

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zvládání stresu u dětí v závislosti na typu attachmentu  
Coping in children with different attachment styles

Bc. Tereza Trčková

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Křížová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie (N7701)

Studijní obor: Psychologie

### **Prohlášení**

Odevzdáním této diplomové práce na téma Zvládání stresu u dětí v závislosti na typu attachmentu potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 6. 2019

## **Poděkování**

Ráda bych zde poděkovala vedoucí práce PhDr. Ivaně Křížové, Ph.D. za to, že mě podpořila v mých výzkumných plánech, za odborné vedení a podnětné připomínky. Chtěla bych také poděkovat vstřícnému přístupu ředitele, třídní učitelky a zejména žákům za jejich čas, zájem a ochotu. V neposlední řadě děkuji svým blízkým za jejich trpělivost a pochopení.

## **ABSTRAKT**

Tématem této diplomové práce je zvládání stresu a attachment. Cílem je popsat, jak děti reagují a zvládají stres s ohledem na typ attachmentové vazby. Teoretická část se zabývá teorií stresu Lazaruse a Folkmanové (1987) a motivační teorií stresu (Skinner, Wellborn, 1994), ze které vycházela konstrukce otázek k rozhovoru. Výzkumu se zúčastnily děti ze šestých tříd ve věku 11-12 let. Pro výzkumný záměr byla použita kvalitativní metodologie, přičemž attachment byl u dětí měřen pomocí dotazníku (Experience in Close Relationship) a zvládání stresu pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Výsledky výzkumné části ukázaly, že v rámci tohoto výzkumu se děti liší v reakcích na stres a zvládání stresu podle typu attachmentu. Nejvýraznější rozdíl se ukázal mezi dětmi s bezpečným attachmentem a dětmi s ostatními typy attachmentu. Tyto dvě skupiny dětí se lišily v hodnocení stresujících situacích, v prožívaných emocích a významu sociální opory ve stresujících situacích.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Stres, zvládací strategie, attachment, reakce na stres, strategie emoční regulace

## **ABSTRACT**

The diploma thesis concerns the link between coping and attachment. The primary aim is to discover and define how children cope in respect to specific type of attachment. Research sample includes children at the age of 11-12. Research methodologies include qualitative field research. The data were collected by a questionnaire (Experience in Close Relationship) for purpose to measure attachment. Research was then accompanied by semi-structured interviews with children, which based on theories of Lazarus and Folkman (1987) and motivational theory (Skinner and Wellborn, 1994). The findings show that in this research children with secure attachment cope differently from children with other types of attachment. The two groups of children vary in their reactions of stress, how they experience stressful encounters, in their appraisal of stressful encounters and a purpose of social support.

## **KEYWORDS**

Stress, coping strategies, attachment, stress reactions, emotional regulation

## Obsah

1. Stres a zvládání stresu .....	9
1.1. Koncept stresu.....	9
1.2. Zvládání stresu.....	9
2. Teorie stresu – Richard Lazarus a Susan Folkmanová.....	10
2.1. Kognitivní hodnocení – primární a sekundární.....	11
2.2. Zvládání zaměřené na problém a na emoce .....	11
2.3. Funkční a dysfunkční zvládání.....	14
2.4. Mikroanalytické a makroanalytické hledisko při měření zvládání stresu .....	14
2.5. Shrnutí a zhodnocení teorie Lazaruse a Folkmanové .....	15
3. Zvládání stresu u dětí .....	16
3.1. Jak děti zvládají stres .....	16
3.1.1. Zdroje, styly a strategie zvládání stresu u dětí .....	16
3.2. Vývojové změny s ohledem na zvládání stresu .....	17
3.3. Škola jako stresující kontext.....	18
3.4. Motivační teorie psychologických potřeb.....	18
3.4.1. Stresující situace .....	20
3.5. Zdroje zvládání stresu u dětí .....	21
3.5.1. Kvalita sociální opory .....	22
3.6. Objektivně stresující situace u dětí .....	22
4. Teorie attachmentu .....	23
4.1. Vymezení pojmu .....	23
4.2. Základy teorie attachmentu.....	24
4.3. Behaviorální systém .....	25
4.4. Vnitřní pracovní modely.....	26
4.5. Typy attachmentu.....	27
4.6. Vývoj a tvorba attachmentu.....	28

4.6.1. Attachment u dítěte školního věku.....	29
4.7. Souvislost attachmentu a zvládání stresu.....	30
5. Vlastní výzkum.....	31
5.1. Výzkumný záměr a výzkumné otázky .....	31
5.2. Metodologie výzkumu a výzkumný soubor.....	31
5.2.1. Použité metody.....	32
5.3. Kvalitativní analýza dat a výsledky .....	37
5.3.1. Způsob zpracování dat.....	37
5.3.2. Výsledky analýzy stresujících situací .....	38
5.3.3. Výsledky analýzy reakcí na stres u jednotlivých typů attachmentu .....	40
5.3.4. Výsledky analýzy reakcí na neuspokojení třech základních potřeb.....	46
5.3.5. Reakce na vnitřní konflikt a frustraci .....	47
6. Diskuze .....	48
6.1. Limity výzkumu .....	51
6.2. Podněty k dalšímu výzkumu.....	51
7. Závěr .....	52
Seznam použitých informačních zdrojů: .....	54

## Úvod

Stres je významnou součástí našeho života. Na člověka působí již před jeho narozením a působí až do smrti. Po celý život nás motivuje k přizpůsobení se světu kolem nás. Každý člověk reaguje na požadavky okolí různým způsobem a tato rozdílnost určuje jeho vývoj. Člověk má určité předpoklady a dispozice, se kterými se rodí, ale také se od narození do stáří mnoho věcí naučí. Nejen člověk prochází vývojem, ale i lidstvo prošlo a prochází řadou významných změn od počátku dějin, a proto dnešní svět klade větší nároky na přizpůsobení se tlakům rychle se vyvíjejícího světa kolem nás.

Není divu, že v psychologii je pojmu stresu věnována výzkumná pozornost již desítky let. Zvládání stresu je komplexní problém, který zahrnuje celou řadu faktorů a vlivů, které určují vývoj člověka a formují jeho osobnost. Výzkum na poli stresu se řadu let ubírá zejména směrem ke zkoumání zvládacích strategií, které umožňují jedinci konstruktivně a efektivně zvládat stres. Tyto výzkumy přinášejí mnoho různých výsledků v podobě nesčetných kategorií a klasifikací, které mapují strategie zvládání stresu. To umožňuje rozdělit lidi podle toho, jaké zvládací strategie preferují.

Pouhé zjišťování strategií zvládání stresu nám však neodpoví na otázku, proč existují individuální rozdíly ve schopnosti člověka vyrovnat se stresem. Mimo dědičných a vrozených vlivů hrají zásadní roli ve schopnosti zvládat stres rané zkušenosti člověka z blízkých vztahů. Cílem této práce je podívat se na jeden z možných zdrojů individuálních rozdílů zvládání stresu – citovou vazbu mezi dítětem a jeho pečovatelem (nejčastěji matkou) neboli attachmentem.

V teoretické části práce se zaměřím na dvě teorie stresu, které vysvětlují, co je to stres a jeho zvládání a vysvětlím základy teorie attachmentu. Vzájemná souvislosti mezi těmito dvěma koncepty - stresem a citovou vazbou (attachmentem) bude nastíněna v závěru teoretické části. Vlastní výzkum je opřen o vymezené teorie stresu. Klade si za cíl odpovědět na otázky, jak děti školního věku s určitým typem attachmentu hodnotí, vnímají a reagují na stres.



# 1. Stres a zvládání stresu

## 1.1. Koncept stresu

Pojetí stresu a jeho definice se vyvíjela s odlišnými pohledy různých autorů. Cannon-Bardova teorie stresu zdůrazňovala vliv emocí (vztek, úzkost a strach), které způsobují reakce na stres ve formě útoku nebo útěku před nebezpečím. Toto pojetí kladlo důraz na reakce organismu v podobě fyziologických projevů. Hans Selye definoval stresující situaci, ve které organismus reaguje na hrozící narušení homeostázy<sup>1</sup>. Stres vysvětloval jako adaptační a biologickou reakci na ohrožující prostředí, kdy nejprve dochází k poplachu (šoku), následně ke zvládání stresu a později k poškození a vyčerpání. Poslední významný autor je Lazarus, který přinesl odlišný pohled a zavedl do konceptu stresu kognitivní hodnocení stresové situace (Baštecká, Mach, 2015). Tato teorie je předmětem této práce a bude jí věnována podstatná část následujícího textu.

## 1.2. Zvládání stresu

Schopnost adaptovat se na stres je důležitá součást lidského vývoje. Adaptace na stres ukazuje, jak jedinec zvládá emoce, zda myslí konstruktivně, jak reguluje a řídí své chování, kontroluje automatické nabuzení (arousal<sup>2</sup>) a reaguje na změny okolí. V širokém pojetí se jedná o procesy zvládání (Compas, 2001).

Existuje množství různých definic zvládání stresu. Podle Compase je zvládání definováno jako vědomá a volní snaha regulovat emoce, kognici, chování, fyziologické reakce a prostředí v reakci na stresující události (Compas et al., 2001). Tyto regulační procesy závisí na biologickém, kognitivním, sociálním a emocionálním vývoji jedince. Zvládání spadá do podskupiny širších seberegulačních procesů, kterými jedinec záměrně jedná v kontextu stresu. Do těchto seberegulačních procesů nespádají reakce na stres. Existuje řada reakcí na stres, které se vyznačují změnou formy nebo obsahu, množstvím nebo intenzitou myšlenek, emocí, chování nebo fyziologických reakcí (Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1997).

Člověk může reagovat na stres buď záměrně nebo bezděčně. Podle Compase et al. (2001) se záměrné (volní) a bezděčné reakce dále rozlišují na reakce, které se zapojují do stresující situace a na reakce jedince, kterými se vyhýbá stresující situaci (Compas et al., 2001). Základní problém v konceptualizaci zvládání stresu spočívá v tom, že různí autoři a různé

---

<sup>1</sup> „Koordinace fyziologických reakcí, kterou umožňují zpětnovazební regulační mechanismy a která výsledně zajišťuje stálost vnitřního prostředí organismu.“ (Baštecká, Mach, 2015)

<sup>2</sup> Stupeň bdělosti od kómatu po neklid, strach, hrůzu až paniku, jež se liší podle situace způsobující stres (Hartl, Hartlová, 2000).

teorie pojmají reakce na stres buď jako záměrnou a vědomou snahu jedince zvládat stres nebo jako automatickou reakci, která není pod vědomou kontrolou. První hledisko je, že zvládání zahrnuje všechny reakce, tedy i ty mimo vědomou kontrolu (Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1997), druhé hledisko zastává názor, že zvládání zahrnuje jen ty reakce na stres, které jsou vědomé (Lazarus & Folkman, 1984). Přikláním se k názoru, že zvládací strategie zahrnuje vědomé reakce, a to z důvodů, které uvedu v následujícím textu.

## 2. Teorie stresu – Richard Lazarus a Susan Folkmanová

Většina výzkumů v problematice stresu vychází z široce užívané teorie stresu Richarda Lazaruse a Folkmanové, jež položili rovněž základy konceptualizace zvládání stresu. I přesto, že tato teorie vychází z výzkumu dospělé populace, může přispět k pochopení zvládání stresu u dětí, které je předmětem této práce.

Tato teorie (Lazarus & Folkman, 1987) staví na třech základních pilířích, které vysvětlují, jak jedinec reaguje na stres: (1) vztah neboli transakce; (2) proces; (3) emoce jako vzájemně závislý systém proměnných.

Abychom pochopili to, jak člověk reaguje na stres je třeba vzít v úvahu **vztah** dvou základních systémů – člověka a prostředí, jež jsou vzájemně propojeny. Je třeba uvážit, že jedinec, který jedná ve stresové situaci reaguje také na atributy prostředí. **Transakce** představuje dynamickou hru proměnných, zatímco vztah představuje jejich spojení v organickou jednotu. **Proces** znamená změnu v čase a v situaci. Stres a negativní emoce představují proces za předpokladu, že jedinec usiluje o změnu nežádoucího nebo toho, co mu způsobuje stres (úzkost). Lazarus klade důraz na odlišení **stylu** – zvládání stresu jako znaku osobnostní charakteristiky a **procesu** – adaptivní zvládání stresu za měnícího se kontextu. Lazarus chápe emoce jako **systém**, ve kterém kvalita a intenzita emoce závisí na mediaci několika proměnných a procesů. Mezi hlavní proměnné patří požadavky a tlaky prostředí; dále osobní proměnné, jež představují hierarchii cílů a přesvědčení jedince; dále se jedná o procesy mediace – hodnocení a zvládání stresu; emoce vyvolané stresem a těsně po setkání se stresorem a v neposlední řadě také subjektivní pohoda, sociální fungování a somatické zdraví (Lazarus & Folkman, 1987).

Lazarus popsal dva základní konstrukty (na sobě závisících proměnných), kterými jsou kognitivní hodnocení a zvládání a které budou popsány v následujícím textu.

## 2.1.Kognitivní hodnocení – primární a sekundární

Lidé, ale i jiní živočichové neustále hodnotí, co se jim děje, jak důležité je to pro jejich well-being. Toto kognitivní hodnocení se nazývá *appraisal*. Jedinec si v rámci hodnocení odpovídá na otázku: „*Co to pro mě osobně znamená?*“ (Lazarus & Folkman, 1987).

Existují dva druhy hodnocení - primární a sekundární. Oba mají odlišné funkce a odlišně zacházejí se zdroji informací. **Primární hodnocení** je zaměřeno na to, co se zrovna děje a zda je to podstatné pro well-being jedince. Primární hodnocení stresu zahrnuje tři složky: (1) **prožitou újmu**, (2) **hrozbu** (anticipované zranění) a (3) **výzvu**, která znamená příležitost k osobnímu růstu, což může přinést zisk. Lazarus se zaměřuje zejména na výzvu díky které jedinec hodnotí stresovou situaci. Jedinec musí mobilizovat prostředky pro zvládnání překážek, aby si zajistil pozitivní výsledek. Vždy by měla být v sázce nějaká potenciální újma neboli hrozba, a proto je výzva a hrozba ve vzájemném vztahu. Hodnocení umožňuje rozšířit systém jedince, díky kterému je pak schopen zacházet se svými emocemi v širším kontextu.

V problémové situaci dochází podle Lazaruse nejprve k primárnímu hodnocení, tedy zda je situace pro jedince „riskantní“, a pokud ano, tak jak. Pokud není riskantní, zkušenost je irelevantní pro well-being a žádnou emocionální reakci nevyvolá. Pokud je stav relevantní cílům jedince, kvalita a intenzita emocí bude záviset na tom, co jak a je v sázce. Hierarchie cílů jedince tvoří původní proměnnou, protože je součástí charakteristiky jedince. Na druhé straně riskování je transakční proměnná, jelikož je formována závazkem cíle a částečně vnějším prostředím, ve kterém je cíl relevantní.

Jedinec vyhodnocuje to, co je v sázce a zhodnotí, zda může problémový vztah jedince-prostředí zlepšit a pokud ho zlepšit může, jaká možnost zvládnání bude fungovat. Tento kognitivní proces nazývá Lazarus **sekundární hodnocení**. Jedinec hodnotí, zda ohrožující situaci je schopen zvládnout. Sekundární hodnocení zásadním způsobem doplňuje primární hodnocení v případě, že zranění, hrozba, výzva a benefit závisí na tom, jaký vliv má jedinec na výsledek. Pokud je v sázce znehodnocení výsledku, ale jedinec je přesvědčen, že tento risk může být minimalizován, hrozba je také minimalizována. (Lazarus & Folkman, 1987).

## 2.2.Zvládnání zaměřené na problém a na emoce

Zvládnání začíná zhodnocením zranění, hrozby nebo výzvy, což vyústí v emoční reakci. Hodnocení doprovází úzkost, ale nezpůsobuje ji. Kognitivní hodnocení hraje v rámci zvládnání roli mediátora krátkodobých emoční reakcí. Zvládnání má podle Lazaruse a Folkmanové dvě funkce: (Lazarus & Folkman, 1987)

- 1) změnu problémového vztahu jedinec-prostředí **zvládním zaměřeným na problém**
- 2) regulace emočního stresu/úzkosti zvládním **zaměřeným na emoce**

Lidé využívají obě funkce prakticky ve všech stresových situacích. Každá funkce je podmíněna myšlenkou a akcí. Hodnotíme tak spíše **funkce** zvládním než **typy** zvládním. Například, když student bere uklidňující prostředek během zkoušky, tak se snaží kontrolovat úzkost (zaměří se na emoci) za účelem facilitovat výkon, který však může rovněž ovlivnit tím, že reguluje svoji úzkost.

Primární a sekundární zhodnocení funguje jako mediátor emočních reakcí. Jedinec nejprve zhodnotí, zda je schopen něco v situaci udělat či zda je forma zvládním vhodná v dané situaci a poté zhodnotí, zda je v dané situaci něco v sázce. Podobně jako existuje vztah mezi primárním a sekundárním hodnocením existuje vztah mezi zvládním a risky. Pokud je v sázce hodně, mobilizuje se zvládací aktivita a zvyšuje se tak pozornost k následkům.

Jakým způsobem člověk zvládá stres závisí na sekundárním hodnocení, to znamená zhodnocení toho, zda lze stresující situaci změnit. To se děje pomocí generalizovaného přesvědčení a situačního zhodnocení. Generalizované přesvědčení o kompetencích jedince zvládat situace předchází sekundárnímu hodnocení. Lidé, kteří pozitivně vnímají jejich schopnosti překonávat problémy pravděpodobně méně posuzují své stavy jako ohrožující, vnímají je spíše jako výzvy než ohrožení a užívají efektivnější strategie zvládním.

