtížnější a delší, než je tomu u dětí s jistou nebo vyhýbavou vazbou.

Pokud je pečující osoba současně zdrojem bezpečí, ochrany, ale i ohrožení a strachu, zvyšuje se pravděpodobnost vzniku dezorganizovaného typu vazby (*disorganized attachment*). Jak již bylo uvedeno, děti přirozeně hledají ve stresu u svého pečovatele ochranu, ale někteří rodiče jim ji z různých důvodů nejsou schopni nejen poskytnout, ale dokonce se sami stávají ohrožujícími či v dětech vyvolávajícími strach a obavy (Georg & Solomon, 2008). U těchto dětí pak dochází k určitému potlačení základních potřeb – a to jak potřeb vazby, tak explorační. Tento stav, který je možno vnímat do značné míry jako deformaci vazby (*distortion of attachment relationship*), může vést právě ke zmatení rolí v rodinném systému (Macfie, Brumariu, & Lyons-Ruth, 2015). Někteří autoři dokonce pokládají dezorganizovanou vazbu za jednu z možností narušení rodinného systému (Main & Hesse, 1990). Dle Macfíeho, Brumariua a Lyons-Rutha (2015) ke zmatení rolí vede především dětská beznaděj zapříčiněná nemožností získat rodičovskou péči. Dítě ve snaze udržet vztah a potřebnou míru fyzické a emoční blízkosti s rodičem začne k němu spíše zaujímat pečovatelský postoj. Tato strategie částečně může uspokojovat dětskou potřebu vazby a blízkosti, ale současně dílčím způsobem potlačí u dítěte jeho potřebu rodičovské podpory a vedení (Mayseless, 1996; West & Keller, 1991). Pokud dítě spíše poskytuje péči, než aby ji přijímalo, může docházet k tomu, že se cítí nehodné péče, a tedy

bezenné. Dle Bowlbyho (1969) tato situace může vysvětlovat vznik negativní afektivity a depresivních stavů jak v krátkodobé, tak dlouhodobé perspektivě.

Výzkumy doposud potvrdily, že dlouhodobé zmatení rolí v rodině či specificky parentifikace má také vliv na emoční jistotu dítěte (Davies, Harold, Goeke-Morey, & Cummings, 2002; McCoy, Cummings, & Davies, 2009). Chase (1999) zmiňuje, že ve vývoji parentifikovaných dětí dochází k jeho narušení, či dokonce přerušení. Hooper a Wallace (2010) shrnují výzkumy, které zkoumaly parentifikaci v dětství a její negativní dopady v dospělosti jedince. Tento vztah mezi parentifikací a různými typy psychopatologie (často je zmiňována například depresivní symptomatologie) byl podle nich v empirických studiích opakovaně potvrzován. Dosavadní pozornost výzkumníků, kteří se pokoušeli mapovat výše naznačené souvislosti mezi kvalitou vazby a různými aspekty narušení hranic rodinného systému, byla tedy orientována spíše na retrospektivní reflexi rodinné situace a vztahů s rodiči dospělými dětmi. V souladu s trendem v konceptualizaci vazby v dospělosti prostřednictvím dvou základních dimenzí – vazbové úzkostnosti a vyhýbavosti – většina studií hledající souvislosti mezi rodinným systémem a jeho distorzemi a vazbou u dospělých dětí využívá spíše dimenzionální přístup k jejímu zachycení.

Pokud se dítě snaží naplňovat emocionální potřeby rodičů (například naslouchá zúčastněně matce, která si stěžuje na svého nového partnera), může tím částečně uspokojovat svou vlastní nedostatečně naplňovanou potřebu blízkosti. Současně tím však není saturována jeho potřeba ochrany a podpory někým silnějším a mocnějším (matka je například na jeho výchovu sama a má potíže se svým partnerem, a tak nemá dostatečnou kapacitu na poskytování opory a ochrany dítěti). Pokud tento vzorec interakcí není přechodného charakteru a je spíše trvalejší součástí rodinného uspořádání, může docházet ke zvýšení vazbové nejistoty. Specificky tak popsaná situace může souviset s vyšší mírou vazbové úzkostnosti, ale ne vazbové vyhýbavosti. Přestože je potřeba blízkosti svým způsobem u dítěte naplněna, dochází u něj k nárůstu nejistoty a úzkosti spojených s negativním vnímáním vlastní hodnoty. K podobnému zjištění došli Henry a Holmes (1998), kteří zjistili, že dcery po rozvodu rodičů často vykazovaly vyšší míru vazbové úzkostnosti, ale ne vyhýbavosti. Oproti dcerám z úplných manželství se mnohem více bály opuštění a měly tendenci se o vztazích více ujišťovat.

Katz, Petracca a Rabinowitz (2009) uvádějí, že převrácení rolí (*role reversal*) v rodinách souvisí s vyšší vazbovou úzkostností potomků. Jak autoři ve své studii dále zjistili, převrácení rolí u dětí rovněž zvyšuje riziko nadměrného vyhledávání ujišťování se (*excessive reassurance-seeking*). V reakci na emoční převrácení rolí může docházet k častým a intenzivním snahám ujišťovat se o své hodnotě pro rodiče, o jejich lásce a náklonnosti. Je jasné, že tato tendence je reflektována právě v míře vazbové úzkostnosti. Dcery ve snaze udržet blízkost se svými rodiči přejímají pečující roli, a tak obětují svou vlastní potřebu péče a ochrany, které se jim od rodičů nedostávají.

Úsilí, které vkládají do péče o své rodiče, je limitováno jejich věkem, možnostmi či schopnostmi. Z toho důvodu mohou mít pocit, že svou roli nenaplnují dostatečně a sám fakt převrácení rolí může být jednou z příčin jejich strachu z odmítnutí a opuštění. Lze předpokládat, že tato rodinná situace zvyšuje u dětí riziko pozdějších interpersonálních obtíží. Některé studie (Bifulco, Moran, Ball, & Bernazzani, 2002; Mickelson, Kessler, & Shaver, 1997) poukazují na to, že nejistá vazba, obzvláště pak úzkostná vazba, souvisí s depresivními symptomy u dospělých.

Také Mayselsová, Bartholomew, Henderson a Trinke (2004) se v retrospektivně koncipovaném výzkumu věnovali dopadům převrácení rolí specificky pro dívky. Převrácení rolí souviselo se zanedbáváním vazbových potřeb a odmítáním ze strany matek. Dospělé ženy retrospektivně popisovaly, že v jejich dětství nebylo možné se na rodiče obracet v situacích, kdy potřebovaly ujištění a útěchu. Autoři dále v této studii také popsali jednotlivé typy převrácení rolí. Jedná se o typ nazvaný strážce/ochránce (*guardian/protector*) – dítě se snaží nahrazovat nedostatečnost, deficity a limity rodiče a odměnou je mu rodičovo uznání nebo blízkost. Vyhovující/radostný typ (*compliant/pleaser group*) je charakterizován snahou dítěte potěšit dominantní či neschopnou matku. U dívek, jimž bylo identifikováno převrácení rolí s otcem, zaznamenali autoři v některých případech i sexuální aspekty, tedy takzvanou spousifikaci. Tyto dívky byly v dospělosti převrácením rolí tohoto typu nejvíce postiženy, je totiž možné, že vedle emoční zátěže, kterou převrácení rolí přináší, mohly zažívat také sexuální zneužívání.

V rámci **našeho výzkumu** jsme se zaměřili na souvislosti mezi zmatením rolí v rodině (parentifikací) a vazbovou úzkostností a vyhýbavostí ve vztahu k matce a otci u studentů víceletých gymnázií (Pivodová, Daňsová, & Lacinová, 2018). Pro tento účel bylo nutné vytvořit měřicí nástroj, který by zachytil tento fenomén aktuálně, a nikoli retrospektivně, jak tomu bylo v předchozích studiích (viz výše). Tato škála pro měření zmatení rolí v adolescenci s uspokojivou vnitřní konzistencí všech dimenzí je určena pro adolescenty ve věku od dvanácti let. Subškály rozlišují instrumentální zmatení rolí a emocionální parentifikaci jednotlivě ve vztahu s matkou a otcem. V souladu s předchozími zjištěními (např. Peris et al., 2008) dívky z našeho souboru vypovídaly o vyšší míře instrumentální a emocionální záměny rolí než chlapci. Zjistily jsme také, že čím více dítě vnímá emocionální parentifikaci ve vztahu k matce, zvyšuje se i míra jeho internalizovaných problémů, které v našem výzkumu posuzovali rodiče (většinou se jednalo o matky). U mateřské emocionální parentifikace a vazbové úzkostnosti ve vztahu k matce, ale i otci poskytují naše data zajímavý vzorec souvislostí. Přestože dospívající emočně více podporuje matku a je jí oporou, nesouvisí to v našem souboru se zvýšenou vazbovou úzkostností ve vztahu k ní, ale překvapivě s vyšší úzkostností ve vztahu k otci. Vysvětlením těchto souvislostí by mohlo být, že emoční blízkost s matkou, kterou už lze považovat za

zmatení rolí v rodině, umožňuje jakousi nákazu postoji a pocity matky k partnerovi, která se přenáší do vnímání vztahu dospívajícího s otcem. Matka může se svým dospívajícím potomkem sdílet své obavy z toho, že je partner opustí, a dítě tyto obavy s ní může prožívat. Je možné, že se matčiny obavy mohou transformovat do obdobného strachu z opuštění a odmítnutí na otcovsko-dětské úrovni vztahu.

Matka–dcera, matka–syn, otec–dcera, otec–syn: Zmatení rolí v jednotlivých dyádách rodič–dítě

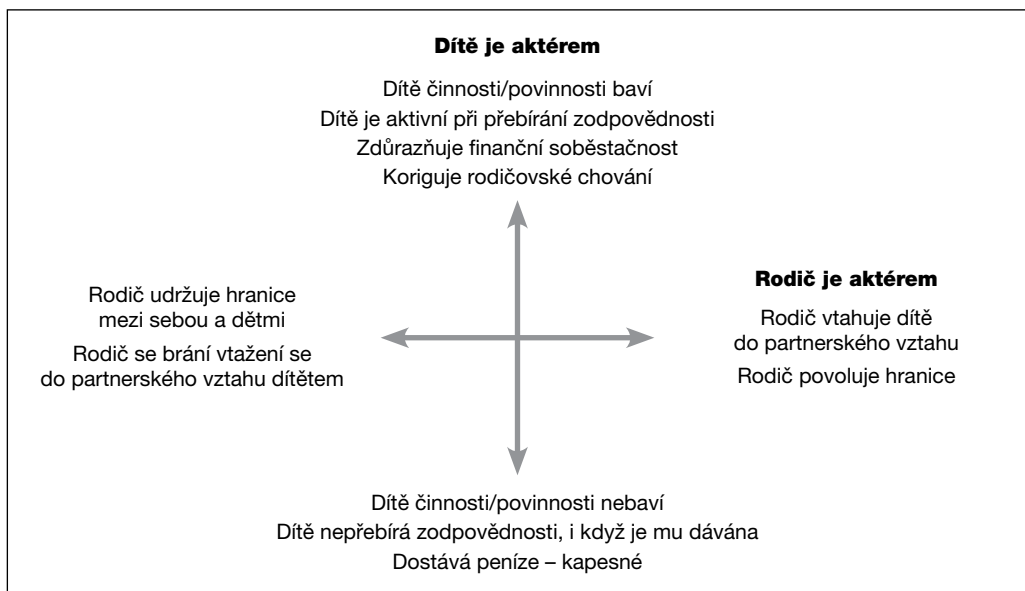
Jak bylo popsáno výše, při narušení hranic rodinného systému se vztahy mezi členy rodiny mění, mění se kompetence a role, což má vliv na děti, ať již se jedná o dívky, či chlapce. Přestože byl dopad změn v rodinném systému opakovaně identifikován u dětí bez ohledu na jejich pohlaví, je pravděpodobné, že pohlaví rodiče a dítěte může sloužit jako moderátor souvislostí s ukazateli psychické adaptace na straně dětí. Lze předpokládat, že zmatení rolí v dyádách matka–dcera, matka–syn, otec–dcera, otec–syn může vykazovat nějaké specifické odlišnosti charakteristické pro tu kterou dyádu. Většina studií (např. Koerner, Wallace, & Jacobs-Lehman, 2004; Vulliez-Coady, Obsuth, Torredo-Casal, Ellertsdodir, & Lyons-Ruth, 2013; Trentascota et al., 2011) se zaměřuje primárně na vztah mezi matkou a dítětem. Jedním z důvodů (kromě obvykle lepší dostupnosti matek pro výzkum ve srovnání s otci), proč jsou studie cíleny především na matky, je skutečnost, že po rozvodu, což je jeden z výrazných faktorů pro rozvoj narušení hranic rodinného systému a pro rozvoj záměny rolí (např. Jurkovic, Thirkield, & Morrell, 2001; Afifi & Schrod, 2003), matky častěji dostávají dítě do péče nebo že otcové rodiny s dětmi opouštějí častěji než matky.

Vulliez-Coadyová a kolegové (2013) konstatovali, že zmatení rolí v dyadickém vztahu matka–dítě nesouvisí s pohlavím dítěte. Podobné výsledky konstatuje i Perrin a kolegové (2013), kteří zjistili, že se v míře emoční dimenze zmatení rolí mezi sebou dívky a chlapci neliší. Je tedy zjevné, že přebírání zodpovědnosti za matku dítětem je co do výskytu stejné u chlapců i u dívek. Nicméně Shaffer a Strouf (2005) upozorňují, že odlišnosti jsou spíše kvalitativního rázu. Matky chlapců vykazují spíše závislostní chování, ve svých synech mají tendenci hledat náhradu za chybějící oporu partnera (takzvaná spousifikace). Ve vztahu k dcerám spíše převažuje hledání porozumění u „přítelkyně“, jedná se tak o kamarádkou roli (*child as a peer*).

Studie, které zahrnují ve svých výzkumech oba rodiče (Amato & Afifi, 2006; Perrin, Ehrenberg, & Hunter, 2013), dokládají, že zmatení rolí a jeho emocionální dimenze je spíše záležitostí matek než otců. Méně je známo, jak ke vzniku zmatení rolí / parentifikace přispívají otcové. Po rozvodu v rodinách se zvyšuje riziko, že dospělí budou emocionální podporu hledat u svých dětí (a to jak implicitně, či dokonce

explicitně). Perrin, Ehrenberg a Hunter (2013) konstatují, že matky mnohem častěji než otcové parentifikují své děti. Je to dáno částečně tím, že otcové se obecně mnohem méně na své děti emocionálně spoléhají. Tato studie tedy poukazuje na zvýšené riziko parentifikace v dyádě matka–dítě oproti dyádě otec–dítě. Její autoři však dodávají, že pokud otcové začnou na své děti citově spoléhat, má to pro děti výrazně negativní dopad, neboť se zřejmě jedná o nezvyklou situaci, kdy se otcové chovají genderově netypicky, což ve výsledku způsobuje větší emoční stres, než když se takto chovají matky (Hetherington, 1999, cit. dle Perrin, Ehrenberg, & Hunter, 2013). V hraničních případech záměny rolí mezi otci a dcerami jsou dívky vystaveny většímu riziku. Podle Mayselsové, Bartholomewa, Hendersona a Trinkeho (2004) tyto vztahy vykazují charakter partnerského vztahu až se sexuálními prvky. Jak dále tyto autoři uvádějí, vysoká míra zmatení rolí v dětství se mnohem častěji vyskytuje u dívek než u chlapců, a to spíše ve vztahu s matkami než s otci. I během rodičovského konfliktu se dívky cítí mnohem více do konfliktu vtahovány (*feeling caught*). Amato a Afifi (2006) zmiňují, že rodiče vyvíjejí výraznější emocionální tlak v těchto situacích na dcery než na syny. Není však stále objasněno, z jakého důvodu se tato specifická situace váže spíše na ženské pohlaví. Možná rodiče předpokládají, že je pro dívky snadnější a samozřejmější postavit se do rodičovské role než pro chlapce (Chodorow, 1989; Gillian, 1982). Je však možné, že dívky se samy aktivně do této role staví a její přijetí pokládají za snadnější (Buchanan, Macoby, & Dornbush, 1991). Dívky bývají obecně senzitivnější vůči interpersonálním problémům v rodině. Je to

Obrázek 5.2. Dítě a rodič jako aktivní činitelé spousifikace (převzato ze studie Pivodová & Lacinová, 2016)



částečně i proto, že jsou socializovány tak, aby o druhé pečovaly a zajímaly se o ně, což tak úplně neplatí pro socializaci chlapců (Chodorow, 1989). Z tohoto důvodu pak může představovat zmatení rolí mezi matkou a synem pro jeho vývoj výraznější riziko, jelikož se nejedná o situaci kongruentní s genderově očekávanou a kulturní rolí. Také v **našem výzkumu** (Pivodová & Lacinová, 2016) byla zaznamenána snaha o přijetí dospělé role deklarovaná samotnými dětmi, ale také aktivita rodičů, kteří své děti do této role stavěli a vybízeli k jejímu přijetí (viz obrázek 5.2).

U dětí, které jsou zatahovány do vzájemného rodičovského konfliktu (více o rodičovských konfliktech a jejich dopadu na dospívající viz kapitola 3), se častěji vyskytují deprese, pokusy o sebevraždu, nízké sebevědomí, stud, pocity viny, starosti, sociální izolace, psychosomatické symptomy (internalizované symptomy) a agrese, delikvence, porucha chování (symptomy externalizované) (Grych & Fincham, 1990). Vzhledem k tomu, že zatahování do konfliktu je doprovázeno narušením hranic rodinného systému a že v této situaci dochází ke zmatení rolí, k parentifikování či spousifikaci dítěte, lze předpokládat, že dopady na dítě budou v těchto případech přece jen podobné.

Macafie, Brumariu a Lyons-Ruth (2015) shrnuli dopady zmatení rolí na děti v jednotlivých stadiích vývoje. Pokud se v raném dětství rodiče cítí v rodičovské roli bezmocně, může docházet k tomu, že se stahují z rodičovské role a naopak hledají u dítěte uspokojení svých potřeb. Příkladem může být dříve zmíněné seberefrenční chování matek. Hranice mezi rodičem a dítětem jsou rozvolněné, nejistý či oslabený rodič v dítěti (již kolem druhého roku věku) může hledat partnera, kamaráda. V této situaci dítě vnímá jakousi reciprocitu vzájemného vztahu a rodiči se snaží vyhovět, jelikož samo potřebuje pocit jistoty a bezpečí. V předškolním věku se již důsledkem neadekvátního vývoje způsobeného rozvolněním a prostupností hranic u dětí mohou objevovat internalizované a externalizované symptomy, problémy s pozorností. Vnímání sebe sama a okolí je již nahlíženo optikou předškolního dítěte skrz zmatení rolí, vrstevnické vztahy mohou být v tomto období navazovány recipročně, se snahou zavděčit se a uspokojit kamaráda, s cílem získat tímto způsobem jeho náklonnost. V adolescenci ovlivňuje zmatení rolí celou řadu důležitých oblastí vývoje, ať již se jedná o utváření identity, či navazování partnerských vztahů. Dochází také k rozvoji psychopatologie. Zmatení rolí bývá u adolescentů spojeno se separační úzkostí, užším přimknutím se k vrstevníkům, nadměrnou potřebou rodičovské podpory a nedostatečnou mírou nezávislosti a autonomie. Rané partnerské vztahy mají častěji nižší kvalitu (Obsuth, Hennighausen, Brumariu, & Lyons-Ruth, 2014). Adolescenti s dezorganizovanou vazbou navazují spíše povrchní vztahy, ve kterých může docházet až k citovému či fyzickému zneužívání partnera. Autoři tuto skutečnost vysvětlují tendencí adolescentů zrcadlit chování rodiče, ať již v chladnějším přístupu, nebo v emočním vydírání, až zneužívání, které adolescent jako dítě zažíval.

V adolescenci a dále v dospělosti se u lidí se zkušeností se zmatením rolí objevují depresivní, disociativní symptomy (tamtéž) nebo úzkost (Jacobvitz & Bush, 1996). Často jsou u adolescentů zmiňována a zjištěna úzkostná a depresivní symptomy, nicméně souvislost s diagnózou úzkosti a deprese je zatím méně jasná. Ve zmíněných retrospektivních studiích byla také prokázána souvislost mezi záměnou rolí a hraniční poruchou osobnosti, poruchami příjmu potravy, nadužívání alkoholu atd.

Zmatení rolí v rodině nicméně může nabývat mnoha podob a může se za určitých okolností objevit v téměř každé rodině. I v rodinách se stabilními subsystemy a optimálně nastavenými hranicemi mohou však nastat situace, kdy se tyto hranice rozvolní a s tímto procesem se změni dyadické systémy. Může k tomu dojít v situaci náhlé indispozice jednoho z rodičů. Například matka je na tři týdny akutně v nemocnici, otec musí chodit do práce a děti zastávají více kompetencí a povinností než obvykle (instrumentální záměna rolí / *instrumental role confusion*). Otec může propadat strachu a beznaději a děti se mohou snažit jej vyslechnout nebo utěšit (emocionální zmatení rolí / *emotional role confusion*). Pokud je toto působení krátkodobé a děti mají dostatek schopností, aby tyto nároky, které jsou na ně kladeny, zvládly, může dočasné zmatení rolí vykazovat dokonce pozitivní vliv na jejich budoucí vývoj (Macfie, Brumariu, & Lyons-Ruth, 2015). Nároky by však neměly překračovat únosnou míru danou vývojovým obdobím. Je zřejmé, že do hry vstupuje také osobnost dítěte. Pokud děti tyto nároky dobře zvládnou, získávají více zodpovědnosti, mohou si zvýšit sebehodnocení, posílit sebevědomí či získat celou řadu sociálních kompetencí. Někteří výzkumníci zjistili pozitivní dopady zmatení rolí i u dětí, které jej zažívaly dlouhodobě. Marotta a Lanthier (2008) zmiňují, že u některých dětí má zmatení rolí za důsledek takzvaný posttraumatický růst. Tuto souvislost potvrzují van der Mijl a Vingerhoets (2017), kteří zkoumali souvislosti mezi parentifikací a empatií. Zjistili, že někteří dospělí lidé zažívající v dětském věku parentifikaci bývají v dospělosti empatičtější a lépe rozumějí pocitům druhých než ti, co parentifikováni nebyli. Dle Macfieho, Brumariua a Lyons-Rutha (2015) je potřeba posuzovat fenomén zmatení rolí či parentifikace také v kulturním kontextu. V kolektivistických kulturách, kde je běžnější, že děti pomáhají svým rodičům i širší rodině, děti vnímají tuto situaci pozitivněji, než je tomu u dětí v kulturách individualistických.

Shrnutí

Hranice rodinného systému mezi jednotlivými subsystemy v rodině (jako je například subsystem sourozenecký či manželský) jsou jedním z důležitých aspektů zdravého fungování rodiny, která následně umožňuje zdravý a kvalitní vývoj svých jednotlivých členů. Zmatení rolí popisuje rodinnou situaci, kdy rodina nerespektuje

věk a jemu adekvátní kompetence dětí. Dochází tak k situacím, kdy dítě do jisté míry nahrazuje svému rodiči kamaráda, partnera či pomocníka. Dosavadní zjištění se shodují na tom, že je důležité odlišit rovinu instrumentální, kdy dítě pomáhá s domácími pracemi, a emocionální, kdy je dítě svému rodiči oporou, důvěrníkem či může sloužit jako tlumič jeho špatných nálad. Tyto jednotlivé aspekty zmatení rolí mají pro vývoj odlišné důsledky. Ve většině případů se nevyskytují odděleně, ale spolu souvisejí. Zmatení rolí má na vývoj převážně negativní dopad v podobě výskytu úzkostných, depresivních, disociativních symptomů, projevů internalizovaného a externalizovaného chování a poruch pozornosti. Pozitivní vliv (zvýšení sebevědomí, osvojení sociálních kompetencí) má pouze v případech, kdy ke zmatení rolí dochází v kratším časovém horizontu a na dítě jsou kladeny nároky relativně odpovídající jeho věku. S narušením hranic v rodině může souviset i kvalita vazby k pečující osobě, která následně utváří také kvalitu vztahů s vrstevníky a partnery. Naše zjištění v souladu s dřívějšími výzkumy potvrzují, že rozdílný vliv na vývoj má jednotlivá dyáda, v níž k narušení dochází. Zmatení rolí mezi matkou a dítětem a otcem a dítětem má jiný význam a je třeba zkoumat jeho vliv na vývoj odděleně, případně ještě specifičtěji, a to zda se jedná o dívku, či chlapce.

6.

Vztahy mezi učiteli a žáky z pohledu teorie vazby

DANA SERYJOVÁ JUHOVÁ

Vztahy mezi učiteli a žáky jsou zkoumány již několik desetiletí (Pianta, 1992). Za tuto dobu se podařilo docela dobře zmapovat, jak kvalita tohoto vztahu ovlivňuje chování žáků a jejich školní úspěšnost, a to od mateřské až po střední školu. Konkrétně ovlivňuje adaptaci na požadavky školy (Baker, Grant, & Morlock, 2008), výkon ve škole (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011), motivaci k učení a zapojení ve výuce (Allen, Witt, & Wheelless, 2006; Roorda et al., 2011), chování a sociální dovednosti (Berry & O'Connor, 2010; Buyse, Verschueren, & Doumen, 2010; Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004), spolupráci s učitelem (Gregory & Ripski, 2008), sebepojetí (Demaray, Malecki, Rueger, Brown, & Summers, 2009; Verschueren, Doumen, & Buyse, 2012) a další. Vztah s učitelem může působit jako protektivní faktor školní neúspěšnosti, a to zejména u žáků, kteří mají problémy s přizpůsobením (Sabol & Pianta, 2012). Výzkum však zatím neposkytuje dostatek informací o tom, jak se vztahy mezi učiteli a žáky vyvíjejí, jak je lze zlepšit a jak konkrétně ovlivňují žáky a jejich chování (Hughes, 2012).

Na vztah mezi učitelem a žákem se lze dívat z pohledu mnoha významných teorií. Jedná se například o teorii vývojových systémů (*developmental systems theory*, např. Lerner, 1998), interpersonální teorii (*interpersonal theory*, např. Horowitz & Strack, 2011), modely sociální opory (*social support models*, např. Sarason, Sarason, & Pierce, 1990) či teorii vazby (*attachment theory*, např. Bowlby, 2010). Všechny tyto teorie zdůrazňují důležitost emoční podpory a smysl pro náležení (Sabol & Pianta, 2012), které jsou významné pro duševní pohodu žáků, jež je bez ohledu na věk klíčovým faktorem úspěchu ve škole i vztahů se spolužáky (Bergin & Bergin, 2009).

Literatura zabývající se vztahy mezi učiteli a žáky je značně ovlivněna teorií vazby (Verschueren & Koomen, 2012). Jedním z důvodů, proč má teorie vazby takový vliv, je skutečnost, že nabízí vysvětlení, jak vazba k rodičům a vztah k učitelům ovlivňuje chování žáků v náročných situacích, a tím pádem i školní úspěšnost (Bergin

& Bergin, 2009; Geddes, 2006). Ve škole často dochází k situacím, jež u žáků vyvolávají stres, frustraci či ohrožení (Bergin & Bergin, 2009; Geddes, 2006). Tehdy se u žáků aktivuje vazbový systém (Cassidy, 2016), který by jim měl pomoci uspokojit jejich potřeby a zajistit pocit bezpečí. U některých žáků se to může projevovat nevhodným, rušivým chováním. Exploratorní behaviorální systém, který naopak žákům umožňuje soustředit se na jiné věci, které nesouvisejí s pocitem bezpečí, tedy prozkoumávat okolí, učit se nové věci apod., lze chápat jako komplementární systém k systému vazby (tamtéž). Při aktivaci jednoho systému dochází k inhibici druhého systému. Žáci ke svému zdárnému studiu a školním úspěchům se potřebují cítit ve škole dobře (Geddes, 2006; Golding, Turner, Worrall, Roberts, & Cadman, 2016). Obecně lze říci, že čím je žák mladší, tím více potřebuje pomoc dospělých s obnovou pocitu bezpečí (Verschueren & Koomen, 2012). Může mu tedy napomoci vhodná reakce učitele a svou roli sehrává rovněž vazba k rodičům, která ovlivňuje, jakým způsobem vnímají žáci danou situaci, sebe a druhé (Bergin & Bergin, 2009).

Uvádí se, že až polovina dětí může mít nejistou vazbu k primární vazbové osobě (van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). To znamená, že je velmi pravděpodobné, že v jedné školní třídě bude několik takových žáků. Učitelé by mohli být ve své práci s žáky podstatně efektivnější, pokud by porozuměli tomu, jak vazba ovlivňuje jejich žáky. Týká se to zejména žáků, jejichž chování je pro učitele výzvou. V opačném případě mohou mít učitelé tendenci na tyto žáky reagovat negativně, a tím v nich utvrdit jejich negativní představy o sobě a druhých (Bergin & Bergin, 2009; Geddes, 2006; Golding et al., 2016; Spilt, Koomen, Thijs, & van der Leij, 2012).

Žáci se v míře potřeby navázat se na učitele liší. Hlavní roli hraje věk žáka a typ vazby k rodičům. Ti, kteří mají jistý typ vazby k rodičům, a starší žáci pravděpodobně nebudou mít potřebu kompenzovat si naplňování vazbových potřeb vztahem a navázáním se na učitele. Naopak mladší žáci a ti s nejistou vazbou často mají potřebu se na učitele navazovat (Bergin & Bergin, 2009; Rose & Gilbert, 2017; Verschueren & Koomen, 2012). Ve studii se sedmiletými až třináctiletými dětmi byla porovnána skupina dětí, jejichž matky s nimi špatně zacházely, se skupinou dětí z běžných rodin ve vztahovosti (*relatedness*) k matce a učiteli. Děti, s nimiž bylo špatně zacházeno, uváděly vyšší míru přání mít blíže ke svému učiteli než děti z běžných rodin. Děti, které si přály zažívat větší blízkost ve vztahu ke svým matkám, si také častěji přály cítit se blíže ke svým učitelům (Lynch & Cicchetti, 1992). Nicméně i žáci s jistou vazbou k rodičům mohou ve škole zažívat náročné situace, které aktivují jejich vazbový systém. V takových situacích jim může pomoci naplnit jejich vazbové potřeby právě učitel (Geddes, 2017).

Učitelé mohou být pro některé své žáky dokonce přechodnou (dočasnou) vazbovou osobou (Zajac & Kobak, 2006), čím je však žák starší, tím menší je šance, že tento specifický vztah k učiteli naváže (Verschueren & Koomen, 2012). I ti učitelé,

kteří neplní pro své žáky roli vazbové osoby v plném rozsahu, mohou hrát ve vývoji žáka velkou roli, neboť dokážou alespoň částečně naplňovat jeho vazbové potřeby, a tím mu umožňovat lépe zvládat náročné situace (Bergin & Bergin, 2009; Geddes, 2006; De Laet, Colpin, Goossens, Van Leeuwen, & Verschueren, 2014; Sabol & Pianta, 2012; Spilt, Helma, Koomen, Thijs, & van der Leij, 2012). Uvádí se, že člověk ke svému zdravému životu a vývoji potřebuje alespoň jeden jistý vztah (Cassidy, 2016). Přestože se za klíčové období formování vazby považuje rané dětství a za hlavní vazbové figury jsou považováni rodiče, proces utváření vazby dále pokračuje i v pozdějším věku a také není omezen pouze na rodiče, případně partnery. Vztah s vazbovým charakterem tak může navázat i adolescent k učiteli. Vztah s učitelem, který umožňuje žákovi naplňovat jeho vazbové potřeby, může podpořit reorganizaci vztahových schémat a zmírnit negativní důsledky spojené s nejistou vazbou k rodičům (Zajac & Kobak, 2006). V tomto kontextu se hovoří o získané jisté vazbě (Saunders, Jacobvitz, Zaccagnino, Beverung, & Hazen, 2011; Solomon, 2017).