Co se týká stability zvládním v čase, tak se ukazuje, že zvládním zaměřené na problém je proměnlivé, zatímco zvládním zaměřené na emoce je relativně stabilní. Formy zvládním zaměřené na problém nezahrnují takové množství možností uplatnitelných v situacích oproti formám zaměřeným na emoce. Čím víc je situace specifická, tím víc se uplatní strategie zaměřených na problém. Strategie zvládním zaměřeného na problém jsou tedy do určité míry závislé na typech problémů se kterými se jedinec setká. Můžeme tedy říct, že zvládním zaměřené na problém závisí na kontextu, zatímco některé formy zvládním zaměřené na emoce závisí na faktorech jedince (Lazarus & Folkman, 1984).

Podle Lazaruse a Folkmanové je třeba při zjišťování zranitelnosti jedince ke stresu nejen zhodnotit stupeň stresu ale také **zdroj a obsah stresu**. Hlavními problémy v měření jsou široce užívané životní stresové situace nebo změny v přístupu v měření, které nejsou adekvátní. Je třeba se zaměřit na měření běžných denních stresujících zážitků každodenního života. Spolu se zkoumáním toho, jaký má stres vliv na jednotlivce, je třeba zkoumat rovněž to, jaký to má pro jedince význam (Lazarus & Folkman, 1984).

Stresující stavy nejsou stejné i když jejich bezprostřední emocionální intenzita je srovnatelná. **Centrální problémy** (hassles) vyjadřují dlouhodobé a znepokojující osobní témata a konflikty, zatímco **okrajové problémy**, které se vyznačují nestálostí (proměnlivostí) jako je dopravní zácpa nebo počasí, nejsou pro jedince dlouhodobě významné. Lazarus a Folkmanová zjistili, že centrální a okrajové potíže se liší ve své intenzitě a významu. Centrální problémy reflektují osobní problémy, potřeby a očekávání a deficity ve zvládacích schopnostech. Také se častěji opakují než ty okrajové, které nejsou konzistentní a reflektují probíhající osobní denní program. Lidé se odlišují v problémech, které považují za centrální - co znamená pro jednoho centrální problém, neznamená centrální problém pro druhého.

Lazarus a Folkmanová vyvinuli nástroj k hodnocení myšlenek a jednání lidí zvládat stres. *The Ways of Coping Scale* zahrnuje čtyři základní kategorie: hledání informací, přímá akce, inhibice akce a intrapsychické zvládání. Probandi byli požádáni, aby na Likertově škále odpovědí identifikovali nedávné zkušenosti, ve kterých zažívali stres. Bylo identifikováno osm zvládacích subškál: **konfrontativní zvládání** (bojovat pro to, co chci); **distancování** (pokračovat, jakoby se nic nestalo); **sebekontrola** (nedávat najevo své pocity); **vyhledávání sociální opory** (promluvit si s někým, kdo mi může konkrétně pomoci s problémem; přijmout pochopení druhého); **přijmout odpovědnost** (kritizovat nebo učit sám sebe); **vyhnout se útekem** (přát si, aby situace skončila nebo nějak zmizela); **plánování řešení problému** (vědět, co se musí udělat, vyvinout úsilí k řešení, vytvořit plán akce a následovat ho); **pozitivní reappraisal** (najít novou víru, znovu-objevit co je v životě důležité) (Lazarus & Folkman, 1987).

Z hlediska **vývojových změn** ve zvládání Lazarus předpokládá, že mladší lidé užívají víc aktivního, na problém zaměřeného zvládání (konfrontující zvládání, plánování řešení problému, hledání sociální opory) oproti skupině starších, kteří využívali spíše pasivnější, na emoce zaměřené zvládání (vzdalování se, přijetí zodpovědnosti a pozitivní znovuhodnocení). Z hlediska obsahu závisí zdroje stresu na věkových rozdílech (například mladí lidé měli stres spojený s prací a dětmi, starší měli stres spojený se zdravím). Z vývojového hlediska se ukazuje, že starší lidé používají pozitivní znovu-hodnocení častěji než mladší. Z toho vyplývá, že zvládání je komplexní a měnící se proces zahrnující koncepty primárního hodnocení risků (co je v sázce) a sekundárního hodnocení zvládacích možností. Zvládání však ovlivňují různé další proměnné, zejména prostředí. Vysoké nároky prostředí mohou zvyšovat efektivní zvládání, zatímco nízké nároky nemusí být zvládnuty adekvátně, a tak zanechají jedince zranitelným.

### **2.3.Funkční a dysfunkční zvládání**

Procesy zvládání stresu mohou přinést příznivé nebo nepříznivé výsledky, což závisí na tom 1) kdo je využívá, 2) kdy jsou využívány, 3) za jakých vnějších nebo vnitřních podmínek jsou využívány a 4) jestli mají adaptivní výsledky. Je však předpoklad, že některé formy zvládání, jako je přání „splňující myšlení“, jsou všeobecně dysfunkční, zatímco jiné formy, jako pozitivní „znovu-hodnocení“, mohou být všeobecně funkční. Lazarus vychází z předpokladu, že funkce zvládacího procesu nemůže být oddělena od kontextu, ve kterém se vyskytuje. Funkční a dysfunkční zvládání závisí na hodnocení jedince toho, co se děje, a na hodnocení jeho možností zvládání. Lazarus a Folkmanová dodávají, že jestliže jedinec zhodnotí situaci jako změnitelnou, přestože nelze změnit, jeho zvládání bude pravděpodobně neúspěšné. Dokonce i když lidé hodnotí situaci realisticky, mohou být neúspěšní, pokud zvolí nevhodné zvládací strategie (Lazarus & Folkman, 1987). Zda je zvládání funkční nebo dysfunkční tedy závisí jak na kontextu, tak na hodnocení jedince.

### **2.4.Mikroanalytické a makroanalytické hledisko při měření zvládání stresu**

Zvládání stresu a jeho konceptualizace může být pojímána buď mikroanalyticky nebo makroanalyticky. Makroanalytické hledisko ukazuje, že v určitém stresujícím zážitku lidé užívají specifický způsob zvládání a v další situaci zase jiný způsob zvládání. Nicméně někdy se ukazuje, že lidé používají různé zvládací strategie dokonce i v jednom stresujícím zážitku. Ukázalo se, že lidé jsou schopni rozpoznat každou myšlenku nebo akt zvládání, kde každá emoce vychází z určitého aspektu stresujícího zážitku. Různorodé aspekty zvládací aktivity jedince musí být rozdělené, aby je jedinec rozeznal a pochopil tak transakci. Lazarus ve svých výzkumech požádal respondenty, aby identifikovali dva různé aspekty stresující situace, když by píchli gumu na dálnici, kdy by museli (1) okamžitě vyměnit gumu a (2) zvládnout zmeškanou schůzku. Zjistili, že lidé dokážou rozlišit různé aspekty mnoha stresujících zážitků, ale nedokáží jednoduše rozlišit, jak tyto jednotlivé aspekty zvládají. Mikroanalytické hledisko však nedokáže postihnout, jak se jedinec vypořádává s většími životními problémy a předvídat dlouhodobé výsledky. Proto je podle Lazaruse a Folkmanové zapotřebí makroanalytického hlediska a hledání generalizovaných způsobů zvládání (Lazarus & Folkman, 1987). Nicméně toto hledisko zase nenabízí pohled do toho, jak lidé zvládají běžné požadavky každodenního života.

Teorie, které se zabývají zvládáním stresu lze rozdělit podle toho, zda se orientují na vlastnost (dispozice) nebo na aktuální stav jedince, nebo zda využívají již zmíněné mikroanalytické nebo makroanalytické hledisko. Výzkumy zaměřené na vlastnosti (dispozice) se zaměřují na zdroje zvládání v rámci specifického stresujícího zážitku. Takový

výzkum umožňuje vytipovat lidi, kteří nemají úspěšné strategie zvládnání stresu a vytvořit preventivní program. Výzkumy zabývající se stavy aktuálního zvládnání zkoumají objektivnější vztah mezi zvládacími strategiemi jedince a úspěšností zvládnání. Tato výzkumná strategie by pomohla zlepšit způsoby zvládnání. Mikroanalytické přístupy se zaměřují na množství zvládacích strategií, zatímco makroanalytické pracují na vyšší úrovni abstrakce, proto stojí více na teoretických konstruktech (Krohne, 2001).

Teorie Lazaruse a Folkmanové představuje makroanalytický přístup, vycházející ze dvou základních funkcí – zvládnání zaměřené na emoce a zvládnání zaměřené na problém. Později tento přístup rozšířil o mikroanalytické hledisko pomocí výzkumu a konstrukce zmíněného dotazníku měřícího zvládnání, ze kterého vyšlo zmíněných osm skupin zvládacích strategií. Problém s tímto konceptem a měřením zvládnání je, že tyto kategorie jsou zařazeny pouze do dvou základních zvládacích funkcí. Na rozdíl od makroanalytického, dispozičně orientovaného přístupu, který generoval množství teoretických koncepcí, mikroanalytická strategie směřuje především ke konstrukci multidimenzionálních dotazníků.

## 2.5. Shrnutí a zhodnocení teorie Lazaruse a Folkmanové

Z pohledu Lazaruse a Folkmanové je stres relativní koncept. Stres není způsoben vnější stimulací, není ani výsledkem fyziologických nebo behaviorálních reakcí, ale definuje ho jako vztah (transakci) mezi jedincem a prostředím. Psychologický stres závisí na vztahu jedince s prostředím, který jedinec hodnotí jako prospěšný pro jeho pohodu, přičemž prostředí klade vysoké nároky na zvládnání, jež překračují zvládací zdroje jedince.

Lazarus není zastáncem extrémního kontextualismu v měření zvládnání, ale bere v potaz jak kontext, tak stabilní vztah osoby a prostředí, přičemž prostředí mu nabízí různé možnosti. Podle něho bychom měli proces měření zvládnání pojímat v širším kontextu lidského života a způsobům vztahování se k životu. Do měření by se měl zahrnout jak kontext, tak osobnost. V měření zvládnání bez kontextu může být ztracen **aspekt osobnosti**, který zahrnuje motivaci, cíle a situační záměry, které mají vliv na výběr zvládacích strategií. Motivace jedince v procesu zvládnání ve specifických stresujících situacích je důležitým prvkem zvládnání stresu.

Budoucí výzkumy by měly (Lazarus & Folkman, 1987) směřovat ke specifickému **osobním významu**, který má pro jedince stres a jak tyto stresory konstruuje. Osobní význam stresoru pomáhá při výběru zvládacích strategií. Dále je třeba se zaměřit na spojitost **stresu a emocí**. Psychologický stres je podmnožina emocí. Vztek, úzkost, vina, stud, smutek, žárlivost, závist a odpor, které vyvěrají z **konfliktu**, jsou emocemi stresu. Emoce jsou širší zdroj informací o tom, jak se lidé adaptují na situace než pouhý jednodimenzionální koncept

stresu. Vědomí, že jedinec v určitých situacích vyžadujících adaptaci reaguje spíše vztekem než úzkostí, vinou spíše než studem, pýchou spíše než žárlivostí, nám dává víc informací než pouhé vědomí, že jedinec zažívá stres.

Pokud se díváme na zvládání jako na proces, musíme znát kontext a další proměnné faktory, které způsobují změny ve zvládání. Lazarus prezentuje důvody, proč konceptualizace zvládání jako procesu je přesnější než statický přístup. Důležité jsou pro něj dva faktory kognitivního hodnocení - primární hodnocení risků a sekundární hodnocení zvládacích možností. Zvládání ovlivňuje emoční stav jedince od začátku do konce stresujícího kontextu. Zvládání jako proces není stabilní, ale proměňuje se ve vztahu jedince a prostředí během stresujícího zážitku nebo se mění v rámci různých zkušeností jedince.

Když to shrneme, široká škála zvládacích stylů nemůže adekvátně vysvětlit nebo předvídat intraindividuální rozdíly ve způsobech zvládání zdrojů stresu ve specifických kontextech. Jednodimenzionální typologie jsou možná příliš omezené a neumožňují predikovat to, jak lidé jednají při konfrontaci s různými druhy zranění, hrozeb a výzev.

### **3. Zvládání stresu u dětí**

#### **3.1. Jak děti zvládají stres**

Široce uznávané teorie a teoretické základy výzkumů v problematice stresu vycházejí ze zkoumání dospělé populace. Existují obecná teoretická tvrzení, která popisují zvládání stresu u dětí, jež se v podstatě neliší od zvládání dospělé populace. Za prvé, děti mohou zvládat stres nejen chováním, ale zvládat i pomocí emocí nebo kognitivním hodnocením. Za druhé, zvládání nezahrnuje pouze reakce, které vedou k efektivnímu zvládání stresu, ale také snahy, které nevedou k úspěšnému zvládání. Za třetí, je třeba zvažovat nejen styly zvládání jako vlastnosti, ale zejména **druh stresoru** (Wolchik & Sandler, 1997). Vzhledem k faktické podobnosti těchto tvrzení a modelu stresu Lazaruse a Folkmanové může tento model přispět k pochopení zvládání u dětí, přesto, že je založen na dospělé populaci.

##### **3.1.1. Zdroje, styly a strategie zvládání stresu u dětí**

Můžeme rozlišit tři velké kategorie zvládání stresu: (1) zdroje zvládání, (2) zvládací styly a (3) zvládací snahy neboli strategie. **Zdroje zvládání** jsou relativně stabilní charakteristiky jedince, které mají vliv na to, jak děti zvládají specifické situace. Jedná se o temperament dítěte, osobnostní charakteristiky, generalizované přesvědčení o sobě a světě a schopnosti (techniky řešení problémů). **Zvládací styly** jsou generalizované strategie zvládání, které jsou pro jedince typické. Jedná se o strategie, které lidé obecně užívají ke zvládání širokého spektra stresorů. Lazarus a Folkmanová (Lazarus & Folkman, 1987) předpokládali, že



zvládací strategie se ve specifických situacích zaměřují na řízení emocí (afektivního nabuzení) nebo na zlepšení problematické situace. **Zvládací strategie** se mění v závislosti na tom, jak se mění situace. Může to být například žádost o pomoc, zvažování možností, odmítání myslet na problém apod.

Zdroje zvládnání (schopnosti regulace emocí, kompetence v řešení problémů, systém přesvědčení) a styly zvládnání jsou relativně stabilní charakteristiky jedince, které vycházejí z konstitučních faktorů (temperament) a z životních zkušeností (vztahy s rodiči, předchozí zkušenosti se stresem) (Wolchik & Sandler, 1997). Právě životní zkušenosti ze vztahů s rodiči jsou předmětem této práce. Tomuto tématu se budu více věnovat na konci teoretické části práce.

### **3.2. Vývojové změny s ohledem na zvládnání stresu**

Předpokládá se, že zvládnání a jiné reakce na stres se vyvíjí. Některé aspekty bezděčných reakcí na stres jsou přítomny při narození a předchází tak vývoji volných zvládacích procesů. Komplexnější strategie zvládnání stresu, způsoby dosahování cílů regulace emocí a řešení problému se rodí ve středním dětství, s vývojem komplexnějšího jazyka a metakognitivních kapacit. Střední dětství a dospívání se vyznačuje větší diverzitou a flexibilitou zvládacích reakcí spolu s narůstajícími metakognitivními dovednostmi. Děti a dospívající mají lepší schopnost porovnat své zvládací možnosti s požadavky a nároky prostředí. Zvládací procesy se mění v interakci se sociálním prostředím a z důvodu změn v biologickém, kognitivním a sociálním vývoji. Ačkoliv jsou zvládací styly z velké míry konzistentní, situační faktory a vývojové změny mohou způsobit změny ve zvládacích reakcích. Zvládnání zahrnuje jak zjevné a pozorovatelné behaviorální reakce, tak skryté kognitivní reakce. Do jaké míry behaviorální nebo kognitivní reakce přispívají ke zvládnání, záleží na kontextu stresujícího zážitku, vývojovém stupni dítěte a naučenými styly reagování na stres (Compas, 2001).

Změny spojené s věkem a sociálním prostředím mohou mít vliv na to, v jakých situacích dítě zažívá stres. Rané interakce dítěte s prostředím se zpočátku točí kolem pečovatелů, a proto separace od pečovatелů představuje pro dítě běžný stresor. Vývojové změny v motorických dovednostech, kognici, paměti, jazyce, chápání vlastních vnitřních stavů a stavů ostatních, metakognitivních schopnostech a plánování mají vliv na to, jak děti vybírají a využívají různé zvládací a regulační strategie. Například děti v předoperačním stádiu (dle Piageta) spoléhají více na „přání splňující“ myšlení než na objektivní efektivní strategie. Vývojové změny v pozornosti u dětí pravděpodobně hrají rovněž důležitou roli ve zvládnání. Oproti starším dětem a dospělým mají kapacitu pozornosti limitovanou. Mladší děti mají

potíže reagovat současně na více podnětů vyžadující pozornost (Eisenberg, Fabes & Guthrie; 1997).

Jak děti vnímají a hodnotí události a ostatní lidi v potenciálně stresující situaci se mění v průběhu vývoje a stejně tak se mění dětská citlivost a zranitelnost vůči stresu. Události, které vyvolávají stres u dětí, mohou být staršími dětmi a dospělými vnímány jako neškodné. U starších dětí a dospělých se častěji vyskytují kognitivně vyvolané stresory než u dětí. Zvládání v podobě ovlivnění situace (zvládání zaměřené na problém) a vlastní emocionálně řízené chování (behaviorální regulace) se objevují vývojově později. Navíc, snaha regulovat situaci se objeví pravděpodobně až po zhodnocení stresujícího kontextu, který způsobil stres. (tamtéž)

### **3.3.Škola jako stresující kontext**

S narůstajícím věkem děti zažívají stres, který se neváže pouze na kontext domova a rodiče. Děti vstupují do kontaktu s jinými dětmi, mohou zažívat různé konflikty s vrstevníky a emoce s nimi spojené (např. vztek), které způsobují stres. Vstup do školy je spojen s narůstajícími obavami a stresem spojeným s přijetím vrstevníky. Vstup na základní školu přináší nové situace, na které se děti musí adaptovat a které mohou způsobit stres. Zvýšené zaměření na intelektuální dovednosti, hodnocení a orientace na dosažení úspěchu ve školním kontextu v podobě domácích úkolů, testů a narůstajícího sociálního porovnávání může vyvolávat stres. Většina z těchto změn pravděpodobně naruší dětskou rovnováhu a následně vyvolá potřebu tyto reakce zvládat (Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1997).