V rámci **našeho projektu** jsme se specificky zaměřili na vztah s třídním učitelem. Zajímalo nás, jestli se žáci, kteří mají ke svému třídnímu učiteli blízko, liší v důvěře k učiteli, matce a spolužákům, v pocitu, že učitel toho o nich hodně ví, jaká je jejich motivace k učení a na koho by se v případě problémů s učením nebo spolužáky obrátili, od těch, kteří blízko ke svému třídnímu učiteli nemají. Tohoto sběru dat se zúčastnilo 159 studentů* (75,0 % původního souboru). Se šesti kvartány, kteří uvedli, že mají ke svému třídnímu učiteli blízko, byl proveden kvalitativní rozhovor. V něm nás zajímalo, zda a jak se jednotlivé vazbové funkce manifestují ve vztahu s třídním učitelem.

Vazba a proces učení

K lepšímu porozumění tomu, jakou roli hraje učitel v procesu učení z hlediska teorie vazby, se zamysleme nad tím, jak vazba k rodičům ovlivňuje úspěšnost ve škole a proces učení. Výzkum již dlouhodobě poukazuje na to, že kvalita vazby k rodičům významně ovlivňuje vývoj kognitivní, sociální i emoční oblasti dítěte (Bergin & Bergin, 2009). Jako příklad lze uvést výsledky Minnesotské longitudinální studie ze sedmdesátých let 20. století s rodinami s nízkým socio-ekonomickým statutem. Děti, které byly klasifikovány po prvním roce života jako jisté, byly v předškolním věku učiteli hodnoceny jako méně emočně závislé. Byly vnímány jako zdatnější v sebeřízení (například v dodržování pravidel) a komunikaci s druhými a častěji si říkaly o pomoc od učitele vhodnými způsoby ve srovnání s nejistými dětmi. Jisté děti

* V této kapitole označujeme jako studenty pouze respondenty, kteří se zúčastnili našeho projektu.

vyhledávaly učitele v situacích, kdy už vyčerpaly své možnosti, nebo si nevěděly rady (Sroufe, Fox, & Pancake, 1983). Také byly hodnoceny jako sociálně vyzrálejší, sebevědomější, empatictější, projevovaly více pozitivních emocí, byly odolnější vůči stresu a mezi vrstevníky byly oblíbenější ve srovnání s dětmi s nejistou vazbou (Sroufe, 1983, cit. dle Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005).

V raném věku probíhá učení prostřednictvím interakcí dítěte s pečující osobou a skrze ně si dítě vytváří k pečující osobě vztah. Po čase se dokáže odpoutat od pečující osoby a zaměřit se i na jiné objekty a aktivity. Tato změna zaměření pozornosti se stále děje v prostoru, v němž je pečující osoba přítomna, aniž by došlo ke skutečné separaci. Postupem času za přítomnosti pečující osoby dítě samo začne explarovat nejbližší okolí a objekty v dosahu. Při exploraci může dítě pociťovat nejistotu a strach z neznámého. Pro pokračování explorace je nutné, aby se dítě uklidnilo a bylo v exploraci podpořeno, což je hlavním úkolem pečující osoby, která by dítěti měla také zprostředkovat zážitek toho, že jeho nejistotu vnímá a chápe ji. Zajištění pocitu bezpečí dítěti umožňuje rozvíjet zvědavost a potřebu explorace. Je důležité, aby pečující osoba na nejistotu vhodně zareagovala a převedla projevené pocity do slov. Díky tomu se dítě může učit rozumět svým vlastním potřebám a pocitům. Verbální reakce zde má svůj význam, neboť slova se časem mohou stát zdrojem ujištění a mohou podpořit exploraci ze stále větší vzdálenosti. Jakmile si dítě zvnitřní pocit jistoty v pečující osobě jako v jisté základně, umožní mu to exploraci širšího okolí. Opakované zkušenosti s pečující osobou postupně budují reprezentaci toho, „jaký jsem a jací jsou druzí“. Vzniká tak určitá šablona (vnitřní pracovní model) fungování mezilidských vztahů (Geddes, 2006; více viz kapitola 2).

Základní lidskou potřebou a základem učení je potřeba poznávání. K tomu, aby děti mohly vůbec tuto potřebu pocítit, se musí cítit bezpečně. V raném věku se děti učí skrze interakci s objekty a v pozdějším věku skrze hru. Součástí explorace je tolerance frustrace a nejistoty, když dítě něco neví nebo nerozumí něčemu novému. I zde hraje důležitou roli pečující osoba a její schopnost představovat funkci jisté základny, jež dítěti umožní zvládnout tyto nelibé pocity, aby mohlo v exploraci pokračovat (Geddes, 2006; Howe, 2011).

Vliv těchto opakovaných zkušeností s pečující osobou na oblasti, které jsou významné pro budoucí školní úspěšnost, lze pozorovat již u batolat, přestože neexistuje rozdíl ve vrozené inteligenci mezi dětmi s jistou a nejistou vazbou k rodičům (van IJzendoorn, Dijkstra, & Bus, 1995). Některé studie naznačují, že jisté děti se ve srovnání s nejistými dokážou soustředit delší dobu a bývají úspěšnější v kognitivních úlohách (Bus & van IJzendoorn, 1998; de Ruiter & van IJzendoorn, 1993; Frankel & Bates, 1990). Nicméně metaanalýza na 25 studiích, které zjišťovaly sílu vztahu mezi kvalitou vazby a inteligencí u batolat, naznačila pouze slabou souvislost (Van IJzendoorn et al., 1995). Silnější vztah byl nalezen v mladším školním věku (West, Mathews,

& Kerns, 2013). Je tedy pravděpodobné, že se průměrné rozdíly mezi dětmi s jistou a nejistou vazbou postupem času zvětšují, neboť lze očekávat, že děti s jistou vazbou si dříve osvojí schopnosti, jež vedou k úspěchu ve škole, a tudíž na nich mohou stavět.

Existuje několik hypotéz, které nabízejí vysvětlení rozdílů mezi dětmi s jistou a nejistou vazbou. Van IJzendoorn a kolegové (1995) jich popsali několik a my zmíníme čtyři z nich. Jedna z hypotéz spojuje vazbu s procesem učení (*attachment-teaching hypothesis*) a upozorňuje na to, že rodiče jistých dětí jsou na své děti více naladěni, a jsou tudíž schopni je lépe instruovat a pomáhat jim zvládat úzkost, která se v procesu učení může objevit. Navíc lze očekávat, že jisté děti se budou schopny více soustředit na úkol, protože jejich vazbové potřeby budou uspokojeny. Druhá hypotéza dává do souvislosti vazbu a exploraci (*attachment-exploration hypothesis*). Vyzdvihuje vliv samotného dítěte na jeho vývoj. Jisté děti se ochotněji a déle věnují poznávání prostředí (v pozdějším věku novým úkolům) v porovnání s dětmi s nejistou vazbou. To jim umožňuje se toho více naučit a zlepšovat již získané dovednosti. Hypotéza sociální sítě (*social-network hypothesis*) bere do úvahy vliv dalších vztahů mimo rodinu, jako jsou kamarádi, učitelé atd. Očekává se, že jisté děti snáze navazují dobré vztahy s druhými, tudíž je tyto vztahy mohou lépe stimulovat po kognitivní stránce. Další hypotéza upozorňuje na možnou souvislost mezi vazbou a ochotou dítěte spolupracovat (*attachment-cooperation hypothesis*). Děti s jistou vazbou ochotněji spolupracují v testových situacích, protože na rozdíl od nejistých dětí nepocítují tolik úzkosti. Je tedy možné, že díky tomu jsou v zátěžových situacích úspěšnější a jejich výkon více odpovídá jejich schopnostem. Tyto hypotézy byly nepřímo podpořeny několika výzkumy (West et al., 2013).

Vazba k primárnímu pečovateli je základem emoční regulace (Cassidy, 1994; Howe, 2011), která je důležitá v procesu učení. Emoční regulace ovlivňuje, jestli bude dítě ochotné se zapojovat do náročnějších úkolů ve škole a také jak je bude zvládat. Během procesu učení se dítě setkává s novými objekty a informacemi. Neznámé, nové prostředí a podněty vyvolávají emoční vzrušení, které v případě nedostatečné emoční regulace může přerůst v úzkost. Ta může narušit proces učení, protože v takovém případě bude žákova pozornost do velké míry pohlcena obavami a žákovi nebude zbývat mnoho kapacity na samotný úkol (Bergin & Bergin, 2009). Opakovaně prožívaná úzkost v delším časovém horizontu může narušit imunitní systém, a tím zvyšovat náchylnost k nemocem (Glaser & Kiecolt-Glaser, 2005). To je i důvod, proč úzkostní žáci mohou ve škole častěji chybět, což může dále negativně ovlivňovat jejich výkon.

Čím je dítě mladší, tím více potřebuje pomoci s obnovením pocitu bezpečí (Verschueren & Koomen, 2012). Starší děti snáze tolerují separaci od primární vazbové osoby, nepotřebují s ní udržovat stálou blízkost, aby mohly explorovat. V adolescenci role dospělých vazbových osob zůstává stále důležitá, ale vazbový systém je aktivován méně často a vazbové potřeby začínají být postupně směřovány k vrstevníkům

(Bergin & Bergin, 2009). V případě velmi náročných situací mají adolescenti stále tendenci obracet se na rodiče, u méně závažných stresorů preferují spíše vrstevníky (Kobak, Rosenthal, Zajac, & Madsen, 2007).

Pokud byla primární pečující osoba k potřebám dítěte přiměřeně citlivá a jeho potřeby byly dostatečně naplněny, je pravděpodobné, že si dítě k ní vytvořilo jistou vazbu. Takové děti mají tendenci vnímat samy sebe jako hodny lásky, považují se za hodnotné bytosti a domnívají se, že druzí jsou jim dostupní, jsou jim nápomocní a k nim citliví (Bowlby, 2010). Citliví rodiče děti učí, že pokud jsou zahlceny emocemi, druzí jim mohou pomoci tento stav zvládnout tím, že je například utiší. Učí se tak užitečné zvládací strategie, aby uměly otevřeně hovořit o svých emocích a byly ochotny čelit emočně náročným situacím (Cassidy, 1994).

Dítě tedy do formálního vzdělávání vstupuje již s určitými předem danými očekáváními od sebe i druhých, která se během školních let dále vyvíjejí. Tato očekávání do velké míry ovlivňují to, jak se do aktivit spojených s učením bude zapojovat. Tím, že si některé děti nezažily dostatečné ujištění a oporu primární pečující osoby, může být pro ně velmi obtížné snášet nejistotu, která je s učením spojena (Geddes, 2006). Vzhledem k tomu, že děti ve škole tráví hodně času, potřebují mít na půdě školy za pečující osobu náhradu, která by jim zajistila pocit bezpečí, a tím jim umožnila exploraovat okolí, interagovat se spolužáky a učit se (Bowlby, 2010).

Při nástupu do předškolního vzdělávání děti s jistou vazbou k rodičům očekávají, že učitel k nim bude citlivý, že bude spolehlivý, nápomocný a dosažitelný. Nelibé pocity spojené s adaptací na novou situaci mimo rodinné prostředí budou pro ně pravděpodobně únosné. Budou ochotny se obrátit na učitele, když budou zažívat silné nelibé pocity, a mělo by být snadné takové děti povzbudit k tomu, aby pokračovaly v učení, i když jim něco nepůjde. S přibývajícím věkem lze očekávat, že děti s jistou vazbou budou na učiteli stále nezávislejší (Geddes, 2006). Snáze budou tolerovat své vlastní chyby a smířovat se s tím, že ostatní mohou své problémy lépe zvládat (Geddes, 2017).

Děti, jejichž rodiče nedostatečně naplňovali jejich vazbové potřeby, si k nim pravděpodobně vytvořily nejistou vazbu. Na rozdíl od dětí s jistou vazbou vnímají samy sebe jako méně hodnotné a u druhých očekávají, že pro ně pravděpodobně nebudou přístupní (Bowlby, 2010). Těmto dětem chybí zkušenost s úspěšnou emoční regulací a kvůli tomu se komplikuje jejich proces učení.

Vzdělávání ve škole lze zjednodušeně označit za proces zahrnující faktory ze strany učitele, žáka a učební látky. U dítěte s jistou vazbou lze předpokládat, že bude existovat rovnováha mezi jeho potřebami, dostupností a nápomocností učitele a náročností úkolu (Geddes, 2006). V případě, že žák nedokáže daný úkol vyřešit, ví, že se může obrátit na učitele, který mu s úkolem nejen poradí, ale také mu pomůže zvládnout pocity frustrace, aby v úkolu mohl dále pokračovat a zvládl jej. To žákovi

umožní zažít pocit úspěchu, díky čemuž si buduje vědomí vlastní účinnosti. Také se tím učí, že výzva, frustrace a nejistota mohou být součástí procesu učení a že se dají překonat (tamtéž).

U dětí s nejistou vazbou dochází k narušení této rovnováhy. Žáci s vyhýbavou vazbou se soustředí raději na úkol než na vztah, díky čemuž se vyhýbají bolesti, kterou si se vztahem nevědomě spojují. Tito žáci nechtějí s učitelem navázat osobní vztah, nežádají ho v případě potřeby o pomoc a snaží se spoléhat jen sami na sebe. Často bývají oceňováni za samostatnost. V extrémních případech odmítají s učitelem spolupracovat (Geddes, 2017). Důvodem je opakovaná zkušenost s rodiči, kteří měli tendenci nereagovat na potřeby dítěte, pravděpodobně byli citově nedostupní, nebo dokonce nepřátelští. Toto chování vede děti k tomu, že začnou potlačovat své emoce a nevyhledávají druhé pro to, aby je utěšili. To jim na jednu stranu umožňuje setrvávat nablízku vazbové osobě, avšak na druhou stranu jim to brání naučit se adaptivnější strategie zvládnání emocí. Mají tendenci nadměrně regulovat své emoce, a nevyjadřují tedy ty emoce, které by je činily zranitelnými (Cassidy, 1994). Vyhýbavé chování může těmto žákům komplikovat pokrok v učení, neboť mají tendenci odmítat ve stresujících situacích pomoc od učitele a spoléhají se spíše sami na sebe. Dá se tedy očekávat, že v učení budou postupovat pomaleji než žáci, kteří s učitelem aktivně spolupracují. V tomto kontextu mluvíme o takzvané zóně proximálního vývoje (Chaiklin, 2003).

Naopak žáci s ambivalentní vazbou mají tendenci soustředit se spíše na vztah s učitelem než na úkol. Tito žáci touží po pozornosti dospělého. Proto často iniciují rozhovory s učitelem, vytrvale si s ním vykládají nebo se ho snaží zapojit do aktivit, které právě dělají. Velmi snadno u nich vznikají pocity frustrace, napětí a bezmoci, bývají závislí na učiteli a při řešení problémů jsou spíše pasivní (Geddes, 2006). Je to z toho důvodu, že rodiče těchto dětí měli tendenci čekat, dokud nelibé emoce dítěte neeskalovaly, teprve potom je utišili. Proto emoce dítěte rychle nabydou na síle, je obtížnější je uklidnit, tyto děti snáze podléhají pocitům ohrožení, frustrace a bezmoci a obtížně regulují své emoce (Cassidy, 1994). Během procesu učení mohou pociťovat značnou úzkost, což může proces učení komplikovat, neboť úzkost ovlivňuje pozornost a paměť (Wood, 2006).

Období adolescence s sebou přináší i další výzvy (více viz kapitola 1), na něž mladí lidé s nejistou vazbou nejsou po emoční ani sociální stránce zcela připraveni. Kladené požadavky se ve škole stále zvyšují a mnohé žáky čeká přechod na střední školu. Žáci s jistou vazbou jsou schopni během studia i při přechodu na střední školu využít podpory od rodičů, stejně tak si o ni dokážou říct učitelům a vrstevníkům, čímž je nahrazena podpora rodičů. Žáci s nejistou vazbou většinou nedostávají od rodičů tolik podpory, kolik by potřebovali, tudíž zvládnání požadavků školy a případný přechod na střední školu je pro tyto žáky náročnější. Tito žáci jsou méně schopni

získat si podporu od učitelů a vrstevníků a využít ji, i když ji dostanou, protože se to nenaučili v interakci s rodiči. Vnímaný nedostatek podpory ovlivňuje to, jak se ve škole cítí, což se dále odráží v procesu učení. Když se žáci necítí v bezpečí, mají tendenci se zabývat touto svou nenaplněnou potřebou, a tak je pro ně obtížnější zvládat výzvy ve škole, učit se a rozvíjet nově získané schopnosti a znalosti. Jejich emoční a sociální vývoj je oproti žákům s jistou vazbou zpomalen. Je pro ně obtížnější naplňovat stále se zvyšující požadavky školy. Navíc se v tomto období očekává, že budou stále samostatnější. K tomu, aby mohli dosáhnout požadované nezávislosti, potřebují ve škole větší emoční podporu od učitelů, na rozdíl od žáků s jistou vazbou.

V tomto kontextu nás zajímalo, na koho se studenti z našeho vzorku obracejí v případě potíží s učením nebo se spolužáky. Ze sedmi možností si mohli vybrat osoby, na které se v případě potřeby obracejí. Také měli možnost uvést i někoho, kdo v seznamu nebyl. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 6.1. U každé navržené osoby je uveden počet studentů, kteří si ji vybrali, a kolik je to procent z celého vzorku.

Tabulka 6.1. Osoby, na které se studenti obracejí v případě problémů s učením či se spolužáky

Osoba	Problém s učením		Problém se spolužáky	
	počet	procenta	počet	procenta
Rodiče	87	54,7	90	56,6
Někdo jiný z rodiny	39	24,5	25	15,7
Spolužáci, kamarádi ze třídy, školy	119	74,8	77	48,4
Učitel, v jehož předmětu se problém vyskytl	45	28,3	4	2,5
Třídní učitel	3	1,9	23	14,5
Výchovný poradce či metodik prevence	1	0,6	7	4,4
Někdo jiný ze školy	5	3,1	6	3,8
Ostatní	9	5,7	18	11,3

Z výsledků je zřejmé, že v obou případech se studenti nejčastěji obracejí na své rodiče a spolužáky/kamarády ze školy, což je i v souladu s výsledky vazbové hierarchie (více viz kapitola 2). Je pravděpodobné, že se v tomto případě jedná o vazbové osoby. Co se týká role učitele obecně, přibližně třetina studentů v případě problémů s učením a šestina studentů v případě problémů se spolužáky by se na něj obrátila. V obou případech se jedná o výrazně nižší procento v porovnání s rodiči a spolužáky/kamarády. V případě, že se studenti rozhodnou na učitele obrátit, volí konkrétního učitele spíše podle oblasti vlivu. Tudíž když mají problém s učením v nějakém předmětu, raději se obrátí na učitele předmětu než na třídního učitele. Na druhou

stranu, když se jedná o problém se spolužáky, preferují třídního učitele nad učitelem daného předmětu. I někteří studenti, s nimiž byl udělán rozhovor, zmiňovali, že se obracejí na ty osoby, u nichž mají pocit, že jim s daným problémem mohou pomoci.

Pokud prosby o pomoc nejsou dlouhodobě vyslyšeny či dostatečně uspokojeny, nepřímě to systematicky může přispívat k rozdílům mezi žáky s jistou a nejistou vazbou v sociální i emoční oblasti, což může zpětně nepříznivě ovlivnit i jejich kognitivní vývoj. Navíc těmito žáky pocíťované rozdíly mezi nimi a vrstevníky mohou dále potvrzovat jejich pocit nedostatečnosti (snížené sebehodnoty). Tyto rozdíly popisuje i izraelská studie s adolescenty v 6. třídě (Aviezer, Sagi, Resnick, & Gini, 2002). Vazba k matce predikovala adaptaci na školu (postoj ke škole, akademické dovednosti, sociální kompetence, emoční zralost a problémové chování), a to i přesto, že bylo vzato do úvahy IQ a úroveň vnímaných schopností. Učitelé hodnotili jisté žáky jako zvědavější a s rozvinutějšími verbálními schopnostmi. Tito žáci byli podle učitelů emočně vyzrálejší, schopnější pracovat nezávisle a lépe se vyrovnávali s frustrací a kritikou. Podobné výsledky přinesly i další studie, které popisují žáky s jistou vazbou jako sociálně a emočně zralejší ve srovnání s jejich nejistými spolužáky (Groh, Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Steele, & Roisman, 2014; Kobak, Cole, Ferrenz-Gillies, Fleming, & Gamble, 1993; Madigan, Atkinson, Laurin, & Benoit, 2013).

Třídní učitel jako jedna z vazbových osob

Dlouhou dobu se výzkum v rámci teorie vazby zaměřoval především na vztah mezi rodiči a dětmi. Zhruba v posledním čtvrtstoletí se rozšířil i na prostředí školy (Pianta, 1992) a pozornost byla věnována zejména vztahům mezi učiteli a mladšími žáky. Vztahy s adolescenty byly spíše na okraji zájmu (Koomen, Verschueren, & Thijs, 2006).

Jak již bylo zmíněno v kapitole o vazbové hierarchii, děti mohou mít více než jednu vazbovou osobu. Tyto vazbové osoby jsou uspořádány hierarchicky. V případě stresu dítě preferuje primární vazbovou osobu, pokud ta není přítomna, obrací se na sekundární osobu a tak dále. Primární vazbovou osobou bývá nejčastěji matka, sekundární otec. Z tohoto důvodu je důležité, aby již v mateřské škole, kde dítě tráví podstatnou část dne a ještě není schopno se o sebe samo postarat, mělo za rodiče nějakou náhradu, na niž se může v případě stresu obrátit (Bowlby, 2010). Stejně tak již Ainsworthová (1989) připouštěla, že „nerodinní“ poskytovatelé denní péče mohou sloužit jako vazbové figury.

Když se výzkumníci snažili odpovědět na otázku, zda učitel může být plnohodnotnou vazbovou osobou pro své žáky, začali sledovat podobnosti mezi vztahy učitel–žák a rodič–dítě. Ukázalo se, že čím jsou děti mladší, tím jsou tyto podobnosti nápadnější (Bergin & Bergin, 2009; Sabol & Pianta, 2012; Verschueren & Koomen,

2012). Stejně jako u rodičů hledají děti u učitelů podporu a útěchu a v jejich vztahu se projevují prvky úzkostnosti nebo vyhýbavosti. Také zde hraje roli citlivost ze strany učitele (Koomen & Hoeksma, 2003; Howes & Smith, 1995). Čím jsou děti starší, tím mají větší tendenci obracet se na vrstevníky než na dospělé (Rosenthal & Kobak, 2010). Některé studie naznačily, že vnitřní pracovní modely žáka, tedy to, co si myslí o sobě a druhých, může vztah s učitelem ovlivnit (Buyse et al., 2010). Jiné poukázaly na to, že vazba dítěte k rodičům ovlivňuje také vztah mezi ním a jeho učitelem (Sabol & Pianta, 2012).

V literatuře existuje rozpor mezi tím, zdali učitel může být plnohodnotnou vazbovou osobou pro své žáky (Bergin & Bergin, 2009; Howes & Ritchie, 1999; Verschueren & Koomen, 2012). Ti, kteří tuto možnost odmítají, nicméně připouštějí, že učitel může naplňovat funkce jisté základy a bezpečného přístavu, přesto však tvrdí, že vztah k učiteli pravděpodobně pro většinu žáků nenaplnuje všechna kritéria plnohodnotné vazby (Ainsworth, 1989; Cassidy, 2008; Verschueren & Koomen, 2012). Někteří autoři tvrdí, že učitel může mít funkci přechodné (dočasné) vazbové osoby (Zajac & Kobak, 2006).

Teorie vazby nabízí několik pohledů na dělení vztahů. Rosenthal a Kobak (2010) rozlišují tři typy vztahů, a to plnohodnotnou vazbu (*attachment bond*), afiliativní vztah založený na vyhledávání blízkosti (*affiliative proximity seeking*) a na vyhledávání opory (*support seeking*). Předpokládá se, že ve velmi stresujících situacích se dítě bude obracet na vazbovou osobu. V rámci běžných každodenních stresorů bude vyhledávat kromě vazbových osob také jiné osoby, které mu poskytnou podporu. V situacích, v nichž nepocituje stres, bude vyhledávat osoby, se kterými rád tráví čas. Z tohoto dělení vychází i metoda Important People Interview (IPI), kterou jsme využili v našem projektu. Ainsworthová (1989) pohlížela na vztahy z jiného pohledu a stanovila tři stupně vztahu: vztah s vazbovou komponentou, afiliativní vztah (*affiliation bond*) a vazba (*attachment bond*). Na rozdíl od Rosenthala a Kobaka (2010) brala do úvahy opravdu dlouhodobý význam osoby pro dítě, a to z více perspektiv (Ainsworth, 1989). Z tohoto důvodu se dále věnujeme jejímu popisu vztahů.

Ainsworthová (1989) popsala několik kritérií, na jejichž základě lze rozlišit tyto tři typy vztahů. Níže uvádíme argumenty, které se týkají toho, zdali třídní učitel může naplňovat jednotlivé podmínky. Některá kritéria jsme mapovali i v rámci našeho projektu. Konkrétně se jednalo o manifestaci vazbových funkcí (jistá základna, bezpečný přístav, vyhledávání blízkosti a separační protest) ve vztahu k třídnímu učiteli. V jedné z vln sběru dat jsme se proto studentů zeptali, jestli mají ke svému třídnímu učiteli blízko a byli by ochotni o tomto tématu s námi hovořit. Ze 159 studentů, kteří vyplnili dotazníky, celkem 29 (18,2 %) uvedlo, že má blízko ke svému třídnímu učiteli. Tito studenti měli vyšší důvěru ve svého třídního učitele ($n = 28$, $M = 4,10$, $SD = 0,56$) v porovnání se studenty, kteří uvedli, že ke svému třídnímu

blízko neměli ($n = 113$, $M = 3,22$, $SD = 0,85$), při vysoké velikosti účinku (Cohenovo $d = 1,22$), $p = 0,05$. Také ve větší míře uváděli, že jejich třídní učitel o nich toho hodně ví ($n = 28$, $M = 2,79$, $SD = 0,73$), na rozdíl od studentů, kteří ke svému třídnímu učiteli blízko neměli ($n = 118$, $M = 1,88$, $SD = 0,65$) při vysoké velikosti účinku (Cohenovo $d = 1,32$), $p = 0,05$. Dvacet adolescentů z těch, kteří uvedli, že mají ke svému třídnímu učiteli blízko, souhlasilo s individuálním rozhovorem. Vzhledem k tomu, že jsme se chtěli zaměřit jen na jednu kohortu, vybrali jsme třídy kvart, z nichž nejvíce studentů ($n = 9$) splňovalo obě podmínky. Nakonec se rozhovoru, který probíhal na konci školního roku, zúčastnilo 6 studentů (z toho 4 dívky). Všichni tito studenti měli mít od dalšího školního roku jiného třídního učitele. Rozhovory byly zaměřeny na obtížné situace, které studenti ve škole zažívají, a na roli, kterou v nich jejich třídní učitel hraje. Předběžné výsledky byly prezentovány na konferenci Developmental Psychology Section Annual Conference 2018 (Juhová, Weber, & Lacinová, 2018).

V následujícím textu uvádíme nejvýznamnější výsledky týkající se již konkrétních vazbových funkcí. Přestože jsme se v rozhovorech primárně nezaměřovali na všechna kritéria, která musí osoba splnit, aby byla považována za vazbovou, někteří studenti se o určitých souvisejících věcech sami zmínili. Pro ilustraci toho, jak jednotlivá kritéria mohou být naplněna či ovlivněna školním systémem, uvádíme vybrané úryvky z rozhovorů.* Plnohodnotná vazba je současně afiativním vztahem (Ainsworth, 1989) a má společné tyto charakteristiky:

1. **Jedná se o dlouhotrvající pouto k dané osobě** (Ainsworth, 1989). Jako jedna z hlavních námitek toho, že učitel pro žáky nemůže plnit funkci plnohodnotné vazbové osoby, se uvádí, že vztah s učitelem není trvalý (Verschueren & Koomen, 2012). Čas, který tráví učitel s žáky, je omezený a určuje ho škola. Frekvence společně strávených hodin se s věkem žáka snižuje. Co se týče délky třídnictví na základních a středních státních školách, ta bývá různá. Záleží na dané škole, jak si systém třídnictví nastaví. V zahraničí bývá relativně časté, že každý rok má třída jiného učitele (Verschueren & Koomen, 2012). V České republice bývá zvykem, že učitelé mají třídnictví v jedné třídě i více let. V případě víceletých gymnázií či alternativních pedagogických škol, jako je například waldorfská, to může být dokonce po celou dobu docházky na dané škole. Na prvním stupni třídní učitel učí většinu předmětů, zatímco na druhém stupni základní školy a na střední škole učí už jen některé předměty a mívá s žáky třídnické hodiny. Třídní učitelé mají více příležitostí své žáky poznat i osobně, neboť se od nich vyžaduje, aby se aktivně podíleli na výchově svých žáků. Toho si jsou žáci vědomi a bývají podporováni rodiči, ostatními pedagogy a také spolužáky k tomu, aby se v případě potřeby na třídního učitele obraceli.

* Pro zachování anonymity jsou úryvky v mužském rodě. V závorkách je uvedeno, kterého rozhovoru se popisovaný jev týká. První rozhovor je označen jako R1, druhý R2 atd.

Záleží na každém třídním učiteli, jak se k této úloze postaví. Někteří učitelé se o své žáky zajímají a snaží se s nimi trávit čas i během přestávek. Také je otázka, kolik času žák potřebuje, aby se na učitele mohl navázat. Zde pravděpodobně hrají roli stejné faktory, které ovlivňují, jaké místo v hierarchii vazbová osoba zaujímá (Colin, 1996), tedy kolik času dítě s dotyčnou osobou stráví, jaká je kvalita péče této osoby a její emoční investice do vztahu a takzvané sociální nápovědy (například že se k matce jako k hlavní pečující osobě chovají i ostatní lidé). Také pojem „dlouhotrvající“ není jednoznačný. Takový vztah se může vytvořit i během několika let a jeho prožívání a následná ztráta může odpovídat ztrátě vazbové osoby. Je známo, že pro některé žáky byl vztah s učitelem tak důležitý, že s ním udržovali kontakt i později, v dospělém věku. Domníváme se proto, že toto pouto se může vytvořit i během několika let ve vztahu s třídním učitelem.

Kritici upozorňují, že vztah mezi učitelem a žákem není exkluzivní a že se nejedná o pouto, neboť učitel má ve třídě více žáků (Verschueren & Koomen, 2012). V českých státních školách bývá ve třídě obvykle 25–30 žáků. Je nepravděpodobné, aby měl třídní učitel se všemi žáky exkluzivní vztah, a také není žádoucí, aby měl takový vztah, jaký má matka s dítětem. Nicméně učitel může vztah nabízet celé třídě a pamatovat na individuální potřeby jednotlivých žáků. Rovněž jeden respondent (R1) z našeho vzorku uvedl, že ve vztahu s třídním učitelem je pro něj důležité i to, jak učitel řeší různé situace s ostatními studenty. V období adolescence dochází k velkému rozvoji abstraktního myšlení, které umožňuje využívat analogie na jiné vztahové kontexty. Pro některé žáky tedy nemusí být důležité jenom to, jak se učitel chová k nim, ale i to, jak se chová ke zbytku třídy. Již Bowlby (1969/1982) uvažoval nad tím, že vnitřní pracovní modely mohou umožňovat určitou generalizaci.