Děti trápí ve škole různě závažné problémy: špatné známky z testu domácích úkolů; úzkost a strach, že si nepovedou dobře; neporozumění výkladu v hodině; neznalost odpovědi na otázky učitele; dodržování pravidel a hrozby trestu za porušení; obavy, že je učitel nemá rád apod. To všechno ukazuje, že škola představuje mnoho náročných situací (Skinner & Wellborn, 1997).

### **3.4.Motivační teorie psychologických potřeb**

Motivační teorie Skinnera a Wellborna (Skinner & Wellborn, 1994) nám pomůže lépe pochopit, proč děti zažívají stres. Základním kamenem teorie jsou tři základní lidské potřeby, jejichž neuspokojení může způsobit stres. Tato teorie reprezentuje široké teoretické a empirické zázemí pro vývojovou, sociální, klinickou a motivační psychologii.

Teorie vysvětluje, proč se lidé liší v tom, jak hodnotí potenciálně stresující události, které mohou vnímat jako ohrožení jejich základních potřeb. Zda je zkušenost pro jedince stresující záleží na tom, do jaké míry představuje **hrozbu**, **výzvu** nebo **ztrátu** z hlediska základních lidských potřeb. Ve shodě s teorií Lazaruse záleží na hodnocení stresující situace

– buď jako hrozby nebo výzvy. Model motivačních potřeb vycházející z předpokladu o univerzálních lidských potřebách rámuje teorii zvládání. Tato motivační teorie vychází z toho, že lidé mají tři základní potřeby: 1) potřebu **relatedness**, neboli potřebu blízkých vztahů s druhými; 2) potřebu **kompetence**, neboli potřebu být efektivní v interakcích s prostředím; a 3) potřebu **autonomie**, neboli potřebu svobodně determinovat vlastní jednání. Každá tato psychologická potřeba způsobuje **individuální zranitelnost**, která způsobuje stres.

Z hlediska této teorie můžeme posoudit, jak děti zvládají psychologický stres, jak regulují své chování, emoce a motivační orientaci. Z toho vyplývá, že pokud jsou psychologické potřeby dětí naplněny, budou zvládat stres aktivněji, flexibilně a pozitivně. Naproti tomu děti, u kterých jsou psychologické potřeby ignorovány, budou reagovat na výzvy pasivně či rigidně. Blízké vztahy dětí jsou vnímány jako klíč, zda jsou potřeby dětí naplněny a hrají centrální úlohu v tom, jak se zvládání vyvíjí (Skinner & Wellborn, 1994).

### **Self-systém**

Podle motivačního modelu děti aktivně konstruují přesvědčení o sobě nebo vytváří vnitřní reprezentace o sobě samých a sociálním kontextu, které se budují v self-systému. Jsou založeny na zkušenostech interakcí dítěte se sociálním a fyzickým prostředím a jsou konstruovány kognitivními a sociálními procesy, pomocí kterých interpretují tyto interakce. Z toho vyplývá, že děti se liší v utváření jejich self-systému. Self-systém dítěte je organizován třemi zmíněnými základními psychologickými potřebami (Skinner & Wellborn, 1994).

### **Kompetence a chaos**

Potřeba dítěte být kompetentní znamená potřebu zažívat sebe sama jako efektivního činitele v interakci v sociálním a fyzickém prostředí. Tuto potřebu může narušovat chaotické prostředí, které je nahodilé, nekonzistentní, náhodné a nespravedlivé. Zahrnují situace, ve kterých chybí informace o tom, jak efektivně jednat: když nejsou důvody pravidel vysvětleny; když jsou děti požádány zkoušet aktivity, které jsou pro ně příliš složité; když strategie k dosahování výsledků nejsou dostatečně specifikovány; když není poskytnuto procvičování a možnost být nezávislý. Obecně platí, že tato přesvědčení se týkají přesvědčení o svých schopnostech využívat efektivní strategie v reakci na prostředí, což vyžaduje úsilí jedince.

Jaký self-systém si děti vytvoří, závisí na kvalitě interakcí s prostředím. Sociální kontext umožňuje vnímání souvislostí a strukturované prostředí podporuje úspěch a vnímání

vlastních kompetencí. Strukturovaný sociální kontext podporuje aktivní a adaptační v řešení problémů. Děti mají tak možnost zažívat sebe sama jako sebe-determinující a autonomní jedince. Z toho vyplývá, že čím víc sociální kontext podporuje autonomii, tím víc flexibilnější a sebe-determinující zvládnání dítěte bude (Skinner & Wellborn, 1997).

### **Autonomie, nátlak a sebeurčení**

Autonomie neboli sebeurčení znamená potřebu zažít sebe sama jako činitele vlastního jednání. Jedná se o vnímání svobodné volby vlastních cílů a jednání. Nátlak na výkonnost a vnímání konkurence může být zažívána jako hrozba, což narušuje potřebu autonomie. Interakce, při nichž jsou děti pod tlakem, například prostřednictvím pravidel nebo odměn, které je nutí chovat se určitými způsoby nebo vyjadřovat určité pocity; při nedostatečné podpoře autonomie nebo nátlaku a omezení nutí děti přijmout určité cíle nebo jednání, které jim nejsou vlastní. (Skinner & Wellborn, 1994)

### **Relatedness, zanedbání a vnitřní pracovní modely**

Relatedness je potřeba zažít sebe sama jako milujícího a milovaného a jako cenného člena skupiny nebo společenství. Relatedness souvisí s konceptem vnitřních pracovních modelů teorie attachmentu. Jedná se o přesvědčení dětí o jejich schopnosti milovat, o jejich hodnotě a o tom, že mohou důvěřovat ostatním. Některé sociální interakce však narušují potřebu relatedness dítěte a vedou k zanedbávání. Ve školním kontextu může za zanedbávání například to, když jsou děti přehlíženy učiteli, když učitelé nedokážou věnovat pozornost a náklonnost dětem, ale také když učitelé nebo klima školy jsou nepřátelské nebo odmítající vůči dítěti. Rodiče mohou být rovněž zdrojem zanedbávání, pokud nevyjadřují zájem o to, jak si jejich děti vedou ve škole (Skinner & Wellborn, 1994).

#### **3.4.1. Stresující situace**

Podle motivační teorie bude člověk situaci vnímat jako stresující proto, že jsou neuspokojeny jeho tři výše zmíněné základní potřeby. Od narození dítě dispozičně reaguje z hlediska těchto základních potřeb a tyto reakce jsou, pokud jsou uspokojeny ve vhodných podmínkách, kódovány do vzorců **chování** (aktivní pohyb), pozitivních **emocí** (entuziasmus, radost, spokojenost), **orientaci** (směrem k události, například zájem). Pokud nejsou uspokojovány, způsobí reakce na stres (Skinner & Wellborn, 1994).

### **Reakce na stres**

Reakce na stres označují zvládací strategie, na které mají vliv výše zmíněné tři potřeby. Podle motivační teorie (Skinner & Wellborn, 1994) stresu ve shodě s teorií Lazaruse a Folkmanové, člověk reaguje na stresující situace tak, že je hodnotí buď jako výzvu, hrozbu

nebo ztrátu. Podle motivační teorie jsou stresové reakce konceptualizovány jako komplex chování (aktivní/pasivní), emocí (pozitivní/negativní) a orientace (směrem k problému/od problému). Reakce na výzvu jsou vyznačovány energií a optimismem. Reakce na hrozbu způsobují negativní emoce, pasivní nebo aktivní chování ve smyslu boje za uspokojení potřeb. Reakce na ztrátu jsou pasivní, negativní a orientovány od řešení problému. Reakce na ztrátu jsou směřovány k ochraně self, protože ztráta ohrožuje základní potřebu.

Podle této teorie (Skinner & Wellborn, 1994) lze posoudit, zda se jedinec „zapojí“ nebo „odpoutá“ v situaci zvládnání stresu. Zapojení a odpoutání zahrnuje tři komponenty: 1) Aktivní nebo pasivní chování: zahájení, snažení, koncentrovaná pozornost, vytrvalost versus vyhýbání, pasivita, rezistence, vzdání se, útek; 2) Pozitivní nebo negativní emoce: entusiasmus, štěstí, zvědavost, zájem nebo nuda, vztek, úzkost, strach; 3) Orientaci: závazek nebo odcizení cílům rozvoje relatedness, kompetence a autonomie

Podle toho, jak má jedinec uspokojeny potřeby a jakou má zkušenost s jejich uspokojováním predikuje, jak bude reagovat na stres.

- a) Pokud jedinec hodnotí neuspokojení potřeby relatedness jako výzvu, směřuje své chování k vyhledávání kontaktu. Pokud je hodnocena jako hrozba vyskytne se reakce v podobě „zmrazení“, jedinec je pasivní, objeví se smutek a odklon od řešení problému.
- b) Pokud je neuspokojení potřeby kompetence hodnoceno jako výzva, tak jedinec bude pasivní (bude pozorovat a poslouchat) a objeví se pozitivní emoce. Pokud je hodnoceno jako hrozba objeví se strach a únik od problému.
- c) Pokud neuspokojená potřeba autonomie je vyhodnocena jako výzva, jedinec bude testovat situaci, jeho chování je aktivní, má zájem (emoce) a vybírá. Pokud hrozba, vyústí v útočné reakce, vztek a útok.

Teorie se odkazuje na to, že tyto reakce děti vykazují již v útlém věku a s narůstajícím věkem jsou tyto reakce více diferencované (Skinner & Wellborn, 1994).

### **3.5.Zdroje zvládnání stresu u dětí**

Jaké jsou zdroje, které pomáhají jedinci efektivně zvládat stres? Lazarus a Folkmanová (1984) se shodují, že není možné popsat množství zdrojů, které pomáhají zvládat nesčetné požadavky života. Můžeme definovat tři obecné faktory, které ovlivňují, jak děti reagují na stres. Jedná se o 1) sociální kontext, 2) osobnost dítěte a 3) způsob, jak dítě rámuje a reaguje na situaci. U dospělé populace jsou to psychologické a sociální zdroje, osobní a vnější zdroje nebo intrapsychické zdroje (ty dále zahrnují další zdroje). V rámci dětské populace se

výzkumníci nejvíce zaměřují na téma resilience, přičemž do hry vstupuje i věk, pohlaví, genetické faktory, temperament, inteligence a další schopnosti (Skinner & Wellborn, 1994).

### 3.5.1. Kvalita sociální opory

Sociální opora zastává důležitou roli v efektivním zvládnání stresu dítěte v jeho každodenním životě. Sociální kontext, ve kterém se rodiče zajímají o své děti (věnují jim čas, vyjadřují své emoce apod.) má vliv na prožívaný stres dítěte a umožňují mu obracet se na druhé lidi o pomoc (Skinner & Wellborn, 1994). Sociální opora poskytuje prostor pro uspokojování základních sociálních potřeb dítěte v rámci interpersonálních interakcí. Tyto základní potřeby zahrnují například potřebu být milován, potřeba někam patřit nebo potřebu bezpečí. Děti zažívají různé formy sociální opory, jelikož se od narození pohybuje v síti sociálních vztahů, která poskytuje dítěti vzor pro vnímání zátěže a způsoby její zvládnání. Zároveň také poskytuje zdroj, ze kterého dítě čerpá v rámci své adaptace pro úspěšné zvládnání stresu (Mareš, 1999).

### 3.6. Objektivně stresující situace u dětí

Hlavní problém v definování stresu je v jeho subjektivním pohledu v interakci jedince s prostředím. Zásadní otázka vyplývá z problému, zda rozdíly mezi lidmi v zažívání stresu vychází z jejich zranitelnosti nebo z toho, že se potýkají s různými stresujícími situacemi. Vystávají rovněž otázky, jaké jsou objektivně stresující situace a co vytváří subjektivně stresující zážitky. Je složité vytvořit seznam objektivně stresujících situací, přesto, že existují některé objektivně stresující situace pro každého (mateřská deprivace nebo ztráta kontroly). (Skinner & Wellborn, 1994) Abych mohla definovat objektivně stresující situace, rozhodla jsem se zaměřit na teorii motivace, kde lze považovat za objektivně stresující zkušenosti ty, jež ohrožují nebo narušují tři zmíněné základní psychologické potřeby.

Za prvé, pokud není uspokojena potřeba relatedness, jedná se o (1) **zanedbávání**, což poukazuje na nedostatek angažovanosti, péče a náklonnosti osoby, která je pro dítě důležitá. Tato osoba nevěnuje dostatek energie a zdrojů a času, nenaslouchá dítěti, neprokazuje vřelost, spolehlivost a emocionální dostupnost a nedostatečně vyjadřuje lásku, zájem, potěšení a radost dítěti. Dochází tak k zanedbávání dítěte, kdy pečující osoba není fyzicky ani emocionálně dostupná, je chladná a vzdálená a nebere dítě jako partnera, ale odmítá ho nebo ho nenávidí.

Druhá stresující situace se týká (2) **chaosu**, jež je definován jako nedostatek struktury v sociálním kontextu. Struktura definuje interakce s prostředím, které vedou k úspěšným cílům. Struktura definuje očekávatelné chování, konzistenci, informace o tom, jak dosáhnout

kýžených výsledků (strategie) a tyto strategie podporuje. Chaos je opak struktury, který charakterizuje prostředí svou nekonzistentností, nepředvídatelností a chyběním pravidel. Chaos vychází také z nedostatku stimulace nebo nadměrných požadavků, stejně jako chybění informací a podpory pro zkoušení strategií a budování kompetencí.

Třetí stresující zkušenost se nazývá **(3) „donucování“**. Jedná se o nedostatečnou podporu autonomie. Podpora autonomie vychází ze svobody a možnosti vyjádření, možnosti výběru, respektu a minimálního omezení nebo pravidel. Opak autonomie je donucování, jež omezuje, manipuluje nebo kontroluje dítě. Některé jsou explicitně donucovací (jako verbální nebo fyzické tresty nebo hrozby), některé mohou mít formu odepření lásky, obvinění, srovnávání a konkurence nebo podobu odměn a úplatků. Donucování podkopává vnitřní motivaci, vede k selhání a k internalizaci norem a postojů, k neschopnosti regulovat vlastní chování a k selhání rozvíjet integrovaného self (Skinner & Wellborn, 1994).

Individuální rozdíly mají vliv na výběr zvládacích strategií. Schopnost dětí užívat různé strategie zvládnutí je ovlivněno jak vývojovým stupněm dítěte, tak vnímáním vlastního zvládnutí a kontroly nad zvládnutím. Jak dítě vnímá, do jaké míry může úspěšně zvládnout a kontrolovat stresové události závisí na tom, zda je událost zažívána jako stresující. Vnímání kontroly má vliv na to, jak děti reagují na stresové situace několika způsoby (Skinner & Wellborn, 1994). Za prvé, chrání dítě před interpretací potenciálních stresorů jako ohrožujících. Za druhé, podporují vývoj nových strategií zvládnutí (Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1997).

## **4. Teorie attachmentu**

### **4.1. Vymezení pojmu**

Citová vazba (attachment) je pouto mezi dítětem a jeho pečovatelem (nejčastěji matkou), jež determinuje vývoj dítěte. Jedná se o jedinečnou a neopakovatelnou zkušenost, která určuje, jak jedinec bude vnímat okolí. Pokud si vytvoří jisté, pevné a bezpečné pouto k pečovateli, je pravděpodobné, že bude vnímat své okolí jako bezpečné a nebude pro něho představovat hrozbu (Kulíšek, 200). Ráda bych touto kapitolou navázala na motivační teorii (Skinner & Wellborn, 1994) a její koncept potřeby relatedness, potřeby blízkých vztahů, jelikož tento pojem souvisí s teorií attachmentu, respektive z konceptu vnitřních pracovních modelů, které jsou předmětem následujícího textu.

## 4.2. Základy teorie attachmentu

Attachment popisuje dynamiku dlouhodobého vztahu mezi lidmi. Popisuje, jak moc tento vztah rodičů k dětem ovlivňuje vývoj dítěte. Pojmem citová vazba rozumíme jedinečné citové pouto mezi dítětem a pečující osobou (nejčastěji matkou). Jedná se o vztah vznikající na základě bazální důvěry či nedůvěry mezi těmito jedinci a vytváří základnu pro budování komplexních vztahů v pozdějším věku. Koncept vztahové vazby vznikl postupně z psychoanalytických i behaviorálně fyziologických pozorování (Lečbych, 2012).

Teoretické základy pojmu attachment položil John Bowlby, a poukázal tím na zásadní vliv vztahu matky a dítěte na jeho pozdější fungování (Bowlby, 1982). Ve svých textech se odkazuje na množství teorií a výzkumů, které ho inspirovaly a postuloval pak svoje hledisko. Psychoanalytické teorie a teorie sociálního učení vysvětlovaly důležitost vazby matky a dítěte z hlediska toho, že matka dítě krmí a potěšení z jídla se spojuje s přítomností matky. Bowlby analyzoval etologické hledisko Lorenze a příspěvky výzkumů Harlowa, který ukázal, že mláďata opic ve chvílích stresu preferují nikoliv „drátěné“ matky, které poskytují jídlo, ale matky potažené tkaninou, které poskytují komfort (Harlow, 1958). V návaznosti na tyto výzkumy byly provedeny výzkumy u dětí, které ukázaly stejné výsledky, z nichž vyplynulo, že lidé se „nepřipoutají“ k lidem, které je pouze krmí (Cassidy, 1999). Bowlby postuloval tvrzení, že mechanismy, které vytvářejí vazbu dítěte k matce jsou výsledkem evolučních vlivů. Tato silná potřeba vazby je biologicky založená postavená na procesu přirozeného výběru a touhy po blízkosti.

Teorie attachmentu je společná práce Johna Bowlbyho a Mary Ainsworthové. Byla formulována v roce 1969 a patří dnes k nejvlivnějším teoriím ve vývojové psychologii. Ainsworthová empiricky testovala Bowlbyho nápady a přispěla svým teoretickým vhledem (Bretherton, 1992).