2. Daná osoba je považována za jedinečnou a je nezaměnitelná s další osobou (Ainsworth, 1989). Toto kritérium často třídní učitelé, kteří vedou jednu třídu více let, splňují (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Jeden respondent odpověděl na otázku, co mu bude chybět poté, co přestoupí na vyšší gymnázium, takto:

„No prostě ta jistota. (...) No asi hodně věcí, asi úplně všechno! Já budu hlavně hodně žárlit na jeho novou třídu, protože už na nás nebude mít tolik času. No, protože já, když se naučím chodit za panem x2 (nový třídní), tak stejně budu nějaký čas chodit za panem x1 (současný třídní). No. On nás vychoval prakticky od primy až do teďka. (...) Já mám rád absolutně všechny. To, jakože nedělá asi něco extra, ale je to můj třídní a já vím, že k němu mám mít asi nějaký vztah, jiný jako k jinému učitelovi.“ (R2)

3. Vztah je pro dítě emočně významný (Ainsworth, 1989). Čím je žák mladší, tím je větší pravděpodobnost, že vztah s třídním učitelem bude pro něj emočně významný. Lze to vysvětlit tím, že u mladších žáků se vazbový systém aktivuje snáze

a jejich kapacita pro seberegulaci je omezená (Verschueren & Koomen, 2012). Navíc, jak už bylo řečeno výše, rodiče mladších žáků je vedou k tomu, aby se v případě potřeby na třídního učitele obrátili, neboť je má na starosti. Tím, že mladší žáci tráví s třídním učitelem většinu času školního vyučování, tak spolu často náročné situace řeší. U žáků na začátku školní docházky je situace specifická tím, že za rodiče ve škole potřebují mít určitou náhradu a nemají ještě rozvinuté kritické myšlení, tudíž mají tendenci se na svého třídního učitele emočně navázat. Vzhledem k tomu, že třídní učitel se staršími žáky tráví méně času, bude zřejmě více záležet na tom, jaká je míra citlivosti učitele. To, že i pro středoškoláky může být vztah s třídním učitelem významný, naznačuje výpověď jednoho respondenta:

„Po panu x1 mi bude hodně smutno, jelikož už nebude náš třídní. My budeme mít hrozně hodného pana učitele, já jsem ho hrozně moc chtěl, ale to nebude prostě pan x1. Protože toho tam máme už od začátku, a prostě je to pan x1. Prostě náš třídní.“ (R2)

4. Dítě či dospívající chce s dotýčnou osobou udržovat blízkost nebo s ní být v kontaktu (povaha a rozsah vyžadovaného kontaktu záleží na věku, stavu a kontextu). Lze očekávat, že starší děti jsou schopny snáze překonat období, kdy vazbovou osobu nemají nablízku. U dítěte se projevuje touha po opětovném setkání (Ainsworth, 1989). U mladších žáků bývá relativně běžné, že chtějí udržovat blízkost, a dokonce fyzický kontakt s třídním učitelem v náročných situacích. I pro starší žáky může být důležité, že je učitel v obtížných situacích nablízku. Studenti, kteří se zúčastnili rozhovorů, zmiňovali, že se na třídního učitele obracejí v případě, když něco potřebují. Dva studenti uvedli, že když je třídní učitel nablízku, je to uklidňující, protože vědí, že kdyby se něco stalo, tak to třídní učitel dovede vyřešit, nebo dokonce dokáže předejít tomu, aby se něco stalo (R3, R4).

„Tak když vím, že je teď v té stejné budově a vidáme ho často, tak je to takové, že člověk ví, že kdyby se něco stalo, tak on to dokáže vyřešit, nebo když bych potřeboval nějakou nutnou organizační věc, tak vím, že se ho můžu jít zeptat, že to můžu takhle vyřešit.“ (R4)

5. Dítě cítí distres v případě separace (Ainsworth, 1989), přičemž separace od primární vazbové osoby jsou pro něj emočně náročnější než od vedlejších figur (Ainsworth, 1982). Tudíž lze očekávat, že každodenní odloučení od učitele k rodičům bude prožíváno s menším distresem v porovnání s odloučením od matky. Většinou žáků se během školní docházky změní několikrát třídní učitel. I když jsou tyto změny pro některé z nich emočně náročné, učí se, že jsou součástí školního systému.

Jeden student z kvalitativní části našeho výzkumu uvedl, že si uvědomuje, že pro něj přechod na vyšší gymnázium bude náročný, že si bude muset zvyknout na někoho jiného, že ještě nějaký čas bude vyhledávat tohoto třídního, ale že si časem zvykne (R2). Dva studenti zmínili, že jsou si vědomi toho, že za třídním učitelem už nebudou moct chodit, protože bude mít na starosti jinou třídu a je bude mít na starosti někdo jiný (R2, R3). Všichni studenti z kvalitativní části projektu uváděli, že krátkodobé separace zvládají bez problémů. Tři studenti zmínili, že třídní učitel je pro ně nenahraditelný tím, že je vychoval (R2, R3, R5).

„Myslím si, že ho nemůže nahradit, ale zaskočít ano. Nemůže ho nahradit proto, protože on s námi byl 4 roky, kdy člověk postupuje největší změny. A vlastně nás hrozně moc ovlivnil, to myšlení. Že nás naučil řešit ty problémy, že nás naučil jako komunikovat mezi sebou a že nám dal toho hrozně moc do života.“ (R3)

Plnohodnotná vazbová osoba musí navíc oproti afliativním vztahům i dlouhodobě naplňovat funkce jisté základny (*secure base*) a bezpečného útočiště (*safe haven*) (Ainsworth, 1989). Učitelé často naplňují obě tyto funkce (Verschueren & Koomen, 2012).

6. Vazbová osoba naplňuje funkci jisté základny tím, že dítěti nabízí oporu v náročných situacích, a tak mu umožňuje pokračovat v exploraci (Ainsworth, 1989). Uvádí se, že učitelé nejčastěji naplňují právě tuto funkci (De Laet et al., 2014) a ve školním prostředí se pravděpodobně nejčastěji objevuje v situacích spojených s učením. Studenti z kvalitativní části projektu nejčastěji popisovali situace, v nichž třídní učitel naplňoval tuto funkci. Dva studenti (R1, R3) uvedli, že třídní učitel vzhledem k tomu, že se snaží být spravedlivý a mít pro všechny stejná pravidla, jim během testové situace nemůže pomoci. Pomůže jim nebo je podpoří před zátěžovou situací, nebo po ní.

„Třeba to se mnou projde, ten referát, jestli fakt ho mám dobře, (...), můžu mu jej ještě odvykládat mimo třídu. (...) ze mě spadla ta nervozita, že jsem věděl, že tam nemám chybu, že tam mám všechno dobře a že už jsem to třeba řekl jednou, takže to řeknu i podruhé správně. Pro mě to bylo takový hlavně uklidňující před tou situací.“ (R1)

Dva studenti (R2, R4) zmínili, že je třídní učitel někdy podpořil tak, že jim vyhrožoval trestem, což je podle nich podpořilo ve zvládnutí situace.

„No, když mi vyhrožuje, že mně dá horší známku z něčeho (v předmětu učitele), tak mě to nakopne, abych udělal dál všechno tak, abych měl lepší výsledky.“ (R2)

7. V náročných situacích vazbová osoba dítěti poskytuje pocit bezpečí a útěchy, a naplňuje tak funkci bezpečného útočiště (Ainsworth, 1989). Lze očekávat, že žáci budou vyhledávat útěchu a pocit bezpečí u učitele zejména v mladším školním věku, což na jedné straně souvisí s nižší schopností seberegulace, ale také s tím, že se častěji objevují situace, které tyto potřeby vyvolávají (například konflikty se spolužáky). U starších žáků nastanou takové situace, které by se ve škole objevovaly, spíše výjimečně a budou pravděpodobně směřovány na vrstevníky. Dva studenti z našeho vzorku (R1, R2) uvedli, že jejich třídní učitel se náročnou situací snažil vyřešit tím, že například poučil jejich spolužáky, aby přestali s nevhodným chováním, nebo kontaktoval jejich rodiče a informoval je o problému.

„Jako jo, téma proslovama většinou, že on prostě si stoupne před třídu. (...) A snaží se ne přesně jmenovat toho žáka, ale mluvit o celkovém tom problému. (...) ať si děcka uvědomí, že každý může mít problémy a takhle.“ (R1)

Z některých popisovaných situací se zdálo, že student (R1) u učitele hledal útěchu a učitel mu namísto toho poskytl podporu a radu, jak si s daným problémem poradit.

Výsledky kvalitativní analýzy dále naznačily, že studenti příliš často nezažívali náročné situace spojené se školou, jejich vazbový systém tedy nebývá ve školním prostředí aktivován příliš často. V případě, že mluvili o náročných situacích, třídní učitel v nich sehrával funkci jisté základny. Dále zmiňovali, že v mnoha případech jsou schopni si problémy řešit sami, a tudíž není nutné se na třídního učitele obracet. Navíc si uvědomovali, že jejich třídní má celou řadu jiných starostí a povinností. Z popisovaných situací to byl častěji učitel, který si všiml, že se studentům nebo mezi nimi „něco“ děje, a chtěl to řešit. Studenti zdůrazňovali, že se na třídního učitele obrazejí většinou tehdy, když se domnívají, že jim může nějak pomoci. Také uváděli, že mají okolo sebe širší síť lidí, na něž se v případě potřeby mohou obrátit. Tyto výsledky naznačují, že ve školním prostředí mohou být vazbové funkce modifikovány, a to na jedné straně učitelem, který může zastávat protichůdné role (například snaha podpořit versus potřeba ohodnotit), na druhé straně žáky, kteří si často uvědomují specifika školního prostředí (například že třídní učitel má na starosti více žáků a má mnoho dalších povinností).

Jako další protiargument se uvádí, že investice do vztahu s dítětem je větší ze strany rodičů než učitelů, a to zejména z toho důvodu, že se v případě rodičů jedná o reprodukci vlastních genů a zabezpečení kontinuity rodu (Cassidy, 2016). Přestože zřejmě nelze očekávat, že investice ze strany učitelů budou tak velké, mnozí třídní učitelé mají ke své třídě silný vztah, a to zejména pokud mají jednu třídu více let. Riley (2011) v tomto kontextu dokonce mluví o tom, že učitel může být na svou

třídu emočně navázán. U učitelů také může hrát roli generativita, tedy ochota investovat i do vztahů, které jsou mimo jejich osobní zájmy, tedy výchova další generace (McAdams & de St. Aubin, 1992). V neposlední řadě je zdůrazňováno, že jejich role je především instrumentální, zatímco rodiče mají za úkol primárně o dítě pečovat (Verschueren & Koomen, 2012). V tomto případě záleží hlavně na věku žáka a nastavení učitele. Na začátku školní docházky, zejména v první třídě, učitelé o žáky musejí i pečovat, a tak do určité míry přebírají roli rodičů. Někteří učitelé jsou primárně více nastaveni na budování vztahů a je pro ně snazší vytvořit si k žákům vztah a také mají pocit, že by je měli i vychovávat. Na základě výše zmíněných protiargumentů jsou ale vztahy s učiteli označovány za ty, které mohou mít převážně „jen“ vazbovou komponentu (Verschueren & Koomen, 2012).

Pokud je nám známo, vazbová hierarchie nebyla doposud zkoumána u mladších žáků. Výsledky u adolescentů naznačují, že není typické, aby v tomto věku uváděli v hierarchii také své učitele (Rosenthal & Kobak, 2010), což potvrzují rovněž **naše výsledky** (více viz kapitola 2). Celkem 16 studentů (7,5 %) alespoň jednou v rámci celého období projektu v jedné položce IPI uvedlo učitele/trenéra. Z toho 6 studentů (37,5 %) zmínilo učitele/trenéra alespoň jednou v jedné ze tří položek měřících vazbu (jedná se o položky popisující velmi stresující události). Konkrétně tři studenti uvedli učitele/trenéra jen v jedné vlně, jeden student stejného učitele/trenéra dvakrát, jeden třikrát a jeden student uvedl stejnou osobu téměř ve všech vlnách. Ve většině případů učitele/trenéra dávali na druhé, nebo třetí místo. Z výsledků bohužel není možné zjistit, v kolika případech se jednalo o (třídního) učitele. Na základě kritérií Ainsworthové (1989) tyto výsledky naznačují, že vztah mezi učitelem a žákem může mít vazbovou komponentu, která je však pravděpodobně přechodná. Otázkou však zůstává, zdali IPI jako nástroj pro měření vazbové hierarchie je dostatečně citlivý k tomu, aby zachytil specifický vztah mezi učitelem a žákem.

De Laet a kolegové (2014) provedli studii, ve které chtěli zjistit, zdali vazbové komponenty (jako je například funkce jisté základny nebo bezpečného přístavu) mají v rané adolescenci stejný psychologický význam ve vztazích žáků s jejich rodiči a učiteli. Studie naznačila, že význam, co se týče těchto vazbových komponent, je ve vztahu k těmto osobám podobný, nicméně není možné tyto významy přímo srovnávat.

Z výše zmíněných argumentů je patrné, že vztah mezi učitelem a žákem může mít vazbovou komponentu a že v některých případech třídní učitel může mít na přechodnou dobu funkci vazbové osoby. Čím jsou žáci starší, tím je menší pravděpodobnost, že to nastane. Nicméně pokud je nám známo, vazbová hierarchie u mladších žáků nebyla doposud zkoumána. Domníváme se, že není vhodné učitele srovnávat s primární vazbovou osobou, neboť to do velké míry snižuje jeho význam z hlediska teorie vazby. Adekvátnější by bylo srovnání s vedlejšími vazbovými osobami. Dalším limitem je to, že větší počet zahraničních studií věnujících se tomuto tématu

byl proveden převážně ve školních systémech, v nichž je běžné, že třídní učitel má jednu třídu většinou jenom jeden rok (Verschueren & Koomen, 2012), což pro vytvoření vazby nemusí dostačovat. Navíc může být obtížné odlišit vztah, který není vazbou, od silně nejisté vazby k učiteli (Bergin & Bergin, 2009).

Jak může učitel pracovat s žáky s nejistou vazbou k rodičům?

V poslední části kapitoly bychom se krátce chtěli zaměřit na to, co může pomoci zlepšit vztahy s žáky, kteří mohou pro své učitele představovat profesní výzvu. Z hlediska teorie vazby je vhodné, aby stejný učitel, případně stejní učitelé, učil ty samé žáky po více let. Jen tak má možnost s žáky navázat bližší individuální vztah a lépe je poznat. Na druhou stranu žáci, kteří to potřebují, se mohou na učitele navázat a těžit z tohoto vztahu (Bergin & Bergin, 2009). Jak už bylo zmíněno výše, vztah s učitelem může ovlivnit mínění žáků o sobě a druhých (Buyse et al., 2010). Jeden z hlavních představitelů výzkumu vztahů mezi učiteli a žáky Robert Pianta (1999) uvádí, že učil stejnou skupinu žáků na střední škole po několik let a zjistil, že během let se problémy s vedením třídy zmenšily a motivace stejně jako výkon žáků se naopak zvýšily, protože byl schopen s těmito žáky navázat bližší vztah.

Je důležité, aby se třídní učitel snažil vytvořit si individuální vztah s každým žákem (Bergin & Bergin, 2009) a měl informace o jeho vztazích se spolužáky a rodinném zázemí. Neboť to, co se děje v životě žáka, působí na jeho duševní pohodu, která dále ovlivňuje nejen jeho vztahy s ostatními a chování, ale také jeho školní výsledky.