Ainsworthová přispěla popisem attachmentu jako „bezpečné základny“, ze které dítě může objevovat a zkoumat svět. Formulovala koncept mateřské citlivosti na dětské signály a požadavky dítěte ve vyvíjejícím se vztahu dítě-matka. Jedna z hlavních zásad teorie bezpečí, kterou děti potřebují rozvinout je jistá (bezpečná) závislost na rodičích před „vypuštěním“ do neznámé situace (Bretherton, 1992).

Ve své první empirické studii v Ugandě roku 1954 popsala znaky v chování dětí a objasnila tak funkci attachmentu. Dítě využívá matku jako „bezpečnou základnu“ pro objevování nových věcí. Matka tak plní úlohu této základny, odkud dítě může objevovat svět bez případné úzkosti a strachu (Ainsworth, 1967). Tyto znaky v chování tak ukazují dětské



připoutání k matce, ale jejich důležitost je daleko větší. Představují vzory chování, ze kterých se následně attachment vyvíjí.

Laboratorní experiment známý jako „Strange Situation“, byl původně vypracován k zjištění attachmentu a chování v podmínkách, které způsobují stres. Matka a dítě se nachází v místnosti, kde se později objevuje cizí žena. Když si tato žena hraje s dítětem, matka krátce opouští místnost a zase se vrací. Následuje další epizoda, kde je dítě ponecháno samo v místnosti. Nakonec se matka i s druhou ženou vrací. V rámci tohoto experimentu objevila, že děti, které se chovaly ambivalentně a vyhýbavě měly méně harmonický vztah s matkou než většina, která matku vítala. Ainsworthová tady rozdělila attachment do tří typů, a to: jistý, nejistý a vyhýbavý (Bretherton, 1992).

### **4.3. Behaviorální systém**

Bowlby postuloval některé základní teoretické koncepty, které vysvětlují, jak vzniká attachment. „Attachmentové chování“ je podle něj organizováno v rámci „attachmentového behaviorálního systému“. Toto chování má za cíl vést k určitým předvídatelným výsledkům za účelem přežití a reprodukce. Jedinec si organizuje toto chování v závislosti na konkrétních reakcích na vnitřní a vnější podněty. Jaké chování dítě v určité situaci vybere záleží na tom, jaké z nich bylo nejefektivnější a nejužitečnější v minulosti ve vztahu k matce. Jak se dítě vyvíjí, získává lepší přístup k různým způsobům, jak dosahovat blízkosti a zároveň se učí, jaké jsou nejvíce efektivní v daných podmínkách. Dítě se snaží udržet vnitřní organizaci attachmentového behaviorálního systému, který vznikal postupně na základě vztahu k matce v různých kontextech. Existují komplexní faktory attachmentového behaviorálního systému: podmínky dítěte (hlad, bolest) a podmínky prostředí, ve kterém jsou důležitá lokace a chování matky. Hledání blízkosti je aktivováno v případě, že dítě obdrží informace (z vnitřních nebo vnějších zdrojů), že nedosáhlo touženého cíle a chování zůstane aktivováno do chvíle, kdy cíle dosáhne (Bowlby, 1982, Cassidy, 1999).

Důležitou součástí attachmentu jsou emoce. Dítě zažívá pozitivní emoce za příznivých podmínek kontextu attachmentu a negativní emoce (smutek) v případě ztráty attachmentové osoby. Emoce slouží k přežití a reprodukční zdatnosti. Podle Bowlbyho emoce plní funkci regulatorních mechanismů v rámci attachmentu, například vztekem a protestem dítě upozorní pečovatele, aby se mu začali věnovat (Bowlby, 1982).

V rámci organizace behaviorálního systému jsou přítomny kognitivní procesy a obsahy (mentální reprezentace attachmentových figur, self a prostředí), jež jsou ovlivněny zkušenostmi. Podle Bowlbyho mentální reprezentace fungují jako reprezentační modely, tzv.

vnitřní pracovní modely. Pomocí těchto modelů jedinec anticipuje budoucnost a plánuje. Tyto modely určují, jaké attachmentové chování dítě použije v dané situaci s daným člověkem. Attachmentový systém nefunguje samostatně, ale je spojen s dalšími systémy, kterým se Bowlby věnoval, a které ho mohou aktivovat. Jsou to například systém strachu nebo systém průzkumný (Cassidy, 1999).

#### 4.4. Vnitřní pracovní modely

Vnitřní pracovní modely slouží jako mechanismy, v nichž si dítě internalizuje (zvnitřňuje) své zkušenosti ze vztahů s pečovateli. Pomocí těchto modelů dítě anticipuje, zda je pečující osoba dostupná a schopná reagovat, a zároveň pomocí nich dítě přizpůsobuje komunikaci s pečovateli tak, aby s nimi udrželo citovou vazbu. Vnitřní pracovní modely pomáhají dítěti **zvládat problémy**. Důležitou roli hrají emoce, které plní adaptační funkci tím způsobem, že signalizují potřeby druhým lidem a motivují efektivní chování. Z toho vyplývá, že když si dítě nevytvoří bezpečné vnitřní pracovní modely může být zranitelnější a náchylnější k emocionálním a defenzivním reakcím, což může vést k tomu, že vyjadřuje potřeby spojené s attachmentem pomocí patologických symptomů (Bowlby, 1982).

Model vnitřních pracovních modelů umožňuje zjistit, jaké zdroje má jedinec, jež mu pomáhají zvládat problémy v souvislosti s attachmentem. I zvíře si vytváří kognitivní mapy svého okolí, aby se v něm mohl účelně pohybovat. Člověk si takové mapy rovněž vytváří, avšak mnohem složitější. K tomu, aby poznal svět kolem sebe je třeba, aby poznal své vlastní schopnosti. Lidský mozek vytváří různě složité modely, které plní biologickou funkci „kontrolních systémů“, a pomocí těchto modelů můžeme podle Bowlbyho pochopit složitost lidského chování. Jedinci s bezpečnými vnitřními pracovními modely mají zdroje, které jim pomáhají interpretovat a zvládat vztahové problémy. Naopak jedinci s pracovními modely, které nejsou bezpečné reagují na vztahové problémy problematickým způsobem – modely budou aktivovat defenzivní a zkrácené reakce doprovázené vztekem, strachem a smutkem. Tyto reakce jsou způsobeny vnímanou hrozbou, že pečující osoba nebude dostupná. Z toho vyplývá, že hlavní faktor, který rozhoduje o tom, jak jedinec bude schopen fungovat ve vztahu a zda se u něho rozvine psychopatologie je to, zda pečující osoba citlivě reaguje na pocity dítěte (např. na zranění, vztek nebo smutek) (Bowlby, 1982, Cassidy, 1999).

Behaviorální systémy jsou v raném dětství jednoduché a spojují se jako „řetězy“ (Bowlby, 1982). Jak se dítě vyvíjí jsou systémy stále více zaměřené na cíle, jsou organizovanější a vytváří se hierarchie plánů. K této organizaci a hierarchizaci pomáhá zejména jazyk, protože lingvistické dovednosti umožňují, aby byly modely utříděny a

rozšířeny hierarchicky. Přesto, že se pracovní modely vytvářejí před nástupem řeči, jazyk umožňuje dětem „čerpat a učit se z pracovních modelů druhých“ (Bowlby, 1982). Děti si tak vytvářejí pohled na pocity a motivy rodičů a mohou ovlivňovat jejich cíle. Tím se mění vztah mezi rodičem a dítětem ve vztah partnerský. Vztahové vzorce mezi rodičem a dítětem, které se utvořily v prvních 12 měsících mají tendenci přetrvávat vzhledem k interakci dvou pracovních modelů (rodiče a dítěte), protože každý z dvojice očekává, že ten druhý se bude chovat určitým způsobem.

„Funkce pracovních modelů je přenášet, ukládat a manipulovat s informacemi vzhledem k možnostem dosahování cílů v rámci behaviorálního systému.“ (Bowlby, 1982). Určující je selektivní hodnocení doprovázené emocemi. Jedinec hodnotí reprezentované prostředí self ve smyslu „dobrý nebo špatný“ a monitoruje vlastní stavy, tužby a situace, které vyjadřuje. Další funkce pracovních modelů je, že umožňují jedinci těžit z vlastní zkušenosti, a nejen reagovat na bezprostřední vlivy okolí. Zajišťují tak kontinuitu toho, že jedinec stabilně interpretuje interakce se sociálním a fyzickým světem. Aby však mohly být modely použity v nových situacích, lze je rozšířit i na potenciální realitu, nejen na opakující se situace (Bowlby, 1982). V rámci pracovních modelů jsou důležité attachmentové figury (osoby), jejich dostupnost a schopnost reagovat na dítě. Attachmentové figury jsou nezaměnitelné pečující osoby uspokojující potřebu blízkosti a umožňující attachmentové chování. Spolu vytváří afektivní vazbu. „Například smutek spojovaný se ztrátou blízkého přítele není způsoben faktem blízkého přátelství, ale je to specifické přátelství s konkrétním člověkem.“ (Cassidy, 1999).

#### **4.5. Typy attachmentu**

Attachmentové chování je výsledkem „bezpečného attachmentového regulativního systému.“ (Bowlby, 1982) Tato definice poukazuje na důležitou biologickou funkci, tedy ochranu vyvíjejícího se dítěte před řadou nebezpečí a adaptace. Attachment člověka zahrnuje různé druhy chování (např. pláč, úsměv, hledání, volání). Toto chování má za cíl dosáhnout blízkosti matky, který se dítě tímto chováním snaží předvídat. Později je toto chování organizovanější v rámci jednoho nebo více systémů, které jsou nadřazené a směřují k určitému cíli. Všechny formy chování v souvislosti s attachmentem směřují k určitému objektu, obvykle ke specifické attachmentové figuře (např. matka). Ainsworthová (in Bowlby, 1982) ve svých experimentech v Ugandě prokázala, že děti zaměřují své attachmentové chování na jednu specifickou osobu. Je však třeba zdůraznit, že ne všechny vzorce sociálního chování jsou spojeny s attachmentem.

Ainsworthová přispěla v tomto konceptu popisem již dříve zmíněným „bezpečně připoutaného dítěte.“ Tímto označila roční dítě, jež svobodně objevuje svět v jejím experimentu „strange situation“ s vědomím, že se může vrátit k matce, která představuje „bezpečnou základnu“. Toto dítě nestresuje příchod cizince a při návratu matky ji vítá. Děti, které nejsou bezpečně připoutané, neprozkoumávají svět za nepřítomnosti matky, mají strach z cizince, propadají beznaději, stresu a dezorientaci, a nevíťají matku při jejím návratu. Podstata attachmentu v tomto experimentu se ukázala být reakce dítěte na návrat matky. Bezpečně připoutané dítě chce být s matkou ve fyzickém kontaktu, jakmile dosáhne její blízkosti. Ostatní děti se vzhledem k jejich reakcím rozdělují na dvě kategorie: 1) zřejmý nezáměr o matku nebo vyhýbavost, 2) ambivalentní reakce (přání být s matkou, a zároveň tomuto přání vzdorovat)

Tyto kritéria rozdělují typy attachmentu do třech kategorií. **Bezpečně** připoutané děti (vzorec B) jsou aktivní ve hře, vyhledávají kontakt s matkou ve stresujících situacích i po návratu matky, dají se lehce zklidnit a brzy si začnou opět hrát. Tyto děti vnímaly matku jako „bezpečnou základnu“, protože se k ní občas navracely při hře a průzkumu okolí a celkově méně plakaly než ostatní děti. Děti úzkostně a **vyhýbavě** připoutané (vzorec A) se při návratu matky vyhýbají kontaktu s ní a k cizinci se chovají přátelštěji než k matce. Byly více pasivní a málokdy vyhledávaly kontakt. Děti úzkostně a **ambivalentně** připoutané (vzorec C) oscilují mezi přáním být v blízkosti matky a tím, že tento kontakt nevyhledávají a odolávají potřebě blízkosti a interakce s ní. Některé děti v této skupině projevují výrazně víc vzteku, ostatní jsou spíše pasivní. Děti ve skupině A byly náchylnější ke vzteku. Děti ve skupině C, úzkostné i rezistentní, ukazovaly víc konfliktu. Největší rozdíly se ukázaly být mezi dětmi bezpečně připoutanými a dětmi, které nejsou bezpečně připoutané, bez ohledu na to, zda se jedná o typ úzkostně vyhýbavý nebo úzkostně ambivalentní typ (Bowlby, 1982).

#### 4.6. Vývoj a tvorba attachmentu

Existuje mnoho faktorů, které mají vliv na utváření attachmentu. Charakteristiky dítěte mohou ovlivnit způsob, jak se matka k dítěti chová a jak o něho pečuje. Na druhé straně jsou zde charakteristiky matky, na které mají vliv její vrozené charakteristiky, její zkušenosti ze vztahů v její původní rodině a hodnoty a praktiky dané kultury. Z toho vyplývá, že je možné zjistit způsob péče matky o dítě již před narozením dítěte (Bowlby, 1982). V období prvních měsíců dítěte je zásadní způsob krmení, který tvoří základy budoucí interakce matky a dítěte. Do prvních narozenin dítěte se matka a dítě ve svých reakcích na sebe vzájemně přizpůsobují a vytvoří se charakteristický vzorec interakcí. Tyto vzorce se však mohou v průběhu let

měnit v závislosti na událostech, které mohou změnit vývoj dítěte jak pozitivně, tak negativně.

Předpokládá se, že attachmentové chování se udržuje po celý život. Když se starší dítě nebo dospělý člověk připoutá k jiné osobě (např. k partnerovi), diverzifikuje své chování způsobem charakteristickým attachmentovému chování v raném dětství, ale připojuje k němu stále sofistikovanější prvky chování. Vnitřní pracovní modely se podle Bowlbyho „konstruují a propracovávají“ od narození, jak se dítě učí plánovat. Abychom pochopili způsoby, jak děti organizují své modely, záleží na tom, jak jsou tyto modely vnímány, vyhodnocovány dětmi, jak jsou účinné pro plánování cíle, zda jsou založené na zkrácených reprezentacích nebo co brání jejich rozvoji. Stabilita attachmentového chování je výsledkem interakcí v dyádě matka-dítě, ve kterých je dítě v pozici partnera, nikoliv výsledkem chování dítěte samotného. Během vývoje dítěte je stabilita stále víc ukotvená a méně podléhá změně. Podstatné je, že vztah matky a dítěte je komplementární. To znamená, že chování, které je spojeno s attachmentem směřuje k tomu, kdo je schopen se lépe vyrovnat se současnou situací. V takovém vztahu jsou role stabilní a nemění se, zejména ve vztahu rodiče a dítěte (Bowlby, 1982).

Z těchto poznatků a východisek vyplývá, že vývoj osobnosti dítěte se odvíjí od vztahu s matkou. Pokud matka spolupracuje s dítětem, dokáže ho povzbudit a podpořit, a stejně tak později otec, dítě získá zkušenost, která je pro něho hodnotná a smysluplná. Na základě víry ve vstřícnost druhých osob si vytvoří příznivý model, na němž později buduje vztahy. Takový model mu umožňuje prozkoumávat svět s důvěrou, účinně se s ním vypořádat, zvládat nároky okolí, což v něm podporuje pocit **kompetence**. Pokud budou rodinné vztahy nadále příznivé, bude dítě myslet, prožívat a chovat se konzistentním způsobem a jeho osobnost bude stabilně strukturovaná, což mu umožní zvládat i nepříznivé podmínky. Pokud rodinné vztahy nejsou příznivé nebo se stanou nepříznivými, dítě si může vytvořit osobnostní strukturu, která se vyznačuje nižší odolností a tato zranitelná struktura přetrvává. Dítě pak může reagovat na nepříznivé události často odmítáním nebo pocitem ztráty (Bowlby, 1982).

#### **4.6.1. Attachment u dítěte školního věku**

Co se týká vývoje attachmentového systému, cílem dítěte v raném dětství je nejprve dosáhnout blízkosti attachmentové figury (matky), později je cílem dosáhnout dostupnosti attachmentové figury. (Bowlby, 1982) Pro dítě ve středním dětství na rozdíl o předškolního dítěte je snesitelnější nebýt v blízkosti matky za předpokladu, že ví, že se s ní může v případě potřeby spojit (např. telefonicky) (Kerns, Brumariu, 1999). Této změny je dítě schopné díky

schopnosti samoregulace a toho, že se od dítěte očekává větší autonomie. Děti se v tomto období obracejí na rodiče s různými **problémy**, zejména když jsou nešťastné, nemocné nebo když se odstanou do **konfliktních** sociálních situací. Attachmentový vztah mezi dítětem a rodičem zde plní funkci „spolupracující aliance“, přesto, že dítě je stále závislé na silnějším a moudřejším rodiči. Attachmentová osoba slouží jako bezpečná základna, která podporuje dítě v prozkoumávání světa a kam se dítě vrací ve chvílích, kdy zažívá stres.

#### **4.7. Souvislost attachmentu a zvládání stresu**

Již Harlow (1958) prokázal, že podoba attachmentu, respektive podoba uspokojení potřeby základní citové jistoty ovlivňuje to, zda jedinec použije vůči stresoru strategii úniku nebo konfrontace. Z teorie attachmentu víme, že pro utváření vnitřních pracovních modelů je důležitá dostupnost attachmentové figury. Vnitřní pracovní modely slouží jako reprezentace interakcí s pečující osobou a slouží jako podpora v situacích, které představují **hrozbu**. Skinner a Wellborn (1994) ukázali, že hrozba může znamenat neuspokojení potřeby relatedness. Vnitřní pracovní modely hodnotí potenciálně ohrožující události a předcházejí tomu, aby byly **vyhodnoceny** jako hrozba potřeby relatedness. Děti, které si vytvořily bezpečné pracovní modely, nemusí hodnotit například separaci do kamaráda, ignorování učitelem nebo vyčlenění ze skupiny jako důkaz „že mě nemají rádi“. Podle teorie attachmentu, self-systémy spojené s relatedness predikují reakce na stresové situace (jako je separace nebo nová situace), která zahrnuje schopnost důvěřovat lidem. Z toho vyplývá, že děti s vřelými a důvěrnými vztahy s učiteli a rodiči by se na ně pravděpodobně obrátily ve chvílích stresu nebo potřeby, například při potížích ve škole (Skinner & Wellborn, 1997).

Ukazatelem toho, jak děti zvládají stres je kvalita vztahů s ostatními. (Skinner & Wellborn, 1994). „Styly zvládání jsou relativně stabilní charakteristiky jedince, které vycházejí z konstitučních faktorů (temperament) a z životních zkušeností (vztahy s rodiči, předchozí zkušenosti se stresem).“ (Wolchik & Sandler, 1997) Bezpečné připoutání a pocit, že jsou hodné a schopné lásky je zvláště důležité v kontextu zvládání stresu. Pokud jsou osoby, s nimiž má dítě blízké vztahy dostupné a pokud má dítě vytvořené bezpečné vnitřní pracovní modely, je pravděpodobné, že na takové události bude dítě reagovat **konstruktivně** (např. najde si nové kamarády) a tyto události bude zažívat jako **méně stresující** (Skinner & Wellborn, 1994). V tomto výzkumu bych se chtěla podívat na souvislost mezi attachmentem a zažíváním stresu. Zajímá mě, zda děti s bezpečným attachmentem budou zažívat stresující situace jako „méně stresující“ než ostatní děti.

## **5. Vlastní výzkum**

### **5.1. Výzkumný záměr a výzkumné otázky**

V rámci této výzkumné práce si kladu za cíl popsat reakce dětí na náročné situace, které způsobují stres a způsoby, jak tyto situace děti zvládají. Dalším cílem výzkumu je popsat, jak děti s odlišným typem attachmentu reagují a zvládají zátěžové situace.

Předmětem tohoto výzkumu jsou následující otázky:

- Jakým způsobem děti vnímají a hodnotí náročné situace?
- Jak děti reagují na stresové situace a jaké používají zvládací strategie při konfrontaci s náročnými situacemi?
- Jak děti s určitým typem attachmentové vazby zvládají náročné situace?

### **5.2. Metodologie výzkumu a výzkumný soubor**

K výzkumnému záměru byla použita kvalitativní metodologie. Za účelem zjištění typů attachmentu u výzkumného vzorku byl zvolen dotazník Experience in Close Relationship. Pomocí tohoto dotazníku byly vytipovány děti, které zastupovaly všechny čtyři typy attachmentové vazby dle zmíněné koncepce Ainsworthové. Pro účel výzkumu byly vybrány děti ve věku 11-12 let ze šestých tříd základní školy v Královéhradeckém kraji. Důvodem výběru takto starých dětí bylo to, že v tomto období děti zažívají výraznější změny (přechod z prvního stupně na druhý) a zároveň mají již schopnost introspekce a dobré vyjadřovací schopnosti. Následně byly náhodně vybrány 3 zástupci každého typu attachmentu s celkovým počtem 12 dětí. Každý typ attachmentu byl zastoupen genderovou vyvážeností (dívka a chlapec). Za účelem zmapování zvládacích strategií dětí byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s každým dítětem.

### **Problematika měření zvládání stresu a attachmentu**

Zvládání stresu se měří různými způsoby. Podle Mareše (1999) je třeba mít kvalitní diagnostické metody a propracovanou diagnostickou metodologii. Nejrozšířenější metodou je kvantitativní neboli deduktivním měření pomocí diagnostických nástrojů vycházející z teorie zvládání. Tento způsob se zaměřuje na to, jak dítě zvládá předem dané stresující situace. Není k dispozici mnoho nástrojů, jak měřit zvládání stresu u dětí. Dostupný je například dotazník Children's Coping Strategies Checklist CCSC (Ayers & Sandler, 1999). Tento dotazník nechává děti vybavit si stresovou situaci (děti si mají vzpomenout na nějaký „problém“) a poté nabízí dětem různé strategie zvládání. Děti si tak vybírají z nabízených možností. Podle mého názoru tato konkrétní metoda měření zvládání je nedostačující. Za

prvé, nevíme, jaký „problém“ si děti představovaly a za druhé, děti vybírají z již stanovených variant zvládacích strategií, což neumožňuje zjistit jejich individuální strategie zvládání. Je třeba zvážit teoretickou citlivost vůči situačním faktorům a osobnostním faktorům neboli osobnostní preference ve strategiích zvládání stresu. Za třetí, nevíme, jak děti situace hodnotily a co pro ně znamenaly. Tyto nevýhody vyvažuje druhý, opačný přístup, který jde „zezdola, od reality“ a nevychází z žádné teorie. V tomto přístupu se analyzují rozhovory a písemné projevy dětí. Tento přístup může směřovat k vytvoření dotazníku. Třetí možností měření zvládání stresu je metoda konfirmační faktorové analýzy založené na teoretickém východisku, pomocí níž se zjišťuje kovariance zvládacích strategií u dětí podle toho, jak odpovídaly na otázky v určitém dotazníku (Mareš, 1999).

Co se týká měření attachmentu, tak v současné době neexistuje převládající a ucelený přístup k měření attachmentu u dětí ve věku 11-12 let. U menších dětí je všeobecně používána metoda pozorování. Vzhledem k menší intenzitě a četnosti attachmentového chování spolu s lepšími zvládacími schopnostmi se u dětí v šesté třídě měření attachmentu zaměřuje na hodnocení reprezentace attachmentu spíše než na hodnocení „bezpečné základny“ dítěte u pečovatele (Wolchik & Sandler, 1997). U větších dětí existuje pro měření citové vazby polostrukturované interview BISK (Late Childhood Attachment Interview), jehož autoři jsou Zimmermann a Scheuerer-Englisch (u nás přeložila Štefánková, 2004), které zkoumá mnoho oblastí ze života dětí jako například hry, rodinnou situaci, ale i zátěžové situace. Tato metoda nebyla vhodná z důvodu širokého záběru a tím pádem povrchnějšího prozkoumání zátěžových situací. Některé další metody zaměřené na autobiografické rozhovory vyžadují, aby hodnotitel zvažoval nejen to, co dítě říká, ale jakým způsobem to říká (např. jestli je výpověď souvislá), což umožňuje zachytit i nevědomé procesy. Ostatní (např. dotazník) jsou založeny na přímé výpovědi dítěte o tom, jaké má zkušenosti s attachmentovou blízkou osobou a zachycují tak pouze vědomé procesy. Pro účel tohoto výzkum byla zvolena dotazníková metoda, protože takto staré děti (11-12 let) mají již dobré vyjadřovací schopnosti a schopnost introspekce.

### **5.2.1. Použité metody**

#### **Dotazník *Experiene in Close Relationship***

Dotazník ECR je určen pro sebehodnocení typu citové vazby. Jedná se o nejrozšířenější sebesposuzovací dotazník týkající se attachmentu v anglicky mluvících zemích (Lečbych & Pospíšilková, 2012). Respondenti v dotazníku odpovídají na to, jak dobře každá položka popisuje jejich typické pocity v blízkých vztazích. Respondenti jsou následně podle



odpovědi kategorizovány do čtyř skupin podle typu attachmentu: 1) jistý typ, 2) nadměrně zaujatý typ, 3) distancované vyhýbavý typ a 4) bázlivě vyhýbavý typ)

ECR je sebeposuzovací škála o 36 položkách (Brennan, Clark & Shaver, 1998). Respondenti odpovídají na sedmibodové stupnici Likertova typu, kde odpověď 1 značí „rozhodně nesouhlasím“, odpověď 7 „rozhodně souhlasím“ a 4 značí neutrální (nebo smíšenou) odpověď. Všechny položky jsou na základě faktorové analýzy rozděleny do dvou subškál tvořených 18 položkami. První subškála je nazvaná „vztahová úzkostnost“ a druhá subškála „vztahová vyhýbavost“. Příkladem položky měřící úzkostnost je například otázka č. 2: *„Dělá mi starosti, že bych mohl/a být odmítnut/a nebo opuštěn/a.“* Příkladem druhé subškály je otázka č. 1: *„Raději neukazuji druhým lidem, jak se opravdu cítím.“* Položky se vyznačují vysokou vnitřní konzistencí a konstruktovou validitou, podložené rozsáhlými výzkumy (Lečbych, Pospíšilková, 2012). Při konstrukci dotazníku se autoři opírali o výzkumy Mary Ainsworthové a vycházeli tak z teorie attachmentu.

Lečbych a Pospíšilková (2012) provedli překlad škály ECR do českého jazyka a srovnali výsledky u českých a amerických univerzitních studentů. V české populaci se s největší četností (37%) vyskytoval bojácny typ attachmentové vazby. Výsledky ukázaly, že mezi americkými a českými studenty není navzdory kulturní odlišnosti statisticky významný rozdíl v četnosti typů attachmentu. Škála je tak kulturně přenositelná.

### **Polostrukturovaný rozhovor**

Při konstruování otázek k rozhovoru jsem vycházela z teoretických konceptů – teorie stresu podle Lazaruse (Lazarus & Folkman, 1987) a motivační teorie stresu (Skinner & Wellborn, 1994). Teorie stresu podle Lazaruse a Folkmanové byla zvolena z důvodu zaměření teorie na zvládání stresu, který je cílem této práce a rovněž proto, že tato teorie stojí za konstrukcí mnoha dotazníků měřících zvládání stresu. Druhá teorie byla zvolena z důvodu její spojitosti s tématem attachmentu.

Většina otázek se týká objektivně zatěžujících situací, které si děti měly představit a odpovědět, jak by na takovou situaci reagovaly. Požádala jsem děti, aby si vzpomněly na vlastní zážitek nebo událost, který v nich vyvolal stres. Zahrnula jsem tímto do výzkumu dva typy zkoumání reakce na stres. To mi umožnilo získat informace o tom, co pro děti znamená zátěžová situace z individuálního úhlu pohledu, ale také jak by zvládaly objektivně dané zátěžové situace. Tímto přístupem jsem reagovala na většinu dotazníků zabývajících se touto problematikou, které předkládají danou problémovou situaci a respondenti vybírají strategii řešení z nabídky. Považuji za výzkumně přínosné zejména to, že se probandů mohou zeptat

na význam dané zátěžové situace, na co poukázal již Lazarus (Lazarus & Folkman, 1987) ve své původní teorii stresu. Zároveň mohu porovnat jejich individuální pohled s objektivně daným pohledem, což dotazník neumožňuje.

V rámci každé otázky jsem se dětí ptala na to, (1) jak by se v takové situaci cítily, (2) co by jim pomohlo cítit se lépe. Vycházela jsem z předpokladu, že stres a emoce jsou vzájemně propojeny, přičemž emoce jsou bohatým zdrojem informací (Lazarus & Folkman, 1987). Děti zažívají stres jak ve škole, tak mimo školu (např. v rodině). Tato práce se však zaměřuje na stresující situace ve školním kontextu.

Stěžejní otázka v rozhovoru se týká konkrétního **stresujícího zážitku**, které si děti měly vybavit. Ptala jsem se dětí na zátěžovou (náročnou) situaci, kterou si z nedávné doby vybavují, v časovém horizontu měsíce, protože delší časové úseky jsou málo spolehlivé a sporné (Mareš, 1999). Jednalo se o otevřenou otázku, která dětem umožnila velký prostor pro vyjádření o své individuální zkušenosti. Vycházela jsem z toho, že zátěžová či náročná situace představuje pro člověka problém, který ho motivuje hledat způsoby (cesty) ke změně nežádoucí situace, jež může být nepříjemná, obtěžující, znepokojující nebo ohrožující. Předpokládá se, že v problémové situaci jsou možnosti, které člověk má k dispozici pro adaptivní zvládnutí nedostačující, a tak je třeba individuálních způsobů zvládnání stresu. Problém je nadřazená kategorie, do které spadají další stresující situace (nemoc, konflikt, frustrace apod.) (Paulík, 2017).

V rámci této otázky jsem se dětí ptala na to, jak by uvedenou problémovou situaci řešily a jak obvykle takové situace řeší, aby se cítily lépe. Poté, co uvedly odpověď jsem se ptala, zda je pro ně důležitější nejprve vyřešit problém nebo zda je pro ně důležitější si co nejdříve ulevit od negativních emocí. Také jsem se ptala na to, jestli takovým způsobem obvykle problémy řeší. Při kvalitativní analýze jsem následně hodnotila, zda dítě používá při zvládnání stresu strategie zaměřené na problém nebo strategie zaměřené na emoce (Lazarus & Folkman, 1987). Na tuto otázku navazovaly dílčí otázky, které se týkaly toho, zda danou situaci obvykle řeší samy nebo vyhledají sociální oporu (Mareš, 1999) nebo zda si myslí, že takovou situaci mají pod kontrolou a mohou ji ovlivnit (kontrola).

*Ukázka otázky v rozhovoru:*

- *Vzpomeň si na nějakou **náročnou situaci/problém** (ve škole nebo mezi kamarády), která Tě ve škole poslední měsíc trápila. Co bys udělal/a, aby ses cítil/a lépe? Můžeš s tím něco sám/a udělat? Jak bys takovou situaci řešil/a? Zaměřil/a by ses spíš na to, aby ses cítil/a lépe nebo spíš na to, abys vyřešil/a situaci, která Ti způsobuje takové pocity?*

*Můžeš se na někoho v takových situacích obrátit/ je někdo, kdo by Ti mohl pomoci nebo si vystačíš sám/sama?*

Při tvorbě dalších otázek jsem se opírala o obecné náročné situace, které se týkaly frustrace a konfliktu, protože představují pro každého člověka zátěžovou situaci (Paulík, 2017).

### **1. Frustrace**

Frustrace je psychický stav, ve kterém není možné uspokojit potřebu nebo dosáhnout cíle, přičemž záleží na důležitosti a naléhavosti daného cíle. Podle Nakonečného (in Paulík, 2017) je exogenní (vnější) frustrace vyvolaná vnější překážkou, může být fyzická (zamčená místnost) nebo psychická (autoritativní zákaz atraktivní zábavy). Endogenní frustrace je navozená vnitřní překážkou, vnitřní zábranou či bariérou, například z morálních důvodů či ze strachu, která nedovolí uskutečnit určité chování (vzít si něco bez dovození).

*Otázky použité v rozhovoru:*

- *Představ si, že zaspíš, přijdeš pozdě do školy, jsou zamčené dveře a ty se nemůžeš dostat dovnitř. Jak by ses cítil/a? Co bys udělal/a, aby ses cítil/a lépe?*
- *Představ si, že se Ti kamarád svěří, že mu někdo ze spolužáků fyzicky ubližuje. Zároveň Tě žádá, abys to nikomu neříkal. Jak by ses v takové situaci cítil? Co bys udělal/a, aby ses cítil lépe?*

### **2. Konflikt**

Vnitřní konflikty způsobují nejistotu, nerozhodnost, potíže při soustředění, pozornosti nebo obavy a nespokojenost se sebou samým. Konflikt vzniká v rámci střetu dvou protikladných tendencí, zájmů, cílů nebo názorů. Podle Lewina (in Paulík, 2017) vycházejí ze situační konstelace, která se vyznačuje souběhem stavu věcí a psychického stavu zúčastněných osob. Člověk je podle něho v konfliktní situaci k určitým objektům přitahován nebo odpuzován. Inspirovala jsem se dělením konfliktů podle Lewina, kde člověk v rámci intrapersonálního konfliktu má dvě nežádoucí možnosti: (1) konflikt averze-averze, přičemž jedné z nich se nelze vyhnout (například viník, který má na výběr mezi dvěma nepříjemnými druhy trestu) nebo střet dvou pozitivních hodnot: (1) konflikt apetence-apetence, kde člověk volí mezi dvěma atraktivní objekty vzájemně však neslučitelnými, takže je nelze mít současně (zisk jednoho automaticky vylučuje zisk druhého).

- *Představ si, že si máš vybrat mezi tím, jestli půjdeš po škole s kamarády ven nebo tím, že budeš psát referát na další den. Z referátu však chceš (potřebuješ) dostat dobrou známku. Jak by ses v takové situaci cítil? Co bys udělal/a, aby ses cítil lépe? (vnitřní konflikt apetence-apetence)*

- *Představ si, že jsi dostal/a špatnou známku a máš si vybrat mezi dvěma tresty, které jsou Ti oba nepříjemné. Buď budeš doma a učit se nebo dostaneš nějaký zákaz (např. mobil). Co bys udělal/a, aby ses cítil/a lépe? (vnitřní konflikt averze-averze)*

Další část otázek v rozhovoru vycházela z motivační teorie stresu (Skinner & Wellborn, 1994). Motivační model stresu umožňuje popsat situace, které u člověka způsobují stres. Vychází z toho, jak člověk hodnotí ztrátu, ohrožení nebo výzvu dané situace. V teoretické části práce jsem uvedla, že děti vnímají školní prostředí jako stresující, pokud ho vnímají jako hrozbu nebo výzvu. Jedná se o situace, které se týkají třech psychologických potřeb: relatedness, kompetence, autonomie.