Pro učitele bývá často výzvou jednat s žáky s nejistou vazbou a svým chováním jim nepotvrzovat vnitřní pracovní modely, které mají o sobě a druhých. Nejistí žáci hledají pozitivní, vřelé vztahy s lidmi, kterým mohou důvěřovat, ale sami nemají schopnosti si takové vztahy vytvářet. Z velké části je to tedy na učiteli, aby se pokusil naplnit jejich vazbové potřeby, a tím jim umožnil pozměnit jejich pohled na vztahy. Průměrná úroveň citlivosti učitele nemusí být však dostačující pro ovlivnění vnitřních pracovních modelů nejistých žáků (Howes & Ritchie, 2002). Dříve se uvádělo, že u dětí, které si k rodiči vytvořily jistou vazbu, byl rodič dostatečně citlivý průměrně v 50 % případů (Howe, 2011). Výzkum z oblasti neuropsychologie však naznačuje, že každé dítě je jinak citlivé na prostředí. V tomto kontextu se mluví o takzvané rozdílné vnímavosti vůči vlivům prostředí (*differential susceptibility*). Některé děti jsou ovlivněny chováním pečovatелů více než jiné (Pluess & Belsky, 2009). Tudíž v některých případech menší ojedinělé chyby méně citlivého pečovatele, než by dítě potřebovalo, mohou přispět k tomu, že dítě k pečovateli naváže nejistou vazbu. A naopak některé děti jsou velmi odolné, a přestože k nim pečovatel opakovaně

není dostatečně citlivý, navážou k němu jistou vazbu. Z tohoto důvodu může být náročnější navázat s některými žáky dobrý vztah založený na důvěře.

Vazbové potřeby žáků by měly být uspokojovány adekvátně k jejich intenzitě (například míře prožívaného ohrožení), nikoli k věku. Jak už bylo zmíněno výše, zejména chování žáků s ambivalentní vazbou může působit ve srovnání s jejich vrstevníky jako nezralé. Je vhodnější na jejich potřeby reagovat citlivě a postupně je vést k samostatnosti, než na ně vyvíjet tlak, aby danou situaci zvládli sami, protože by toho měli být vzhledem k věku schopni. U žáků s vyhýbavou vazbou je vhodné pracovat na důvěře k učiteli, že se na něj v případě potřeby mohou obrátit (Geddes, 2006).

Pokud učitel chce záměrně se svými žáky budovat dobré vztahy, je vhodné, aby rozvíjel svou vlastní schopnost mentalizace (Fear, 2017; Stacks, Wong, & Dykehouse, 2013), tedy aby si byl schopen představit jaké emoce v něm vyvolává žákovo chování, proč se žák daným způsobem pravděpodobně chová, jak se asi žák cítí, jak ho žák pravděpodobně vnímá a konečně jak žák vnímá sám sebe a jejich vzájemnou interakci.

Tato reflexe může učiteli pomoci pochopit nevhodné chování žáka a vcítěním se do jeho pocitů nahlédnout situaci z pohledu žáka a lépe mu porozumět. To učiteli může usnadnit zvládnutí náročných situací. O mentalizaci se hovoří zejména v kontextu rodičovství a terapie klientů s nejistou vazbou. Schopnost mentalizace a jistá vazba spolu souvisejí (Fonagy, Steele, Steele, Moran, & Higgitt, 1991) a přenášejí se z generace na generaci (Fear, 2017). Je to pravděpodobně dáno tím, že rodiče, kteří mají rozvinutou schopnost mentalizace, jsou schopni dostatečně uspokojovat vazbové potřeby svých dětí. Tím, jak s nimi jednájí a mluví, jim tento proces zpřístupňují a učí je ho. Intervenční studie naznačily, že zvýšení schopnosti mentalizace může vést k větší citlivosti pečovatele (Suchman, DeCoste, Castiglioni, Legow, & Mayes, 2008). Stejně to může fungovat i s učiteli.

Berginová a Bergin (2009) na základě výsledků výzkumu vytvořili pro učitele několik doporučení, jak zlepšit vztahy se svými žáky:

1. Vytvářet ve třídě pozitivní a vřelou atmosféru.
2. Osvojit si základní znalosti z oblasti vývojové psychologie, aby učitel znal typické znaky různých vývojových období.
3. Mít od všech žáků vysoká očekávání.
4. Být dobře připraven na každou hodinu a snažit se podávat látku zajímavým způsobem. Učitel by se měl zajímat o to, zdali žáci probírané látce rozumí a jestli nepotřebují pomoci.
5. Dávat žákům na vybranou, kdykoli je to možné.
6. Poukazovat na užitečnost pravidel a na důsledky jejich porušení. Učitel by neměl používat výhrůžky, stavět se do nadřazené role a zneužívat své pravomoce. Měl by s žáky jednat v pozitivním a respektujícím duchu.

7. Pomáhat žákům chovat se tolerantně k vrstevníkům a sám být v tom příkladem, chovat se k nim respektujícím způsobem a přiměřeně oceňovat vhodné chování.
8. Trávit s žáky, kteří jsou pro něj výzvou, čas, ideálně aktivitami, které nejsou spojeny s výkonem a které jsou pro žáka příjemné. Cílem těchto aktivit by mělo být žáka poznat. To je užitečné zejména v konfliktních vztazích.

Výše uvedená doporučení jsou příhodná pro všechny žáky bez ohledu na věk. V období adolescence je vhodné vést žáky postupně k tomu, aby se sami učili naplňovat své vazbové potřeby způsoby, které nezávisí na interakcích s učiteli (Kobak & Duemmler, 1994).

Shrnutí

Dosavadní výzkum ukázal, že pro vývoj žáků hrají vztahy s učiteli významnou roli. Škola je místem, v němž žáci mohou zažívat pocity frustrace, strachu a ohrožení. Tyto emoce aktivují vazbový systém, který má žákovi pomoci přežít. V takových chvílích je exploratorní systém, který umožňuje proces učení, inhibován a žáci potřebují pomoc tyto situace po emoční stránce zvládnout. U mladších, citlivějších žáků a žáků s nejistou vazbou k rodičům se tento systém aktivuje častěji. Přestože třídní učitel pravděpodobně není vazbovou osobou pro většinu žáků, může jim pomoci tyto emočně vypjaté situace zvládat a učít je, jak toho mohou sami dosáhnout.

Výsledky z kvantitativní části projektu naznačily, že i když pro většinu žáků učitel není vazbovou osobou, přesto pro mnohé představuje člověka, na nějž se žáci v případě potřeby obracejí. Z kvalitativní části vyplynulo, že vazbové funkce byly pro žáky, kteří se této části výzkumu účastnili, modifikovány školním prostředím, a to ze strany učitele i žáků samotných.

Literatura

- Affi, T. D., & Schrodt, P. (2003). "Feeling caught" as a mediator of adolescents' and young adults' avoidance and satisfaction with their parents in divorced and non-divorced households. *Communication Monographs*, 70, 142–173.
- Ahrens, K. R., DuBois, D. L., Richardson, L. P., Fan, M., & Lozano, P. (2008). Youth in Foster Care with Adult Mentors During Adolescence Have Improved Adult Outcomes. *Pediatrics*, 121, 246–251.
- Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. In J. Stevenson-Hinde & C. M. Parks (Eds.), *The Place of Attachment in Human Behavior*. New York: Basic Books.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment bonds beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716.
- Allen, J. P., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (319–335). New York, NY, US: Guilford Press.
- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21–31.
- Amato, P. R., & Affi, T. D. (2006). Feeling caught between parents: Adult children's relations with parents and subjective well-being. *Journal of Marriage and Family*, 68, 222–235.
- Amato, P. R., Kane, J. B. K., & James, S. (2011). Reconsidering the "Good Divorce". *Family Relations*, 60(5), 511–524.
- Antonucci, T. C., Langfahl, E. S., & Akiyama, H. (2004). Relationships as outcomes and contexts. In F. R. Lang & K. L. Fingerman (Eds.), *Advances in Personal Relationships. Growing Together: Personal Relationships across the Lifespan* (24–44). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Antonucci, T. C., Fiori, K. L., Birdit, K. S., & Jackey, L. M. H. (2010). Convoys of social relations: Integrating life-span and life-course perspectives. In M. E. Lamb & A. M. Freund (Eds.), *The Handbook of Life-Span Development: Social and Emotional Development* (Vol. 2, 434–473). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Armsden, G., & Greenberg, M. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317–326.
- Aviezer, O., Sagi, A., Resnick, G., & Gini, M. (2002). School competence in young adolescence: Links to early attachment relationships beyond concurrent self-perceived competence and representations of relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 387–409.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15.
- Baril, M. E., Crouter, A. C., & McHale, M. C. (2007). Processes linking adolescent well-being, marital love, and coparenting. *Journal of Family Psychology*, 21, 645–654.

- Beckmeyer, J. J., Coleman, M., & Ganong, L. H. (2014). Postdivorce Coparenting Typologies and Children's Adjustment. *Family Relations*, 63(4), 526–537.
- Benson, M. J., Buehler, C., & Gerard, J. M. (2008). Interparental hostility and early adolescent problem behavior: Spillover via maternal acceptance, harshness, inconsistency, and intrusiveness. *The Journal of Early Adolescence*, 28, 428–454.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1–14.
- Bifulco, A., Moran, P. M., Ball, C., & Bernazzani, O. (2002). Adult attachment style I: Its relationship to clinical depression. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 37, 50–59.
- Blos, P. (1979). *The Adolescent Passage: Developmental Issues*. New York: International Universities Press.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. (1973). *Invisible Loyalties*. Hagerstown, MD: Harper & Row.
- Bowers, E. P., Johnson S. K., Buckingham, M. H., Gasca, S., Warre, D. J. A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2014). Important Non-parental Adults and Positive Youth Development Across Mid- to Late-Adolescence: The Moderating Effect of Parenting Profiles. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 897–918.
- Bowlby, J. (1952). *Maternal Care and Mental Health*. Geneva: World Health Organization.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment* (2nd edition). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss, Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba. Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
- Bowlby, J. (2012). *Odloučení. Kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
- Bretherton, I. (1980). Young children in stressful situations: The supporting role of attachment figures and unfamiliar caregivers. In G. V. Coelho & P. Ahmed (Eds.), *Uprooting and Development* (179–210). New York: Plenum Press.
- Brown, G. L., Schoppe-Sullivan, S. J., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2010). Observed and reported supportive coparenting as predictors of infant-mother and infant-father attachment security. *Early Child Development and Care*, 180(1–2), 121–137.
- Buehler, Ch., & Welsh, P. H. (2009). A process model of adolescents' triangulation into parents' marital conflict: The role of emotional reactivity. *Journal of Family Psychology*, 23, 167–180.
- Buehler, Ch., Lange, G., & Franck, K. L. (2007). Adolescents' cognitive and emotional responses to marital hostility. *Child Development*, 78, 775–789.
- Buchanan, C. M., Maccoby, E. E., & Dornbusch, S. M. (1991). Caught between parents: Adolescent's experience in divorced homes. *Child Development*, 62, 1008–1029.
- Buist, K. L., Deković, M., Meeus, W., & van Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(3), 251–266.
- Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1988). Attachment and early reading: A longitudinal study. *The Journal of Genetic Psychology*, 149(2), 199–210.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2010). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33–50.
- Byng-Hall, J. (2002). Relieving parentified children's burdens in families with insecure attachment patterns. *Family Process*, 41(3), 375–388.

- Caldera, Y. M., & Lindsey, E. W. (2006). Coparenting, mother-infant interaction, and infant-parent attachment relationships in two-parent families. *Journal of Family Psychology, 20*(2), 275–283.
- Call, K. T., & Mortimer, J. T. (2001). *Arenas of Comfort in Adolescence: A Study of Adjustment in Context*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N. A. Fox (Ed.), *Emotion Regulation: Behavioral and Biological Considerations. Monographs for the Society for Research in Child Development* (228–249). Chicago: University of Chicago Press.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (3–22). New York, NY: Guilford.
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (3–24). New York: Guilford Publications.
- Colin, V. L. (1996). *Human Attachment*. New York: McGraw-Hill.
- Collins, W. A., & van Dulmen, M. H. M. (2006). “The course of true love(s)...”: Origins and pathways in the development of romantic relationships. In A. Crouter & A. Booth (Eds.), *Romance and Sex in Adolescence and Emerging Adulthood: Risks and Opportunities* (63–86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Inter-generational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education, 77*, 60–81.
- Cui, M., Conger, R. D., & Lorenz, F. O. (2005). Predicting change in adolescent adjustment from change in marital problems. *Developmental Psychology, 41*, 812–823.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1994). *Children and Marital Conflict: The Impact of Family Dispute and Resolution*. New York: Guilford Press.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2002). Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 31–63.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). *Marital Conflict and Children: An Emotional Security Perspective*. New York: Guilford Press.
- Darling, N., Hamilton, S. F., & Shaver, K. H. (2003). Relationships outside the family: Unrelated adults. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology. Blackwell Handbook of Adolescence* (349–370). Malden: Blackwell Publishing.
- David, K. M., & Murphy, B. C. (2004). Interparental conflict and late adolescents' sensitization to conflict: The moderating effects of emotional functioning and gender. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 187–200.
- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Moery, M. C., Cummings, E. M., Shelton, K., Rasi, J. A. (2002). Introduction and literature review. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 67*, 1–26.
- Davies, P. T., & Lindsay, L. L. (2004). Interparental conflict and adolescent adjustment: Why does gender moderate early adolescent vulnerability? *Journal of Family Psychology, 18*, 160–170.
- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, E. M. (2002). Child emotional security and interparental conflict. *Monographs of the Society for Research and Child Development, 67*, 27–62.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1998). Exploring children's emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment. *Child Development, 69*, 124–139.
- Davies, P. T., & Windle, M. (1997). Gender-Specific Pathways between Maternal Depressive Symptoms, Family Discord, and Adolescent Adjustment. *Developmental Psychology, 33*(4), 657–668.

- de Laet, S., Colpin, H., Goossens, L., Van Leeuwen, K., & Verschueren, K. (2014). Comparing parent-child and teacher-child relationships in early adolescence: Measurement invariance of perceived attachment-related dimensions. *Journal of Psychoeducational Assessment, 32*(6), 521–532.
- de Ruiter, C., & van IJzendoorn, M. H. (1993). Attachment and cognition: A review of the literature. *International Journal of Educational Research, 19*(6), 525–540.
- Dekovic, M., & Meeus, W. (1993). *Family Determinants of Emotional Problems in Adolescence*. Poster presented at the VIth European Conference on Developmental Psychology, Bonn.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Rueger, S. Y., Brown, S. E., & Summers, K. H. (2009). The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Adolescence, 38*(1), 13–28.
- Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early- to mid-adolescence: Mediated by adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 97–110.
- Dusek, J. B., & McIntyre, J. G. (2003). Self-Concept and Self-Esteem Development. In G. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (290–310). Malden, MA: Blackwell.
- Dush, C. K., Kotila, L. E., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2011). Predictors of supportive coparenting after relationship dissolution among at-risk parents. *Journal of Family Psychology, 25*(3), 356–365.
- Elkind, D., & Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental Psychology, 15*, 38–44.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton and comp.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Fagundes, C. P., & Schindler, I. (2012). Making of romantic attachment bonds: Longitudinal trajectories and implications for relationship stability. *Personal Relationships, 19*, 723–742.
- Farruggia, S. P., Chuansheng, Ch., Greenberger, E., Dimitrieva, J., & Macek, P. (2004). Self Esteem in Cross-Cultural Perspective: Measurement Equivalence and Correlates. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35*, 719–733.
- Fear, R. M. (2017). *Attachment Theory: Working Towards Learned Security*. London: Karnac Books.
- Feinberg, M. E. (2003). The Internal Structure and Ecological Context of Coparenting: A Framework for Research and Intervention. *Parenting: Science and Practice, 3*(2), 95–131.
- Feinberg, M. E., Brown, L. D., & Kan, M. L. (2012). A Multi-Domain Self-Report Measure of Coparenting. *Parenting: Science and Practice, 12*(1), 1–21.
- Feinberg, M. E., Kan, M. L., & Hetherington, E. M. (2007). The Longitudinal Influence of Coparenting Conflict on Parental Negativity and Adolescent Maladjustment. *Journal of Marriage and Family, 69*(3), 687–702.
- Fingerman, K. L., & Lang, F. R. (2004). Coming Together: A Perspective on Relationships across the Life Span. In F. R. Lang & K. L. Fingerman (Eds.), *Advances in Personal Relationships. Growing Together: Personal Relationships across the Lifespan* (1–23). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S., & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *The Infant Mental Health Journal, 12*(3), 201–218.
- Fraley, R. C., & Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships, 4*, 131–144.