1) Při neuspokojení potřeby **relatedness** (zanedbávání):

- *Představ si, že se s tebou tvůj nejlepší kamarád přestane kamarádit a ty nevíš proč. Jak by ses v takové situaci cítil/a? Co bys udělal/a, aby ses cítil/a lépe? Můžeš to nějak ovlivnit?*
- *Představ si situaci, že nevíš, jak máš vypracovat zadaný úkol a učitelka Tě ignoruje a nereaguje na tvé dotazy. Jak by ses v takové situaci cítil/a? Co bys mohl/a udělat, aby ses cítil/a lépe?*

2) Otázky týkající se neuspokojení potřeby **kompetence**:

- *Představ si, že pořád odkládáš učení a den před testem se máš naučit tolik, že to nemůžeš stihnout. Jak by ses v takové situaci cítil? Co bys udělal/a, aby ses cítil lépe? Můžeš to nějak ovlivnit?*
- *Představ si, že nevíš, jak máš vypracovat úkol, který zadá učitelka (protože Ti chybí informace). Jak by ses cítil/a? Co uděláš, aby ses cítil/a lépe? **Můžeš to nějak ovlivnit?** Myslíš, že jsi schopen/a situaci nějak sám/sama změnit?*

3) Otázky týkající se nedostatečné podpory **autonomie**:

- *Vzpomínáš si na něco, co jsi musel/a ve škole udělat, přesto, že jsi s tím nesouhlasil/a? Například jsi dostal/a trest za něco, za co jsi nemohl/a, nebo jsi chtěl/a udělat úkol podle sebe, ale musela jsi ho udělat podle toho, jak řekla paní učitelka?*
- *Představ si, že ses dobře naučila na test z matematiky, ale přesto jsi dostal/a horší známku než spolužák, který od tebe opisoval. Jak by ses v takové situaci cítil/a? Co bys udělal/a, aby ses cítil/a lépe? Můžeš to nějak ovlivnit a jak?*

### **5.3.Kvalitativní analýza dat a výsledky**

#### **5.3.1. Způsob zpracování dat**

Prvním krokem při zpracování dat bylo vyhodnocení vyplněných dotazníků, ze kterých jsem získala jednotlivé typy attachmentu. Na základě vytipování typů attachmentu jsem sbírala data pomocí rozhovorů s dětmi s každým typem attachmentu. Postup při analýze a interpretaci dat z rozhovoru začínal doslovnou transkripcí dat, tedy přepisem jednotlivých rozhovorů. Z velkého množství dat bylo potřeba nejprve provést redukci textu do zvládnutelného obsahu. Způsoby redukce zahrnovaly metody vypuštění opakujících se slov z textu, zobecnění některých výpovědí a selekce, to znamená ústřední výpovědi, které byly podstatné se zachovaly v původním znění. Na základě přípustné úrovně abstrakce vzhledem k tématu této práce jsem došla k zobecnění textu tak, aby se zachovaly podstatné výpovědi a významy. Důležitou část práce s textem tvořilo sdružování jednotlivých významově podobných výpovědí, ze kterých se vytvořily širší kategorie. Proces kódování dat se opíral o otevřené kódování, při kterém jsem se zaměřila na témata, která se při prvním procházení dat objevila, z nichž se postupně vytvořily první kategorie. Následoval proces axiálního kódování, při kterém se některé kategorie rozdělily na podkategorie, ale některé se naopak spojily a vytvořily abstraktnější kategorie (Hendl, 2005).

Celý proces analýzy dat se rozdělil do třech oblastí vzhledem k výzkumným otázkám. Nejdřív jsem se zaměřila na 1) analýzu jednotlivých stresujících situací, které děti uváděly. Poté jsem provedla 2) analýzu strategií zvládnání stresujících situací a jako poslední jsem 3) porovnávala jednotlivé typy attachmentu. První dvě analýzy probíhaly principem kódování dat, které jsem zmínila výše, poslední oblast analýzy spočívala v jiném postupu. Třetí oblast analýzy typů attachmentu s ohledem na zvládací strategie vycházela z prvních dvou analýz. To znamená, že kategorie, které vznikly z prvních dvou výzkumných oblastí se aplikovaly na třetí oblast s cílem popsat zvládnání stresu u jednotlivých typů attachmentu. V následujícím textu popíši výsledky všech třech zmíněných oblastí analýzy dat.

### 5.3.2. Výsledky analýzy stresujících situací

Analýza stresujících situací vycházela z otevřené otázky rozhovoru, která měla několik podotázek. Ukázalo se, že všechny děti zažívají stresující situace zejména v kontextu školy. Stresující situace, na které si děti vzpomněly a hodnotily je jako stresující lze rozdělit do dvou následujících obecných kategorií.

- 1) Stresující situace týkající se sociálních vztahů
- 2) Stresující situace týkající se vlastní osoby
  - situace nekompetence
  - strach z trestu
  - vnitřní konflikt

#### 1. Stresující situace týkající se sociálních vztahů (Jan, Jana, Tomáš)

Tyto děti hodnotí situace, které jim způsobují stres z hlediska vztahů se svými spolužáky a kamarády. Do této kategorie spadají děti, pro které znamená největší stresující zážitek hádka s kamarádem, vyčlenění z kolektivu nebo verbální útoky na jejich osobu od spolužáků. Děti v těchto situacích zažívaly především smutek. V této kategorii se děti lišily ve způsobu zvládnání stresu.

##### Ukázka z rozhovoru s Janem:

*Pro Jana byla stresující situace, kdy se pohádal se svým nejlepším kamarádem, protože se na něho kamarád naštvál. Byl zmatený, snažil se to urovnat a zeptal se ho na to. Vyřešilo se to samo. Podle situace se zaměří buď na řešení problému nebo na zvládnání svých emocí. Může se obrátit na své kamarády.*

#### 2. Stresující situace týkající se vlastní osoby

##### a) Vlastní nekompetence (Daniel, Šarlota, Nikola, Viktor)

Děti, které vnímaly stresující situaci z hlediska vlastní nekompetence, hodnotily jako stresující situace ty, které souvisí s jejich vlastní osobou. Tyto situace hodnotily jako náročné, protože vinily samy sebe ze selhání a cítily vztek samy na sebe. Jednalo se o situace, v kterých nestíhaly plnit požadavky do školy, nebo ve kterých selhaly v testu. Objevil se zde i moment „náhody“, kdy se stalo něco, za co nemohly, ale způsobilo jim to problém, který pro ně znamenal stres. V takovém případě se ukázalo, že děti se zaměří především na zmírnění negativních emocí (například pozitivním myšlením) a zároveň vyhledají sociální oporu.

##### Ukázka z rozhovoru s Viktorem:

Viktor si vybavil konkrétní zkušenost, kdy ztratil klíče, což pro něho znamenalo závažnou situaci, kterou „musel zvládnout“. Cítil „stres a nervozitu“. Viktor v takových situacích myslí pozitivně a snaží se své myšlenky a pocity **regulovat** směrem ke konstruktivnímu řešení problémové situace (plánovat řešení). Je pro něho důležité tuto situaci vyřešit a zároveň utišit negativní emoce, přičemž všechno má sám pod kontrolou. Zároveň se může spolehnout na **sociální oporu** u svého rodiče, který ho podpoří v tom, že se problém vyřeší. Řešení problému a regulace svých negativních pocitů Viktor používá **současně**, přičemž ví, že se může spolehnout na sociální oporu ve svém okolí.

Pozn. Viktor zmínil, že jeho otec ho vždycky podpoří, když má nějaký problém tím, že řekne, že se nic neděje a že se to vyřeší. Viktor si v konkrétní stresující situaci vždy řekne, že to dopadne dobře a myslí pozitivně. **Sociální opora** má funkci podpory v konstruktivním řešení (posílit kompetence).

#### **b) Strach z trestu** (Michal, Jakub)

Děti, pro které největší stresující zážitek byl, že zavinily škodu. Těmto dětem způsobila stres situace, ve které cítily vinu a měly strach z trestu. Děti vzpomínaly na to, že cítily anticipační úzkost z toho, že přijde potrestání, což jim vyvolalo pocity stresu, úzkosti, strachu a vztek na sebe. Tyto pocity se snažily primárně zmírnit tak, že počkaly, přemýšlely a následně jednaly - sekundárně regulovaly negativní emoce odčiněním.

#### Ukázka z rozhovoru s Michalem:

Michal si pamatuje událost, kdy zavinil škodu. Báł se svou vinu přiznat, snažil se to sám vyřešit a když to nešlo, tak to řekl učitelce. Cítil stres a měl strach z trestu a z rodičů. Snaží se vždy nejdříve řešit situaci. Nejdříve se obrátí na kamaráda, později na rodiče.

#### **c) Vnitřní konflikt** (Eva, Simona, Denis)

Pro tyto děti znamenala stresující zážitek situace, kdy zažívaly vnitřní konflikt v podobě dilematu, který pramenil z nerozhodnosti a přinesl negativní emoce. Vnitřní konflikty se týkaly například toho, že chtěla něco udělat, ale nemohla z důvodu vnějších překážek („nemohla jsem to prozradit“), nemohl jednat, aby si ulevil od vzteku („chtěl jsem mu dát do pusy“) nebo konflikt vnitřních pocitů („neřekla jsem to, protože mi jich bylo líto“). Děti by v takových situacích zažívaly lítost (zaměřenou na druhé), strach a vztek. Děti takové situace řešily v první řadě tak, že by vyhledaly sociální pomoc. Druhá strategie se objevila ve formě úniku („hodím to za hlavu“, „nechám to být“).

#### Ukázka z rozhovoru s Denisem:

*Denis zažívá zátěžové situace jak ve škole (tělesná výchova), tak i mimo školu (hasičské závody). Uvedl konkrétní příklad, ve kterém o něm spolužák nakreslil na tabuli něco urážlivého. Denis cítil vztek a v tu chvíli tu situaci chtěl řešit fyzickou odplatou danému spolužákovi („chtěl mu dát do pusy“). Kdyby to takto řešil, cítil by se lépe, ulevil by si od negativních emocí. Své emoce Denis **reguluje** impulzivně snahou je fyzicky „vybít“. V takových situacích se Denis obvykle obrací na **sociální oporu** (paní učitelka nebo někdo starší), nikoliv však s potřebou si o tom popovídat, ale s potřebou **úniku** nebo konkrétní pomoci v dané situaci. Řešení takové situace pro Denise znamená vyhledat pomoc od zkušenějšího člověka. Pokud by danou problémovou situaci řešil sám, použil by zřejmě nekonstruktivní řešení odplaty nebo konstruktivnější řešení fyzického vybití na náhradním podnětu. Pro Denise je podstatné a důležité snížit stres tím, že si uleví od negativních pocitů.*

### **Strategie zvládání stresu**

Z výpovědí dětí byly patrné různé strategie zvládání stresu. Analýza strategií zvládání stresu vycházela nejen z výše zmíněné stresové situace, které děti uvedly, ale z analýzy všech otázek v rozhovoru. Z výpovědí dětí se ukázaly významné následující tři obecné kategorie, které ukazují, jakými způsoby řešily stresující zážitek:

- A) **Aktivní řešení problému** (útok) – Viktor (SA<sup>3</sup>), Nikola (SA), Jakub (DA<sup>4</sup>), Michal (PA), Jan (PA<sup>5</sup>), Daniel (SA)
- B) **Pasivní vyhýbání se řešení problému** (únik) – Eva (PA), Simona (DA), Denis (FA<sup>6</sup>), Tomáš (FA), Jana (FA)
- C) **Vyhledání sociální opory** (žádost o pomoc):
  - Sociální opora rodiče – Viktor (SA), Denis (FA), Eva (PA)
  - Sociální opora kamarádi – Šarlota (DA), Daniel (SA)

### **5.3.3. Výsledky analýzy reakcí na stres u jednotlivých typů attachmentu**

#### **Bezpečný attachment (jistý typ attachmentu)**

Děti, u kterých byla zjištěna bezpečná citová vazba by reagovaly na stres spíše aktivně, stres by vnímaly jako **výzvu** a zajímaly by se o řešení problému. První školní den nehodnotily jako stresující zážitek. Na neuspokojení třech základních potřeb reagovaly

---

<sup>3</sup> Bezpečný (jistý) attachment

<sup>4</sup> Distancované vyhýbavý attachment

<sup>5</sup> Nadměrně zaujatý attachment

<sup>6</sup> Bázlivě vyhýbavý attachment



různým způsobem. Při neuspokojení potřeby kompetence zažívají bezmoc a zaměřují se na regulaci svých negativních emocí. Při neuspokojení potřeby autonomie se snažily problém řešit, ale jakmile by se jim nedařilo, ustoupily by od řešení. Při neuspokojení potřeby relatedness by se problém snažily aktivně řešit. Vnější frustrace v nich vzbuzuje strach z trestu a stres, vnitřní frustrace je nutí k aktivnímu řešení problému. Zkušenost vnitřního konfliktu, kdy by se měly rozhodovat by v nich vyvolala nepříjemné pocity (nespecifikovaly konkrétní emoce). Dlouho by se rozhodovaly, nechaly by tomu čas a odvedly pozornost od problému. Následně by problém aktivně řešily. Když zažívají náročné situace obrací se na své rodiče.

### Stresující situace

V této kategorii se objevily zatěžující situace, které nebyly vázány na sociální interakci (mezilidské vztahy). Jednalo se o situace, které se týkaly vlastní nekompetence a nedostatku času (plnit požadavky). V těchto situacích je pro ně důležité primárně se zaměřit na problém, který je třeba vyřešit. Řešení problému přinese uvolnění negativních pocitů, které v tu chvíli ale nejsou tak výrazné (děti si často nevzpomínaly, jaké pocity zažívaly). V těchto situacích rovněž vyhledávaly sociální oporu u svých rodičů, případně kamarádů. Konstruktivnímu řešení problému se naučily od svých rodičů, kteří pro ně znamenají oporu v náročných chvílích a podporují jejich kompetence v řešení daného problému. Konstruktivní řešení se zde ukázalo jako plánování postupu, který vede k úspěšnému řešení. Rodiče sehrávali úlohu bezpečného útočiště a tišitelů negativních emocí.

### Ukázka analýzy dat:

*Viktor (bezpečný attachment)*

- *První školní den 1 – Moc si nevzpomíná. Nervozita.*
- *Stresová situace 2 - Uvedl příklad.*
- *Regulace emocí 2 - Druhý krok, aby se cítil dobře (povídá si s kamarádem).*
- *Řešení problému 2 - První krok vyřešit situaci.*
- *Sociální opora 2 Obrátil by se na kamarády.*
- *Vnější frustrace 3 Cítil by se „dost špatně“, bál by se rodičů. Situaci by řešil.*
- *Vnitřní frustrace 4 Někomu by to řekl, aby se cítil lépe.*
- *Vnitřní konflikt averze-apatence 5 Byl by naštvaný. Šel by udělat nejdřív povinnost před tím, co by chtěl (má s tím zkušenost).*
- *Vnitřní konflikt apatence-averze 6 Cítil by vinu. Déle by mu trvalo rozhodování. Konstruktivní řešení.*

- *Relatedness/neglet 7, 13 Cítil by se špatně. Našel by si jiné kamarády a těm o tom řekl, aby si ulevil. Cítil by bezmoc, vztek a zklamání (vztek ne, spíš zklamání). Řekl by o tom kamarádům, aby si ulevil.*
- *Autonomie/nespravedlnost 8, 12 Naštvaný na něj i na paní učitelku. Situaci by nemohl ovlivnit. Doma spíše počkám s telefonem, to mi pomáhá. Ve škole není moc naštvaný. Cítil by se naštvaně. Snažil by se to vysvětlit.*
- *Strach/tréma/nervy 9 - Není moc nervózní. Když má problém obrátí se na tátu. Nebo si řekne, že to není taková katastrofa.*
- *Chaos – nepřiměřené úkoly/nadměrné požadavky 10, 11 - Nervózně. Hodně ve stresu. Asi by se snažil toho, co nejvíc se toho naučit. To by mi nejvíc pomohlo, že bych si řekl, že v tu chvíli bych jsem proto udělal co nejvíc jsem mohl.*
- *Kompetence/chaos 10, 11 - Cítil by bezmoc, vztek a zklamání (vztek ne, spíš zklamání). Řekl by o tom kamarádům, aby si ulevil.*

### **Bázně vyvíbavý attachment**

Děti, u kterých byla zjištěna bojácná citová vazba se vyznačovaly větší homogenitou ve smyslu společných znaků při zvládnání stresu. Uváděly větší škálu negativních pocitů, přičemž dominantní pocity byly **vztek**, úzkost a vina. První školní den pro ně byl stresující zážitek a uváděly, že pro ně bylo důležité, aby ve třídě někoho znaly. Pro tyto děti bylo důležité se zaměřit na regulaci svých negativních emocí. Svě emoce regulovaly třemi způsoby: 1) útok (vybití), 2) únik (rezignace) a 3) psychosomatikou cestou (bolest břicha). Když zažívaly vnitřní konflikt, zažívaly buď neurčité, neutrální emoce nebo žádné emoce, pokud se jednalo o konflikt averze/averze. Pokud se měly rozhodovat mezi dvěma tresty, zažívaly řadu negativních emocí jako je úzkost, vina, lítost. Vnější frustrace v nich vyvolala úzkost, vztek a rezignaci, naopak vnitřní frustrace v nich vzbuzuje potřebu problém aktivně řešit. Neuspokojení třech ze základních potřeb u nich vyvolává rovněž řadu negativních pocitů, přičemž dominantní emoce je vztek. Při neuspokojení potřeby kompetence se jedná o vztek a úzkost. Neuspokojení potřeby autonomie vyvolává vztek a neuspokojení potřeby relatedness zklamání, vztek a smutek. Tyto děti by na neuspokojení těchto potřeb reagovaly rezignací. Domnívají se, že situaci nemohou nijak ovlivnit ani zlepšit.

### Stresující situace

Situace, které způsobovaly u dětí stres se ukázaly výrazně odlišné od situací, které způsobovaly stres u dětí s bezpečným attachmentem. Jednalo se o situace vázané na mezilidské vztahy, konkrétně na vztahy se spolužáky. Tyto situace se týkaly hádek se

spolužáky/kamarády, verbálních útoků na jejich osobu a vyčlenění z kolektivu. Tyto situace děti řešily způsobem regulace negativních emocí a únikem. Objevily se strategie ventilace vzteku na náhradní objekt, ventilace negativních emocí psychosomatickou cestou (bolesti břicha) a rezignace a nedůvěra ostatním lidem. Vyhledávání sociální opory zde mělo funkci spíš únikovou, kdy děti utíkaly pro pomoc k rodičům, kde mají bezpečí.

#### *Ukázka analýzy dat (Tomáš)*

- *První školní den 1 - Nejhorší den. Utahoval si z něho. Nějak to přežil.*
- *Stresová situace 2 – nevedl příklad.*
- *Regulace emocí 2 - únik*
- *Řešení problému 2 - Situaci nemůže ovlivnit.*
- *Sociální opora 2 – na nikoho se nemůže obrátit. Nikomu nedůvěřuje.*
- *Vnější frustrace 3 – úzkost, vztek, vina na sebe, rezignace*
- *Vnitřní frustrace 4- zkusil by se ho zastat, ale jinak úzkost, strach*
- *Vnitřní konflikt averze-apatence 5 – neurčité, neutrální pocit*
- *Vnitřní konflikt apatence-averze 6 - úzkost, výčitky, snažil by se to dohonit*
- *Relatedness/neglect 7, 13 – nechal by to být, cítil bych vztek, vyrušil bych hodinu*
- *Autonomie/nespravedlnost 8, 12 – velký vztek, nadával by mu, nespravedlnost nemůže ovlivnit, je to souhra náhod, nic nedělá, přetrpí to.*
- *Strach/tréma/nervy 9 – nenávidí to, má trému, udělá vše, aby se tomu vyhnul*
- *Chaos – nepřiměřené úkoly/nadměrné požadavky 10, 11 – cítil by úzkost, nic by nemohl dělat, řešil by to výmluvou, lží, cítil by stres*
- *Kompetence/chaos 10, 11 - cítil by úzkost, nic by nemohl dělat, řešil by to výmluvou, lží, cítil by stres*

#### **Nadměrně zaujatý typ attachmentu**

Děti, u kterých byl zjištěn distancovaně vyhýbavý attachment vykazovaly větší heterogenitu, co se týká hodnocení stresujících situací. Většina z nich hodnotila jako stresující situace ty, které nesouvisí se sociální interakcí. První školní den hodnotily jako stresující vyznačující se strachem z nepřijetí a zklamáním. Co se týká reakcí na stresující situace tak tyto děti spojuje **nerozhodnost**. Nerozhodnost je výraznější v situacích vnitřního konfliktu, který doprovází pocity vzteku a smutku. Reakce na frustraci rovněž doprovází řada negativních emocí. Vnější frustrace v nich vyvolává strach, vztek na sebe a paniku, zatímco vnitřní frustrace v nich vyvolává smutek, zklamání a nečinnost. Na neuspokojení

třech základních potřeb by reagovali opačně než děti s bojácným attachmentem. Stresující situaci by se snažili aktivně řešit, přesto, že by je doprovázely negativní emoce. Při neuspokojení potřeby kompetence by reagovaly vztekem a situaci by aktivně řešily. Při neuspokojení potřeby autonomie by vyhledaly sociální oporu. Při neuspokojení potřeby relatedness by reagovaly smutkem a situaci by „hodily za hlavu“. Řešení stresující situace „hazením za hlavu“ je pro tyto děti výrazná. Oproti ostatním typům by více vyhledávaly sociální oporu.

### Stresující situace

Stresující situace u dětí se zaujatým attachmentem se týkaly strachu z trestu, vnitřního konfliktu (viz. kategorie), ale i situace zaměřené na mezilidské vztahy. Strach z trestu vyvolává anticipační úzkost. Tyto děti si nechaly čas na přemýšlení a později se zaměřily na řešení problému. Situace se snažily řešit odčiněním, což mělo za cíl regulovat negativní emoce. Pokud zažívaly vnitřní konflikt, dominantní emoce byla **lítost**. Primárně řeší situace tak, že vyhledají sociální oporu. Další fáze je řešení únikem („hodím to za hlavu“, „nechám to být“).

### *Ukázka analýzy dat (Jan)*

- *První školní den 1 - Byl nervozní. Cítil zklamání jak ze školy, tak z učitelky.*
- *Stresová situace 2 - Uvedl příklad. Stresová situace sociální.*
- *Regulace emocí 2 - Ambivalence – podle situace.*
- *Řešení problému 2 - Ambivalence – podle situace.*
- *Sociální opora 2 - Sociální opora je pro něho důležitá.*
- *Vnější frustrace 3 - Strach z trestu. Snaha vysvětlit učitelce problém. Vztek na sebe.*
- *Vnitřní frustrace 4 - Smutek, zklamání.*
- *Vnitřní konflikt averze-apatence 5 - Zklamaný z toho, že nesplnil slib.*
- *Vnitřní konflikt apatence-averze 6 - Vztek na sebe. Nerozhodnost. Uklidnil by se aktivní činností.*
- *Relatedness/neglet 7, 13 - Vztek. Snaha o urovnání. Vztek na sebe, i na učitelku. Obrátil by se na někoho.*
- *Autonomie/nespravedlnost 8, 12 - Vztek na sebe, i na něj. Opravil by chybu. Uvedl příklad nespravedlnosti. Vztek, přiznání. Řešení popovídáním.*
- *Strach/tréma/nervy 9 - Zatíná pěsti nebo přešlapuje. Říká si, že to musí zvládnout.*
- *Chaos – nepřiměřené úkoly/nadměrné požadavky 10, 11 - Vztek. Nevzdal by to. Snažil by se. Cítil by smutek, šel by za mamkou a cítil by se lépe.*

- *Kompetence/chaos 10, 11 - Vztek. Nevzdal by to. Snažil by se. Cítil by smutek, šel by za mamkou a cítil by se lépe.*

### **Distancovaně vyhýbavý attachment**

Pro děti, u kterých se ukázal distancovaně vyhýbavý attachment, znamenají největší zátěž ty situace, které se netýkají mezilidských vztahů, ale týkají se jejich osoby. Vykazovaly větší homogenitu než děti se zaujatým attachmentem. Spojujícím znakem těchto dětí je výrazný vztek jako reakce na situace, které vyvolávají stres a anticipační úzkost („nervozita“). Děti by zvolily řešení problémové situace pomocí komunikace – ať už „mluvením sám pro sebe“ nebo komunikací s druhou osobou nebo pomocí „odreagování“. Při neuspokojení potřeby kompetence by se obrátily na sociální oporu a aktivně by situaci řešily. Při neuspokojení potřeby autonomie a relatedness by cítily vztek, ale situaci by rovněž řešily. Vnitřní konflikt by u nich vyvolal nerozhodnost, vztek a potřebu situaci aktivně řešit. Pokud by zažily vnější frustraci, měly by strach z trestu druhé osoby (anticipační úzkost), vnitřní frustrace by způsobila vztek na druhé lidi.

### Stresující situace

Děti s vyhýbavou citovou vazbou vnímaly jako stresující situace ty, které nesouvisely se sociální interakcí nebo mezilidskými vztahy. Jednalo se o situace vlastní nekompetence, strach z trestu a vnitřní konflikt. Dominantní emoce, které děti zažívaly byly **vztek na sebe**, nervozita (úzkost) a vina. Děti se zaměřovaly na to jednak na to, aby problém vyřešily, tak na to, aby se cítily lépe. Strategie pozitivního myšlení nebo odčinění. Některé děti by vyhledaly sociální oporu.

### *Ukázka analýzy dat (Simona):*

- *První školní den 1 – bála se, jestli bude učitelka přísná; byla tam s kamarádkou*
- *Stresová situace 2 – uvedla příklad*
- *Regulace emocí 2 – nejdřív řeší problém*
- *Řešení problému 2 – později se zaměří na emoce*
- *Sociální opora 2 – velká, rodina, kamarádi, hodně se obrací na oporu*
- *Vnější frustrace 3 – je nervózní z toho, že bude mluvit s někým neznámým*
- *Vnitřní frustrace 4 - nepříjemné, že nemohu nic dělat, vztek na lidi*
- *Vnitřní konflikt averze-apetence 5 – upřednostnila by učivo*
- *Vnitřní konflikt apetence-averze 6 – vztek na sebe i mamku, ale ne vždy;*

- *Relatedness/neglet 7, 13 - strach o kamarádku; vztek z nespravedlnosti, hádala by se; povídá si sama se sebou, nějak by si to vyložila*
- *Autonomie/nespravedlnost 8, 12 – vyřiká si to, vztek, chce omluvu; hádá se, za pravdu bojuje*
- *Strach/tréma/nervy 9 – strach, že to zkazí, tréma, nervozita, říká si, že to dá, ale hned přijde panika, že to nedá*
- *Chaos – nepřiměřené úkoly/nadměrné požadavky 10, 11 – konstruktivně řeší, pečlivě se připravuje; kamarádi by ji pomohli, když ne, tak se uklidňuje, zajde za mamkou*
- *Kompetence/chaos 10, 11 - konstruktivně řeší, pečlivě se připravuje; kamarádi by ji pomohli, když ne, tak se uklidňuje, zajde za mamkou*

#### **5.3.4. Výsledky analýzy reakcí na neuspokojení třech základních potřeb**

Zde bych se ráda zaměřila na to, zda děti zvládají stres tak, že se od problému buď odvrátí (vyhýbání se řešení) nebo aktivně problém řeší s ohledem na tři základní potřeby (Skinner, Wellborn, 1994), přičemž buď mohou zažívat pozitivní nebo negativní emoce. V případě pozitivních emocí se vyskytla pouze jedna – zájem. Negativní emoce se projeví ve větším množství. Děti se liší v tom, zda stresující situace hodnotí jako výzvu nebo hrozbu.

##### **1) Potřeba *relatedness* (potřeba blízkých vztahů s druhými)**

Ukázalo se, že existuje rozdíl mezi dětmi, u kterých byl zjištěn SA a u dětí s ostatními typy attachmentu v případě, že by se děti dostaly do situací, kde by byla ohrožena potřeba *relatedness*. Děti s SA by se snažily problém aktivně řešit a necítily by výrazné negativní emoce. Ostatní skupiny dětí by zažívaly negativní emoce. Děti s FA zažívaly zklamání, smutek a použily by strategii „nechat to být“. Děti se PA by zažívaly smutek a rovněž by použily strategii „nechat to být“. Naopak děti s distancovaně vyhýbavým attachmentem (dále jen DA) by zažívaly vztek a situaci by chtěly aktivně řešit.

Děti s FA hodnotí stresující situace jako výzvu, pokud se týká potřeby *relatedness*. Naopak ostatní děti s jiným typem attachmentu hodnotily stresující situaci jako hrozbu. Podle motivační teorie jsou výsledky výzkumu reakce dětí na neuspokojení potřeby *relatedness* ve shodě. Pokud děti hodnotí situaci jako výzvu, aktivně se snaží problém řešit, pokud jako hrozbu, zažívají smutek a další negativní emoce a jejich chování je pasivní (odklon od řešení problému).

## 2) Potřeba **kompetence** (potřeba být efektivní v interakcích s prostředím)

Pokud by se děti s SA dostaly do situace ohrožení potřeby kompetence zažívaly by pocity bezmoci a situaci by řešily tak, že by regulovaly své negativní emoce. V takovém případě by děti s FA a děti s PA zažívaly vztek. Děti s PA a děti s DA by se pokusily situaci aktivně řešit. Pouze děti s DA by vyhledaly sociální oporu.

Všechny děti hodnotí neuspokojení potřeby kompetence spíše jako hrozbu, nikoliv jako výzvu. Děti by zažívaly negativní emoce. Ve shodě s motivační teorií by děti s SA reagovaly pasivně a zaměřily se regulaci svých emocí nebo by zažívaly vztek. V rozporu s motivační teorií by děti s DA vyhledaly sociální oporu a aktivně by situaci hrozby řešily.

## 3) Potřeba **autonomie** (potřeba svobodně determinovat vlastní jednání)

Za předpokladu nedostatečně uspokojené potřeby autonomie by děti s SA problém aktivně řešily (poté by ustoupily) a nepociťovaly by výrazné negativní emoce. Děti s DA by rovněž problém aktivně řešily (komunikací), ale pociťovaly by vztek. Děti s FA by zažívaly rovněž vztek, ale podle nich by situaci nemohly ovlivnit. Děti s PA by situaci aktivně řešily sociální interakcí.

Děti s SA hodnotily situaci neuspokojení potřeby autonomie jako výzvu, jejich chování by bylo aktivní, testovaly by situaci a nezažívaly negativní emoce. Naopak děti s ostatními typy attachmentu by situaci hodnotily jako hrozbu, což by v nich vyvolalo vztek, což je ve shodě s motivační teorií. Ve výzkumu se však ukázalo, že by děti s PA situaci aktivně řešily a vyhledaly by sociální oporu.

### 5.3.5. Reakce na vnitřní konflikt a frustraci

Způsoby zvládnání stresu, které vycházely ze situací, kdy by děti zažívaly **frustraci** ukázaly, že děti s SA, FA a DA by situaci aktivně řešily, pouze děti s PA by situaci neřešily a zažívaly by zklamání, smutek a vztek. Zajímavý byl rozdíl mezi dětmi s SA a FA. Co se týká vnější frustrace, děti s SA by měly strach z trestu a děti s FA by situaci aktivně řešily.

Způsoby zvládnání vnitřního **konfliktu** se u dětí lišily, nicméně většina z nich by zažívala nerozhodnost a vztek. Děti s SA a děti s DA by situaci řešily, a naopak děti s FA a PA by situaci neřešily a zažívaly by větší množství negativních pocitů. Děti s FA by cítily úzkost, vinu a lítost a děti s PA vztek a smutek.

## 6. Diskuze

Analýza zátěžových situací ukázala, že jsou děti schopny vybavit si konkrétní situaci, jež jim způsobila stres. Tuto „stresující“ situaci se snažily zvládnout různými individuálními zvládacími styly. V rozhovorech děti odpovídaly, jakou emoce v nich daná situace vzbuzuje a co dělají, aby se cítily lépe. Když jsem se dětí zeptala, zda je pro ně důležité zaměřit se na své emoce nebo na řešení problému (Lazarus & Folkman, 1987), tak obvykle uvádí, že zátěžové situace řeší nejprve tak, že se zaměří na řešení problému, a poté se zaměří na regulaci svých emocí. Když se však zaměří na řešení problému, tak se jim uleví od nepříjemné emoce. Ve většině případů děti uváděly, že v dané situaci se zaměřují na obojí, snaží se uklidnit a snaží se řešit problém. Zde vyvstává otázka, zda řešení problému není samo o sobě zvládnání svých emocí, a to buď odvedením pozornosti jiným směrem nebo zaměřením se na řešení problému, který jim způsobuje nepříjemné emoce. Ukázalo se problematické rozdělovat funkce zvládnání stresu do dvou nezávislých kategorií (na problém a na emoce zaměřené zvládnání podle Lazaruse), protože emoce a problém jsou dva různé koncepty. Problém způsobuje stres a emoce jsou důsledky stresující situace. Protože jak aktivní řešení problému, tak vyhýbání se řešení má za cíl cítit se lépe, ať už to pojmenujeme konstruktivní nebo nekonstruktivní strategií. Přesnější popis reakcí na stres podává motivační teorie – reakce na stres je „komplex chování (aktivní/pasivní), emocí (pozitivní/negativní) a orientace (směrem k problému/od problému)“ (Skinner & Wellborn, 1994). Ve shodě s motivační teorií (Skinner & Wellborn, 1994) se v tomto výzkumu ukázalo, že děti reagují na stres ve výše zmíněných oblastech – „chováním, emocionální odpovědí a orientací.“ Tato definice ukazuje spojení těchto důležitých součástí stresujícího zážitku, ve kterém se mohou tyto tři kategorie vzájemně prolínat v jednom stresujícím zážitku.

Je třeba se ptát na funkci jednotlivých strategií zvládnání, protože pokud strategie zvládnání stresu zaměřená na odvrácení pozornosti nebo vybití negativních emocí na náhradním objektu zbaví daného jedince stresu (negativních emocí), je to konstruktivní strategie. Pokud objektivně konstruktivní strategie, jako je například aktivní řešení problému způsobuje danému člověku další negativní emoce, je pro něho nekonstruktivním řešením. Ve výzkumu se ukázalo, že pro děti, které zažívají více negativních emocí (dětí s FA) je důležité se zaměřit zejména na regulaci svých emocí. Pokud se tedy daného člověka nezeptáme na **význam** daného zážitku a **emoce**, které při něm zažívá, nezjistíme, zda je to strategie konstruktivní nebo nekonstruktivní.



Z toho vyplývá, že je důležité zaměřit se nejprve na význam konkrétní stresové události (ve shodě s teorií Lazaruse – zda hodnotí situaci jako výzvu nebo hrozbu) a poté se ptát na význam samotné strategie zvládání stresu. V souvislosti s tímto výzkumem, navrhuji z výše zmíněných důvodů rozdělovat strategie zvládání stresu na kategorie: 1) aktivní řešení problému, 2) vyhýbání se řešení problému a 3) hledání sociální opory, než rozdělovat funkce zvládání stresu zaměřené na emoce a na problém. (viz. Lazarus, 1987) Protože všechny strategie zvládání stresu (ať už zaměřené na řešení nebo nikoliv) mohou zahrnovat regulaci emocí v různé míře.

Zvolená metodologie výzkumu mi umožnila vytvořit vlastní kategorie a pomocí analýzy dětmi uvedených stresujících situací jsem mohla kvalitativně popsat způsoby zvládání a reagování na stres u jednotlivých typů attachmentu. V tomto výzkumu jsem považovala za důležité podívat se na jeden ze zdrojů zvládání – stabilní charakteristiku, která ovlivňuje individuální rozdíly ve zvládání stresu, na vliv attachmentové vazby. Ukázalo se, že děti v šesté třídě se liší v tom, jak zvládají a reagují na stres podle toho, jaký typ attachmentu byl u nich zjištěn. Ve shodě s původní teoretickými koncepty Bowlbyho (1987) se potvrdilo, že děti, které nejsou bezpečně připoutané reagují na stres odlišným způsobem než děti, které jsou bezpečně připoutané, přičemž jejich reakce na stres doprovází více negativních emocí. Ukázalo se, že v tomto výzkumu rozdíly vycházely z toho, 1) jaké situace jsou dětmi vnímány a hodnoceny jako stresující, 2) jak by reagovaly na stres (emoce) a 3) jaké zvládací strategie by použily.

Největší rozdíly při zvládání stresu se ukázaly být mezi dětmi bezpečně připoutanými a dětmi, které nejsou bezpečně připoutané (dětmi s ostatními typy attachmentu), přičemž v rámci této druhé skupiny dětí se ukázaly některé rozdíly, které však nebyly příliš významné.

Víme, že attachment se v raném vývoji dítěte utváří na základě komplementárního vztahu s blízkou osobou (matkou), která je schopná se se situací lépe vypořádat a podpořit dítě (Bowlby, 1982). Ukázalo se, že při zvládání stresu představuje **sociální opora**, ke které se děti v případě „problému“ obracely významnou úlohu a plní **dvě funkce**. V tomto výzkumu se děti bezpečně připoutané obracely na své rodiče, ale nikoliv ve formě „úniku“, ale za účelem podpory kompetence, což potvrzuje teoretická východiska (Skinner & Wellborn, 1997). Zde se navíc ukázalo, že děti s jiným typem attachmentu se na rodiče obracely z důvodu ochrany, „útěkem“ ze situace způsobující stres.