- Fraley, R. C., Heffernan, M. E., Vicary, A. M., & Brumbaugh, C. C. (2011). The experiences in close relationships – Relationship Structures Questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment, 23*(3), 615.
- Franck, K. L., & Buehler, Ch. (2007). A family process model of marital hostility, parental depressive affect, and early adolescent problem behavior: The roles of triangulation and parental warmth. *Journal of Family Psychology, 21*, 614–625.
- Frankel, D., & Bates, J. (1990). Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. *Child Development, 61*(3), 810–819.
- Friedenberg, E. Z. (1967). *Dospělost bez dospívání*. Praha: Mladá fronta.
- Furman, W., & Wehner, E. A. (1997). Adolescent romantic relationships: A developmental perspective. In S. Shulman & A. Collins (Eds.), *Romantic Relationships in Adolescence. New Directions for Child Development* (21–36). San Francisco: Jossey-Bass.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchev, H. A. (2002). Adolescents' representations of relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development, 73*, 241–255.
- Gable, S., Jay, B., & Keith, C. (1995). Coparenting during the Child's 2nd Year: A Descriptive Account. *Journal of Marriage and Family, 57*(3), 609–616.
- Galbo, J. J., & Demetrulias, D. M. (1996). Recollection of nonparental significant adults during childhood and adolescence. *Youth and Society, 27*(4), 403–420.
- Geddes, H. (2006). *Attachment in the Classroom: The Links between Children's Early Experience, Emotional Well-being and Performance in School*. London: Worth Publishing.
- Geddes, H. (2017). Attachment behaviour and learning. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom: Theory and Practice* (37–48). London: Jessica Kingsley Publishers.
- George, C., & Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (2nd ed.) (1020–1856). New York, NY: Guilford Press.
- Glaser, R., & Kiecolt-Glaser, J. (2009). How stress damages immune system and health. *Discovery Medicine, 5*(26), 165–169.
- Golding, K. S., Turner, M. T., Worrall, H., Roberts, J., & Cadman, A. E. (2016). *Observing Adolescents with Attachment Difficulties in Educational Settings: A Tool for Identifying and Supporting Emotional and Social Difficulties in Young People Aged 11–16*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Goodman, A., & Goodman, R. (2009). Strengths and difficulties questionnaire as a dimensional measure of child mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 48*(4), 400–403.
- Greenberger, E., Chen, C., & Beam, M. R. (1998). The role of “very important” nonparental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 27*(3), 321–343.
- Gregory, A., & Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the highschool classroom. *School Psychology Review, 37*(3), 337–353.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human Development, 16*(2), 103–136.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (1991). Newborn behavior, early parenting quality and later toddler-parent relationships in a group of German infants. In J. K. Nugent, B. M. Lester, & T. B. Brazelton (Eds.), *The Cultural Context of Infancy* (Vol. II, 3–38). Norwood: Ablex.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin, 108*, 267–290.

- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1993). Children's appraisals of marital conflict: Initial investigations of the cognitive-contextual framework. *Child Development, 64*, 215–230.
- Grych, J. H., Raynor, S. R., & Fosco, G. M. (2004). Family processes that shape the impact of interparental conflict on adolescents. *Development and Psychopathology, 16*, 649–665.
- Grych, J. H., Seid, M., & Fincham, F. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development, 63*, 558–572.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and Its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education* (Vol. 1). New York: Appleton.
- Harold, G. T., & Conger, R. D. (1997). Marital conflict and adolescent distress: The role of adolescent awareness. *Child Development, 68*, 333–350.
- Harold, G. T., Fincham, F. D., Osborne, L. N., & Conger, R. D. (1997). Mom and dad are at it again: Adolescent perceptions of marital conflict and adolescent psychological distress. *Developmental Psychology, 33*, 333–350.
- Harold, G. T., Shelton, K. H., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, E. M. (2004). Marital conflict, child emotional security about family relationships and child adjustment. *Social Development, 13*, 350–376.
- Harris, J. R., (1995). Where is the child's environment? A group theory of socialization of development. *Psychological Review, 102*, 458–489.
- Harrist, A. W., & Ainslie, R. C. (1998). Marital discord and child behavior problems: Parent-child relationship quality and child interpersonal awareness as mediators. *Journal of Family Issues, 19*, 140–163.
- Havighurst, R. J. (1948/1974). *Developmental Tasks and Education*. New York: McKay.
- Hazan, C., & Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in Personal Relationships: Vol. 5. Attachment Processes in Adulthood* (151–178). London: Jessica Kingsley.
- Helgeson, V. S. (1994). Relation of agency and communion to well-being: Evidence and potential explanations. *Psychological Bulletin, 116*, 412–428.
- Helgeson-Henry, K., & Holmes, J. G. (1998). Childhood revisited: The intimate relationships of individuals from divorced and conflict ridden homes. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships* (280–316). New York: Guilford Press.
- Hock, R. M., & Mooradian, J. K. (2013). Defining Coparenting for Social Work Practice: A Critical Interpretive Synthesis. *Journal of Family Social Work, 16*(4), 314–331.
- Holland, A. S., & McElwain, N. L. (2013). Maternal and paternal perceptions of coparenting as a link between marital quality and the parent-toddler relationship. *Journal of Family Psychology, 27*(1), 117–126.
- Holmes, E. K., Sasaki, T., & Hazen, N. (2013). Serving new parents better: Predictors of a smooth versus rocky transition to parenthood. *Family Relationships, 62*(5), 824–837.
- Hooper, L. M. (2007). The application of attachment theory and family systems theory to the phenomena of parentification. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 15*(3), 217–223.
- Hooper, L. M., & Wallace, S. A. (2010). Evaluating the parentification questionnaire: psychometric properties and psychopathology correlates. *Contemporary Family Therapy, 32*, 52–68.
- Hooper, L. M., Marotta, S. A., & Lanthier, R. P. (2008). Predictors of Growth and Distress Following Childhood Parentification: A Retrospective Exploratory Study. *Journal of Child and Family Studies, 17*(5), 693–705.
- Horowitz, L. M., & Strack, S. (2011). *Handbook of Interpersonal Psychology: Theory, Research, Assessment, and Therapeutic Interventions*. Hoboken, NJ: Wiley.

- Horská, E. (nd). *Dotazník zjišťující kvalitu spolurodičovství* (nepublikovaný rukopis).
- Howe, D. (2011). *Attachment across the Lifecourse: A Brief Introduction*. China: Palgrave Macmillan.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 251–268.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Howes, C., & Smith, E. (1995). Children and their child care caregivers: Profile of relationships. *Social Development*, 4(1), 44–61.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, (14)3, 319–327.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (39–64). New York: Cambridge University Press.
- Chase, N. D. (1999). Parentification: An overview of theory, research and societal volumes. In N. D. Chase (Ed.), *Burdened Children* (3–33). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chodorow, N. (1999). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Jacobvitz, D. B., & Bush, N. F. (1996). Reconstructions of family relationships: Parent-child alliances, personal distress, and self-esteem. *Developmental Psychology*, 32(4), 732–743.
- Ježek, S. (2006). Vztahy s dospělými mimo rodinu. In P. Macek & L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání* (81–98). Brno: Barrister & Principal.
- Juhová, D., Weber, T., & Lacinová, L. (2018, September). *A Qualitative Inquiry into Teacher-Student Relationship from the Attachment Perspective*. Developmental Psychology Section Conference 2018, Liverpool, UK.
- Jurkovic, G. J., Thirkield, A., & Morrell, R. (2001). Parentification of adult children of divorce: A multidimensional analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 245–257.
- Kahn, R. L., & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the Life Course: Attachment, Roles, and Social Support. In P. B. Baltes & O. G. Grim (Eds.), *Life Span Development and Behavior* (Vol. 3, 253–286). New York: Academic Press.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M., & Dekovic, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22(1), 30–40.
- Katz, J., Petracca, M., & Rabinowitz, J. A. (2009). Retrospective Study of Daughters' Emotional Role Reversal with Parents, Attachment Anxiety, Excessive Reassurance-Seeking, and Depressive Symptoms. *The American Journal of Family Therapy*, 37, 185–195.
- Kerig, P. K. (2001). Coping with interparental conflict. In J. H. Grych & F. D. Fincham (Eds.), *Interparental Conflict and Child Development: Theory, Research and Application* (213–245). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerig, P. K. (2005). Revising the construct of boundary dissolution: A multidimensional perspective. *Journal of Emotional Abuse*, 5(2/3), 5–42.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., & Kim, P. (2006). Normative trends in children's perceptions of availability and utilization of attachment figures in middle childhood. *Social Development*, 15, 1–22.
- Kim, K. L., Jackson, Y., Conrad, S. M., & Hunter, H. L. (2008). Adolescent report of interparental conflict: The role of threat and self-blame appraisal on adaptive outcome. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 735–751.
- Kobak, R. R., & Duemmler, S. (1994). Attachment and conversation: Toward a discourse analysis of adolescent and adult security. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment Processes in Adulthood: Advances in Personal Relationships* (121–149). London: Jessica Kingsley.

- Kobak, R. R., Cole, H. E., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W. S., & Gamble, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem solving: A control theory analysis. *Child Development, 64*(1), 231–245.
- Kobak, R., Rosenthal, N. L., Zajac, K., & Madsen, S. D. (2007). Adolescent attachment hierarchies and the search for an adult pair-bond. *New Directions for Child and Adolescent Development, 117*, 57–72.
- Koerner, S. S., Wallace, S., & Jacobs Lehman, S. (2004). Sensitive mother-to-adolescent disclosures after divorce: Is the experience of sons different from that of daughters? *Journal of Family Psychology, 18*, 46–57.
- Koomen, H. M. Y., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports, 93*, 1319–1334.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., & Thijs, J. T. (2006). Assessing aspects of the teacher-child relationship: A critical ingredient of a practice-oriented psycho-diagnostic approach. *Educational and Child Psychology, 23*(3), 50–60.
- Kulíšek, P. (2000). Problémy teorie raného citového přilnutí (attachment). *Československá psychologie, 44*, 404–423.
- Lacinová, L. (2010). *Děti a konflikt mezi rodiči ve vývojové perspektivě*. Nepublikovaná habilitační práce. Brno: FSS MU.
- Lacinová, L., Michalčáková, R., & Ježek, S. (2009). Škála dětské percepce konfliktu mezi rodiči: Česká verze dotazníku pro adolescenty. *Československá psychologie, 53*(1), 70–85.
- Lamela, D., & Figueiredo, B. (2016). Coparenting after marital dissolution and children's mental health: a systematic review. *Journal de Pediatria, 92*(4), 331–342.
- Lang, F. R., & Fingerman, K. L. (Eds.) (2004). *Advances in Personal Relationships. Growing Together: Personal Relationships across the Lifespan*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., & Joiner Jr, T. E. (2004). Development and preliminary validation of the physiological hyperarousal scale for children. *Psychological Assessment, 16*(4), 373–380.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner Jr, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11*(3), 326–338.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). The Scientific Study of Adolescent Development: Past, Present, and Future. In R. M. Lerner & S. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3rd Edition, 1–12). New York: Wiley.
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development* (5th Edition, 1–24). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lerner, R. M. (1985). Adolescent Maturation Changes and Psychosocial Development: Dynamic International Perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 14*(4), 335–372.
- Levitt, M. (2005). Social Relations in Childhood and Adolescence: The Convoy Model Perspective. *Human Development, 48*, 28–47.
- Levitt, M. J. (1991). Attachment and close relationships: A life span perspective. In J. L. Gewirtz & W. M. Kurtines (Eds.), *Intersections with Attachment* (183–205). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Levitt, M. J., Guacci, N., & Coffman, S. (1993). Social networks in infancy: An observational study. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*, 233–251.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (81–107). San Francisco: Jossey-Bass.
- Macek, P., & Osecká, L. (1996). The Importance of adolescents' selves: Development, Context, and Typology. *Personality and Individual Differences, 21*(6), 1021–1027.

- Macek, P., & Štefánková, Z. (2006). Vztahy s rodiči a jejich souvislost s citovou vazbou. In P. Macek & L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání* (25–40). Brno: Barrister & Principal.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Macek, P., Ježek, S., Lacinová, L., Bouša, O., Kvitkovičová, L., Neužilová Michalčáková, R., & Širůček, J. (2016). Emerging adults in the Czech Republic: Views into and across different domains of life. In R. Žukauskienė (Ed.), *Emerging Adulthood in a European Context* (175–202). London & New York: Routledge.
- Macfie, J., Brumariu, L. E., & Lyons-Ruth, K. (2015). Parent-Child Role-Confusion: A critical Review of an Emerging Concept. *Developmental Review*, 36, 34–57. doi: 10.1016/j.dr.2015.01.002
- Macfie, J., Mcelwain, N. L., Houts, R. M., & Cox, M. J. (2005). Intergenerational transmission of role reversal between parent and child: Dyadic and family systems internal working models. *Attachment & Human Development*, 7(1), 51–65.
- Macie, K. M., & Stolberg, A. L. (2003). Assessing parenting after divorce: The Co-Parenting Behavior Questionnaire. *Journal of Divorce & Remarriage*, 39(1/2), 89–107.
- Madigan, S., Atkinson, L., Laurin, K., & Benoit, D. (2013). Attachment and internalizing behavior in early childhood: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49(4), 672–689.
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Mental Health and Development. Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention* (161–182). Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- Mangelsdorf, S. C., Laxman, D. J., & Jessee, A. (2011). Coparenting in two-parent nuclear families. In J. P. McHale & K. M. Lindahl (Eds.), *Coparenting: A Conceptual and Clinical Examination of Family Systems* (39–60). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mann, B. J., & Gilliom, L. A. (2004). Emotional security and cognitive appraisals mediate the relationship between parents' marital conflict and adjustment in older adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 165, 250–271.
- Margolin, G., Gordis, E. B., & John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 3–21.
- Maršanić, V. B., & Kušmić, E. (2013). Coparenting within the Family System: Review of Literature. *Collegium Antropologicum* 37(4), 1379–1384.
- Martin, M., Sturge-Apple, M., Davies, P., Romero, C., & Buckholz, A. (2017). A process model of the implications of spillover from coparenting conflicts into the parent-child attachment relationship in adolescence. *Development and Psychopathology*, 29(2), 417–431.
- Mayseless, O. (1996). Attachment patterns and their outcomes. *Human development*, 39, 206–223.
- Mayseless, O., Bartholomew, K., Henderson, A., & Trinke, S. (2004). "I was more her mom than she was mine". Role reversal in a community sample. *Family Relations*, 53, 78–86.
- McAdams, D., & de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003–1015. doi:10.1037/0022-3514.62.6.1003
- McConnell, M. C., & Kerig, P. K. (2002). Assessing coparenting in families of school-age children: Validation of the Coparenting and Family Rating System. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(1), 44–58. dx.doi.org/10.1037/h0087154
- McCoy, K., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2009). Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 50(3), 270–279.

- McHale, J. P. (2007). When infants grow up in multiperson relationship systems. *Infant Mental Health Journal*, 28(4), 370–392.
- McHale, J. P., & Irace, K. (2011). Coparenting in diverse family systems. In J. P. McHale & K. M. Lindahl (Eds.), *Coparenting: A Conceptual and Clinical Examination of Family Systems* (15–38). Washington, DC: American Psychological Association.
- McHale, J. P., & Lindahl, K. M. (2011). *Coparenting: A Conceptual and Clinical Examination of Family Subsystems*. Washington, DC: American Psychological Association.
- McHale, J. P., & Rotman, T. (2007). Is seeing believing? Expectant parents' outlooks on coparenting and later coparenting solidarity. *Infant Behavior and Development*, 30(1), 3063–3081.
- McHale, J. P., Kuersten-Hogan, R., & Rao, N. (2004). Growing Points for Coparenting Theory and Research. *Journal of Adult Development*, 221–234.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Ed. by Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago Press.
- Michalčáková, R., Lacinová, L., Bouša, O., & Kotková, M. (2010). Strachy a citová vazba k rodičům v období rané adolescence. *E-psychologie*, 4, 16–29. Dostupný z www: <http://e-psycholog.eu/pdf/michalcakova_et al.pdf>.
- Mickelson, K. D., Kessler, R. C., & Shaver, P. R. (1997). Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1092–1106.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in Adulthood*. New York: Guilford Press.
- Mikulincer, M., Florian, V., & Tolmacz, R. (1990). Attachment styles and fear of personal death: A case study of affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 273–280.
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 223–249.
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. H. J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22, 771–783.
- Obsuth, I., Hennighausen, K., Brumariu, L. E., & Lyons-Ruth, K. (2014). Disorganized Behavior in Adolescent-Parent Interaction: Relations to Attachment State of Mind, Partner Abuse, and Psychopathology. *Child Development*, 85(1), 370–387.
- Oosterwegel, A. (1992). *The Organization of the Self-System. Developmental Changes in Childhood and Adolescence*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Pavlát, J. (2005). Děti v rozvodových sporech: Severoamerické studie (1980–2001). *Československá psychologie*, 49, 422–431.
- Perez-Brena, N., Updegraff, K., Umana-Taylor, A., Jahromi, L., & Guimond, A. (2015). Coparenting profiles in the context of Mexican-origin teen pregnancy. *Family Process*, 54(2), 263–279.
- Peris, T. S., Goeke-Morey, M. C., Cummings, E. M., & Emery, R. E. (2008). Marital conflict and support seeking by parents in adolescence: Empirical support for the parentification construct. *Journal of Family Psychology*, 22, 633–642.
- Perrin, M. B., Ehrenberg, M. F., & Hunter, M. A. (2013). Boundary Diffusion, Individuation, and Adjustment: Comparison of Young Adults Raised in Divorced Versus Intact Families. *Family Relations*, 62, 768–782.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (Ed.) (1992). *New Directions for Child Development, No. 57. Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of Psychology. Vol. 7. Educational Psychology* (199–234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pitman, R., & Scharfe, E. (2010). Testing the function of attachment hierarchies during emerging adulthood. *Personal Relationships, 17*, 201–216.
- Pittman, L. D., & Coley, R. L. (2011). Coparenting in families with adolescent mothers. In J. P. McHale & K. M. Lindahl (Eds.), *Coparenting: A Conceptual and Clinical Examination of Family Systems* (105–126). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pivodová, L., & Lacinová, L. (2016). Fenomén spousifikace: Studie o partnerském vztahu mezi rodičem a dítětem. *E-psychologie, 10*(1), 1–17.
- Pivodová, L., Daňsová, P., & Lacinová, L. (2018, September). *Role-Confusion in Adolescence: The New Method for Assessing Role-Confusion in Family from Adolescent Perspective*. Poster session presented at the Developmental Psychology Section Conference 2018, Liverpool, UK.
- Pluess, M., & Belsky, J. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: The case of childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(4), 396–404.
- Porter, C. L., Wouden-Miller, M., Silva, S. S., & Porter, A. E. (2003). Marital harmony and conflict: Links to infants' emotional regulation and cardiac vagal tone. *Infancy, 4*, 297–307.
- Pudasainee-Kapri, S., & Razza, R. A. (2015). Associations among supportive coparenting, father engagement and attachment: The role of race/ethnicity. *Journal of Child and Family Studies, 24*(12), 3793–3804.
- Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. New York: Routledge.
- Rishel, C., Sales, E., & Koeske, G. F. (2005). Relationships with Non-Parental Adults and Child Behavior. *Child and Adolescent Social Work Journal, 22*, 19–34.
- Rogers, M. J., & Holmbeck, G. N. (1997). Effects of interparental aggression on children's adjustment: The moderating role of cognitive appraisal and coping. *Journal of Family Psychology, 11*, 125–130.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529.
- Rose, J., & Gilbert, L. (2017). Attachment aware schools. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom: Theory and Practice* (65–81). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rosenthal, N. L., & Kobak, R. (2010). Assessing adolescents' attachment hierarchies: Differences across developmental periods and associations with individual adaptation. *Journal of Research on Adolescence, 20*, 678–706.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon (Series ed.) & N. Eisenberg (Vol. ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development* (933–1016). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., & Kuczowski, R. (1994). The Imaginary Audience, Self-Consciousness, and Public Individuation in Adolescence. *Journal of Personality, 62*, 219–238.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213–231.
- Sanchez, B., Esparza, P., & Colon, Y. (2008). Natural mentoring under the microscope: An investigation of mentoring relationships and Latino adolescents' academic performance. *Journal of Community Psychology, 36*, 468–482.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Sarason (Eds.), *Social Support: An Interactional View* (9–25). New York: Wiley.

- Saunders, R., Jacobvitz, D., Zaccagnino, M., Beverung, L. M., & Hazen, N. (2011). Pathways to earned-security: The role of alternative support figures. *Attachment & Human Development, 13*(4), 403–420.
- Schoppe-Sullivan, S. J., Mangelsdorf, S. C., Frosch, C. A., & McHale, J. L. (2004). Associations between Coparenting and Marital Behavior from Infancy to the Preschool Years. *Journal of Family Psychology, 18*(1), 194–207.
- Schulz, M. C., Waldinger, R. J., Hauser, S. T., & Allen, J. P. (2005). Adolescents' behavior in the presence of interparental hostility: Developmental and emotion regulatory influences. *Development and Psychopathology, 17*, 489–507.
- Shaffer, A., & Egeland, B. (2011). Intergenerational transmission of familial boundary dissolution: Observations and psychosocial outcomes in adolescence. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 60*, 290–302.
- Shaffer, A., & Sroufe, L. A. (2005). Boundary Dissolution in the Family System: The Developmental Implications of Generational Boundary Dissolution: Findings from a Perspective Longitudinal study. *Journal of Emotional Abuse, 1*, 67–84.
- Shifflett-Simpson, K., & Cummings, E. M. (1996). Mixed message resolution and children's responses to interadult conflict. *Child Development, 67*, 437–448.
- Shimkowski, J. R., & Schrodtt, P. (2012). Coparental Communication as a Mediator of Interparental Conflict and Young Adult Children's Mental Well-Being. *Communication Monographs, 79*(1), 48–71.
- Solomon, M. (2017). Promoting resilience in schools: The importance of both training and reflection for teachers and school staff. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom: Theory and Practice* (101–116). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development, 14*(3), 305–318.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. The Guilford Press: New York.
- Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development, 54*(6), 1615–1627.
- Stacks, A. M., Wong, K., & Dykehouse, T. A. (2013). Teacher reflective functioning: A preliminary study of measurement and self-reported teaching behavior. *Reflective Practice, 14*(4), 1–19.
- Suchman, N. P., DeCoste, C. M. S., Castiglioni, N. B. A., Legow, N. P., & Mayes, L. M. D. (2008). The mothers and toddlers program: Preliminary findings from an attachmentbased parenting intervention for substance-abusing mothers. *Psychoanalytic Psychology, 25*(3), 499–517.
- Talbot, J. A., Baker, J. K., & McHale, J. P. (2009). Sharing the Love: Prebirth Adult Attachment Status and Coparenting Adjustment during Early Infancy. *Parenting: Science & Practice, 9*(1/2), 56–77.
- Teubert, D., & Pinquart, M. (2010). The Association between Coparenting and Child Adjustment: A Meta-Analysis. *Parenting: Science and Practice, 10*(4), 286–307.
- Trentacosta, Ch. J., Criss, M. M., Shaw, D. S., Lacourse, E., Hyde, L. W., & Dishion, T. J. (2011). Antecedents and Outcomes of Joint Trajectories of Mother–Son Conflict and Warmth during Middle Childhood and Adolescence. *Child Development, 82*(5), 1676–1690.
- Trinder, L., Kellet, J., & Swift, L. (2008). The Relationship between Contact and Child Adjustment in High Conflict Cases after Divorce or Separation. *Child & Adolescent Mental Health, 13*(4), 181–187.

- Turner, C. T., & Barrett, P. M. (1998). Adolescent Adjustment to Perceived Marital Conflict. *Journal of Child and Family Studies*, 7, 499–513.
- Umemura, T., Lacinová, L., & Macek, P. (2015). Is emerging adults' attachment preference for the romantic partner shifted from their attachment preferences for their mother, father, and friends? *Emerging Adulthood*, 3, 179–193.
- Umemura, T., Lacinová, L., Horská, E., & Pivodová, L. (v tisku). Vývoj vazby k blízkým osobám od raného dětství do dospělosti: Přehledová studie o vazbové hierarchii. *Československá psychologie*.
- Umemura, T., Lacinová, L., Juhová, D., & Pivodová, L. (nepublikovaný rukopis). Longitudinal reorganization of adolescents' attachment hierarchy and their adjustments reported by multiple informants.
- Umemura, T., Lacinová, L., Kotrčová, K., & Fraley, C. R. (2017a). Similarities and differences regarding changes in attachment preferences and attachment styles in relation to romantic relationship length: Longitudinal and concurrent analyses. *Attachment and Human Development*. Online first, 1–25.
- Umemura, T., Lacinová, L., Kraus, J., Horská, E., & Pivodová, L. (2018). Adolescents' multiple versus single primary attachment figures, reorganization of attachment hierarchy, and adjustments: the important people interview approach. *Attachment and Human Development*, 20(5), 532–552.
- Umemura, T., Lacinová, L., Macek, P., & Kunnen, S. E. (2017b). Longitudinal changes in emerging adults' attachment preferences for their mother, father, friends, and romantic partner: Focusing on start and end of romantic relationships. *International Journal of Behavioral Development. Advance Online Publication*.
- van der Mijl, R. C. W., & Vingerhoets, Ad J. J. M. (2017). The Positive Effects of Parentification: An Exploratory Study among Students. *Psichologiske teme*, 26 (2), 417–430.
- van Egeren, L. A., & Hawkins, D. P. (2004). Coming to Terms with Coparenting: Implications of Definition and Measurement. *Journal of Adult Development*, 11, 165–178.
- van IJzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2008). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (880–905). New York: Guilford Press.
- van IJzendoorn, M. H., Dijkstra, J., & Bus, A. G. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4(2), 115–128.
- van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992). The Multiple Caretaker Paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child Development*, 57, 5–24.
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387–403.
- van Parys, H., Bonnewyn, A., De Mol, J., & Rober, P. (2015). Toward understanding the child's experience in the process of parentification: Young adults' reflections on growing up with a depressed parent. *Journal of Marital and Family Therapy*, 41(4), 522–536.
- Varga, C., Gee, C., Rivera, L., & Reyes, C. (2017). Coparenting mediates the association between relationship quality and father involvement. *Youth and Society*, 49(5), 588–609.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211.
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14(3), 233–248.

- Vulliez-Coady, L., Obsuth, I., Torreiro Casal, M., Ellertsdottir, L., & Lyons-Ruth, K. (2013). Maternal role confusion: Relations to maternal attachment and mother-child interaction from infancy to adolescence. *Infant Mental Health Journal, 34*(2), 117–131.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development, 71*, 164–172.
- West, K., Matthews, B., & Kerns, K. (2013). Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 259–270.
- West, M. L., & Keller, A. E. (1991). Parentification of the child: A case study of Bowlby's compulsive care-giving attachment pattern. *American Journal of Family Therapy, 28*, 19–27.
- Wood, J. (2006). Effect of anxiety reduction on children's school performance and social adjustment. *Developmental Psychology, 42*(2), 345–349.
- Xin, Z., Chi, L., & Yu, G. (2009). The relationship between interparental conflict and adolescents' affective well-being: Mediation of cognitive appraisals and moderation of peer status. *International Journal of Behavioral Development, 33*, 421–429.
- Zajac, K., & Kobak, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention and Intervention* (379–389). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Summary

Adolescence is an important transitional period during which young people expand their relationship networks. Adolescents make more friends than in all the preceding developmental stages. They also begin to enter into romantic relationships, which is new uncharted territory for them. This developmental task is very important for them, and it is one that needs to be successfully tackled. It is, however, obvious that this task challenges adolescents with a myriad of problems and risks, and not everyone easily manages this stage of life well. Dynamic changes in adolescents' social networks have to be observed holistically. Adolescents' relationships with adults and peers, their influence on each other and how they organise themselves into new networks and systems need to be examined closely. Adolescence is also an important period for the development of mental resilience, well-being, and of the capability to positively experience things or, simply put, of emotional happiness. We are trying to understand how adolescents' social relationships expand and change during this crucial period, and how their relationships are potentially linked to emotional happiness.

The aim of the longitudinal project *The development of adolescent relationships: Using an attachment theory perspective, a dynamic systems approach, and a time-series method*, the results of which form the most substantial part of this book, was to comprehend how adolescents' social relationships change in their teen years, and how relationships, their forms and quality relate to young peoples' feelings of happiness and satisfaction. Along with the main objective, which was to follow the changes in the hierarchy of attachment figures for 11 and 18 year-old adolescents, we also attempted to identify other important factors in families with adolescents which affect their mental adaptation and development. This monograph describes the changes occurring in adolescence in the organisation of persons close to adolescents. Theoretical concepts and history of the approaches to social relationships in adolescence are described in Chapter 1. Chapter 2 is devoted to adolescents' close relationships and their organisation as seen through the perspective of attachment theory. Chapter 3 analyses how adolescents perceive interparental conflict and Chapter 4 concerns parental cooperation in upbringing. We were also interested in the consequences of an adolescent prematurely taking over an adult role in the family, which we addressed in Chapter 5. The final chapter, 6 of the monograph fo-

cuses on adolescents' relationships with their teachers and tries to find out whether a teacher can be an attachment figure for adolescents. The book summarises the results previously published in journals, and presents currently unpublished findings from our project's data.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. Ing. Petr Dvořák, CSc.
PhDr. Jan Cacek, Ph.D.
Mgr. Tereza Fojtová
Mgr. Michaela Hanousková
prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.
doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.
doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.
prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.
doc. RNDr. Jaromír Leichmann, Dr.
PhDr. Alena Mizerová
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.
doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.
doc. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.
prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.
doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.

LENKA LACINOVÁ A KOLEKTIV

VŠICHNI MOJI BLÍZCÍ

Adolescenti a dospělí kolem nich

Jazyková korektura: Alena Němcová
Návrh obálky: Petr Korunka
Sazba: Lenka Váchová
V roce 2018 vydala Masarykova univerzita
Žerotínovo nám. 617/9
601 77 Brno

1. vydání, 2018

ISBN 978-80-210-9161-0 (online : pdf)
ISBN 978-80-210-9160-3 (brož. vaz.)

VŠICHNI MOJI BLÍZCÍ

Adolescenti a dospělí kolem nich

Lenka Lacinová a kolektiv

Koho považují dospívající za své blízké?

Koho vyhledávají, když je jim smutno nebo je něco trápí? Jak prožívají, když se jejich rodiče hádají? Co to s nimi dělá? A co když se v rodině stane, že z nějakých důvodů najednou začnou fungovat spíše v roli rodičů či partnerů?

Jak vidí to, jak se rodiče shodují na jejich výchově, a jaké pro ně má důsledky, když se na tom rodiče neshodnou? Jaký význam a roli v jejich životě hrají učitelé?

Mohou pro dospívající být blízkými lidmi, kteří jim pomáhají zvládat stresové situace? Na tyto a řadu dalších otázek odpovídá monografie autorského kolektivu

Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny Fakulty sociálních studií

Masarykovy univerzity v Brně.