Potvrdilo se, že děti hodnotí stresující situace buď jako **hrozbu** nebo jako **výzvu**, což prokázal již Lazarus (1987). Vzhledem k tomu se rovněž liší jejich reakce na stres. Ptala

jsem se dětí na hypotetické stresující situace, které vycházely z toho, že objektivně stresující situaci způsobuje neuspokojení některé ze třech základních potřeb (Skinner & Wellborn, 1994). Ukázalo se, že by děti reagovaly většinou ve shodě s touto teorií. Shodu ukazuje zejména reakce na neuspokojení potřeby blízkých vztahů (**relatedness**), to znamená, že pokud děti „hodnotí situaci jako výzvu, aktivně problém řeší a necítí výrazné negativní emoce.“ V tomto výzkumu všechny děti hodnotí neuspokojení potřeby **kompetence** (efektivně jednat) jako hrozbu doprovázenou negativními emocemi, zejména vztekem. V případě neuspokojení potřeby **autonomie** by hodnotily situaci jako hrozbu a ve shodě s motivační teorií by reagovaly vztekem a situaci by aktivně řešily.

Rozdíly mezi dětmi s různým typem attachmentu se neprokázaly být významné v jejich reakcích na stresor, ale v **hodnocení** stresoru. Děti s bezpečným attachmentem se liší od ostatních dětí s jiným typem attachmentu v tom, jak vnímají stresující situace. Stresové situace hodnotí jako **výzvu**, reagují na stres spíše aktivně a zajímají se o řešení problému. Tyto děti v situacích, kdy zažívají stres nevnímají tolik negativních emocí oproti ostatním. Stresující situace jsou pro ně především ty, které **nejsou** vázány na sociální situace. Častěji se obrací na sociální oporu, která pro ně znamená především podporu v jejich **kompetencích** řešit situaci.

Naproti tomu děti s bojácným attachmentem hodnotí stresující situace jako **hrozbu**. Tyto děti zažívaly více negativních emocí ve stresujícím kontextu, přičemž dominantními emocemi byly vztek, úzkost a vina. Proto je pro tyto děti podstatné zaměřit se více na regulaci svých emocí než na řešení situace. Negativní emoce by regulovaly třemi způsoby: 1) vybití (útok), 2) rezignace (únik) a 3) psychosomaticky (bolest břicha). Tyto děti neuváděly, že by stresující situaci aktivně řešily. Tyto děti mají rovněž pocit, že řadu stresujících situací nemohou ovlivnit. Stresující situace pro ně znamenají především ty, které jsou vázané na mezilidské vztahy (interakce se spolužáky). Sociální opora zde nemá funkci podpory v kompetencích (jako u dětí s SA), ale funkci bezpečí, kam děti utíkají před řešením problému.

Již Bowlbyho koncept vnitřních pracovních modelů utvářených internalizací zkušenosti s interakcí s matkou ukázal, že jedinci s bezpečnými modely mají zdroje, které jim pomáhají zvládat vztahové problémy. Jedinci, které nemají bezpečné modely podle něho budou reagovat defenzivně – strachem, vztekem a smutkem (Bowlby, 1982). Opravdu se ukázalo, že děti s vyhýbavým attachmentem (bojácným i distancovaným) zažívaly ve stresujícím kontextu **vztek** a děti se zaujatým attachmentem vnímaly ve stresujícím kontextu výraznou **nerozhodnost** (Bowlby používal místo nerozhodnosti konflikt).

## **6.1.Limity výzkumu**

Výběrem kvalitativní analýzy stresujících situací jsem reagovala na limity měření zvládnání stresu pomocí dotazníku CCSC (Ayers & Sandler, 1999). Kvalitativní metodologií jsem se snažila tyto limity minimalizovat, nicméně i tato metodologie má své meze. Nevýhoda kvalitativní metodologie, a tedy tohoto výzkumu, vychází ze samotné metody rozhovoru. Ptala jsem se děti na to, jak by se zachovaly a co by cítily v hypotetické situaci. To nám však nedává informaci o tom, jak by se tyto děti skutečně zachovaly a jak by se cítily. Další limity spočívají především v obtížné interpretaci dat, kde hrozí riziko zkreslení citlivostí práce s daty. Snaha o kategorizaci může rovněž přinést ztrátu některých informací při snaze seskupit data do zastřešující kategorie či pojmu. Tyto nevýhody však byly minimalizovány především tím, že podstatné výsledky, které vycházejí z tohoto výzkumu se týkají popisu chování a emocí, a kategorizace se týká komparace výsledků s předešlými výzkumy. Z toho vyplývá další a podstatné omezení, které spočívá v nemožnosti generalizace dat z důvodu malého vzorku respondentů. Je třeba rovněž zmínit, že jeden cíl výzkumu, respektive snaha o porovnání jednotlivých typů attachmentu ve vztahu ke strategiím zvládnání stresu nelze generalizovat z důvodu malého vzorku. Generalizaci takové korelace (tedy korelace typu attachmentu a určité strategie zvládnání stresu) považuji za problematickou z důvodu toho, že do hry vstupuje mnoho proměnných (zdroje jedince, které mohou ovlivnit výběr strategie zvládnání stresu). Pozornost zasluhuje také určitá citlivost zvoleného tématu, protože odpovídat na to otázky, které u člověka způsobují stres mohou být zkresleny neochotou odpovídat na pro někoho intimní otázky. Na druhé straně je zde také riziko zkreslení spočívající ve volbě určitých otázek a témat, které byly zvoleny s cílem získat informace o stresujících situacích, přičemž musel být zvolen pouze některý z mnoha konkrétních příkladů, které způsobují například frustraci nebo vnitřní konflikt.

## **6.2.Podněty k dalšímu výzkumu**

Vzhledem k výsledkům výzkumu, který ukázal podstatný rozdíl mezi dětmi s ohledem na typ attachmentu, považuji za přínosné podívat se blíže na rozdíl mezi dětmi s bezpečným attachmentem a dětmi s ostatními typy attachmentu. V tomto výzkumu se mezi těmito dětmi ukázal podstatný rozdíl v tom, jak reagují na stresové situace. Ostatní typy attachmentu byly v rámci své skupiny více heterogenní. Vzhledem k tomu, že tento výzkum nelze objektivizovat z důvodu malého souboru respondentů, bylo by přínosné tyto dvě skupiny dětí dále dotazovat ve větším počtu a ověřit tento rozdíl. Do budoucího výzkumu bych zařadila měření další proměnné, které mohou ovlivnit individuální rozdíly ve zvládnání stresu,

například resilienci (odolnost). Rovněž by bylo přínosné zaměřit se na otázky související s emocemi a regulací emocí než strategiemi zvládání stresu, protože děti spontánně víc hovořily o emocích než o strategiích zvládání. Emoce se ukázaly být lepším ukazatelem individuálních rozdílů než strategie zvládání, naopak strategie zvládání stresu se ukázaly být limitované a podléhající víc zkreslení v tom smyslu, že děti měly tendenci hovořit o tom, jak by vypadalo ideální zvládání a jak by chtěly zvládat stres. Porovnání podobného výzkumu stavěného na stejné metodologii u věkově staršího výzkumného vzorku by rovněž mohlo přinést podněty ke zkoumání změn zvládání stresu v rámci individuálního vývoje.

## **7. Závěr**

Zjištěné informace o tom, jak děti vnímají, hodnotí a zvládají stresující situace přinesly odpovědi na výzkumné otázky.

### **1. Jak děti vnímají a hodnotí náročné situace?**

Situace, které děti vnímaly a hodnotily jako stresující se týkaly se buď: 1) sociálních vztahů (hádky s kamarádem, vyčlenění z kolektivu, verbální útoky) nebo 2) vlastní osoby: situace nekompetence, strach z trestu nebo vnitřní konflikt (dilema, rozhodování).

### **2. Jak děti reagují na stres a jaké používají zvládací strategie při konfrontaci s náročnými situacemi?**

Děti reagují na stres chováním, emocemi a orientací. Z výpovědí dětí se ukázaly tři podstatné zvládací strategie (orientace): 1) aktivní řešení problému (útok), 2) pasivní vyhýbání se řešení problému (únik) a 3) vyhledávání sociální opory (žádost o pomoc u rodičů nebo kamarádů). V situacích nekompetence se děti zaměřují na zmírnění svých negativních emocí a vyhledávají sociální oporu. V případě strachu z trestu se u dětí objevuje anticipační úzkost, pocity úzkosti a vztek na sebe. V tomto případě děti čekaly, promýšlely a později řešily situaci „odčiněním“. V případě vnitřního konfliktu děti zažívaly lítost, strach a vztek. Děti by v tomto případě vyhledaly sociální oporu nebo by se vyhýbaly řešení (únik).

### **3. Jak děti s určitým typem attachmentové vazby zvládají náročné situace?**

Nejvýznamnější poznatek tohoto výzkumu spočívá v tom, že se ukázaly některé podstatné rozdíly mezi dětmi s různým typem attachmentu. Děti s bezpečným attachmentem hodnotí stres jako výzvu, reagují na něj se zájmem o jeho aktivní řešení a neprožívají tolik negativních emocí jako děti s jiným typem attachmentu. Často se obrací na sociální oporu, která pro ně znamená podporu jejich kompetence situaci řešit. Děti s ostatními typy vnímají a hodnotí stresující situace odlišně. Děti s bázlivě vyhýbavým attachmentem hodnotí stres

jako hrozbu, zažívají více negativních emocí (zejména vztek, úzkost a vinu). Důležité je pro ně regulovat emoce směrem vybití, únikem od situace nebo psychosomatickou cestou. Stresující situace jsou pro ně ty, které se váží na sociální situace (oproti dětem s bezpečným attachmentem) a mají pocit, že je nemohou příliš ovlivnit. Sociální opora pro ně znamená zejména možnost úniku k ní. Děti se zaujatým attachmentem zažívaly při stresujících situacích pocit nerozhodnosti a lítost a děti s distancovaně vyhýbavým attachmentem zase vztek na sebe i na ostatní, anticipační úzkost. Obě tyto dvě poslední skupiny uváděly stresující situace ty, které jsou zaměřeny spíše na vlastní osobu (nikoliv na sociální interakci) a řeší stresující situace vyhledáním sociální opory a únikem („hodím to za hlavu“).

## Seznam použitých informačních zdrojů:

- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: infant care and the growth of love*. Oxford, England: Johns Hopkins Press.
- Ayers, T. A., & Sandler, I. N. (1999). *Manual for the Children's Coping Strategies Checklist & How I Coped Under Pressure Scale*.
- Baštecká, B., & Mach, J. (2015). *Klinická psychologie*. Praha: Portál.
- Brennan, K. A., C. L. Clarks & C. L. Shaver. (1998). Selfreport measurement of adult attachment: An integrative overview. In Simpson, J. A. & W. S. Rholes, *Attachment theory and close relationships*. (s. 46-76) New York: Guilford Press.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed.). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Eisenberg, N., Fabes, R. & Ivanna Guthrie, I. (1997). The Roles of Regulation and Development. In Wolchik, S., & Sandler, I. N. *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention*. Boston: MA: Springer US.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13(12), 673-685.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Krohne, H.W. (2001) Stress and Coping Theories. *The International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 22, 15163-15170.
- Kulísek, P. (2000). Problémy teorie raného citového přilnutí (attachment) [Problems of early attachment theory]. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*, 44(5), 404-423.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Pub. Co.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3, Spec Issue), 141-169.

- Lečbych, M. & Pospíšilková, K. (2012). Česká verze škály Experiences in Close Relationships (ECR): Pilotní studie posouzení vztahové vazby v dospělosti: Výzkumné studie. *E-psychologie: Elektronický časopis ČMPS*, 6(3), 1-11.
- Mareš, J. (1999). Diagnostika zvládnání zátěže u dětí a dospívajících. PEDAGOGIKA. XLIX.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior. Life-span development and behavior*, Vol. 12, pp. 91-133). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Skinner, E., A. & Wellborn, J. G. (1997). Children's Coping in the Academic Domain. WOLCHIK, Sharlene A. a Irwin N. SANDLER. Handbook of Children's Coping. In Wolchik, S. A., & Sandler, I. N. (Eds.). *Issues in clinical child psychology. Handbook of children's coping: Linking theory and intervention*. New York, NY, US: Plenum Press.
- Štefánková, Z.(2004). Interview o citové vazbě v pozdním dětství. nepublikováno, Č. Budějovice
- Wolchik, S. A., & Sandler, I. N. (Eds.). (1997). *Issues in clinical child psychology. Handbook of children's coping: Linking theory and intervention*. New York, NY, US: Plenum Press.

## Seznam příloh

### DOTAZNÍK ECR

Následující tvrzení se týkají toho, jak se obecně cítíte ve vztazích (tzv. romantických, přátelských, s rodinnými příslušníky apod.). Ke každému tvrzení zvolte číslo z následující škály podle toho, jak moc s daným tvrzením souhlasíte či nikoli. Pokud si nejste jistý/á, přikloňte se spíše k tomu, jaký máte pocit, než co si myslíte. Pak vyberte hodnocení od 1 do 6, nakolik Vás toto tvrzení vystihuje/ nakolik na Vás tvrzení sedí (1= vůbec ne; 6= naprosto ano). Pod vybrané číslo udělejte křížek. Pokud byste něčemu nerozuměl/a, neváhejte se zeptat.

Do jaké míry Vás vystihuje toto tvrzení?		VŮBEC NE		SPÍŠE NE	NĚKDY ANO, NĚKDY NE	SPÍŠE ANO	VĚTŠINO U ANO	NAPROSTO
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Raději neukazuji druhým lidem, jak se opravdu cítím.							
2.	Dělá mi starosti, že bych mohl/a být odmítnut/a nebo opuštěn/a.							
3.	Jsem velmi spokojený/á, když jsem blízko druhým lidem.							
4.	Dělám si starosti o své vztahy.							
5.	Jakmile se někdo začne se mnou sblížovat, přistihnu se, jak se odtahuji pryč.							
6.	Trápí mě, že druhým na mně nezáleží tolik, jako mně na nich.							
7.	Začnu se cítit nepříjemně, když se se mnou chce někdo těsněji sblížit.							
8.	Velmi mnoho mě trápí, že ztratím své blízké přátele.							
9.	Je mi nepříjemné, mám-li se otevřít druhým.							
10.	Často si přeji, aby moji blízcí přátelé ke mně cítili stejně silné city, jako já k nim.							
11.	Chci se sblížit s druhými, ale stejně si udržuji odstup.							
12.	Chci se s druhými velmi těsně sblížit a to je někdy odežene pryč.							
13.	Jsem nervózní, když se se mnou chce někdo více sblížit.							
14.	Trápí mě být sám/sama.							
15.	Cítím se dobře, když sdílím své soukromé myšlenky a pocity s druhými.							



16.	Má touha být druhým lidem velmi blízko je někdy odhání pryč.								
17.	Snažím se vyhnout příliš blízkému kontaktu s druhými.								
18.	Potřebuji hodně ujišťování, že mým blízkým na mně opravdu záleží.								
19.	Je pro mě poměrně snadné sblížit se s druhými								
20.	Někdy cítím, že se snažím přimět druhé, aby ukázali více citu, více oddanosti v našich vztazích, než obvykle dávají najevo.								
21.	Je pro mě obtížné dovolit si být závislý/á na blízké osobě.								
22.	Netrápím se často nad tím, že bych mohl/a být opuštěn/a.								
23.	Upřednostňuji nebýt příliš blízko druhým.								
24.	Nedaří-li se mi přimět blízkou osobu, aby o mě projevila zájem, začnu být našťvaný/á nebo rozzlobený/á								
25.	Říkám svým blízkým osobám skoro o všem.								
26.	Myslím si, že se mí blízcí se mnou nechtějí sblížit tak, jak bych já chtěl/a.								
27.	Obvykle probírám své problémy a obavy s blízkými lidmi.								
28.	Když kolem sebe nemám blízké osoby, cítím se poněkud úzkostný/á a nejistý/á.								
29.	Cítím se dobře, když jsem závislý/á na druhých.								
30.	Jsem zklamaný/á, když mé blízké osoby nejsou poblíž v takové míře, jak bych rád/a.								
31.	Nevadí mi požádat blízké osoby o útěchu, radu nebo pomoc.								
32.	Jsem zklamaný/á, pokud můj partner/ka není dostupný/á, když jej/ji potřebuji.								
33.	Pomáhá mi obrátit se na blízké osoby v těžkých chvílích.								
34.	Když mě druzí lidé zavrhnou, cítím se hodně špatně.								
35.	Obracím se na blízké osoby ohledně řady věcí, včetně toho, abych získal/a útěchu a ujištění.								
36.	Vadí mi, když můj partner/ka tráví čas beze mě.								

## Rozhovor

1. Vzpomeň si na nějakou **náročnou situaci/problém** (ve škole nebo mezi kamarády), která Tě ve škole poslední měsíc trápila. Co bys udělal/a, aby ses cítil/a lépe? Můžeš s tím něco sám/a udělat? Jak bys takovou situaci řešil/a? Zaměřil/a by ses spíš na to, aby ses cítil/a lépe nebo spíš na to, abys vyřešil/a situaci, která Ti způsobuje takové pocity? Můžeš se na někoho v takových situacích obrátit/ je někdo, kdo by Ti mohl pomoci nebo si vystačíš sám/sama?
2. Představ si, že zaspíš, přijdeš pozdě do školy, jsou zamčené dveře a ty se nemůžeš dostat dovnitř. Jak by ses cítil/a? Co bys udělal/a, aby ses cítil/a lépe?
3. Představ si, že se Ti kamarád svěří, že mu někdo ze spolužáků fyzicky ubližuje. Zároveň Tě žádá, abys to nikomu neříkal. Jak by ses v takové situaci cítil? Co bys udělal/a, aby ses cítil lépe?
4. Představ si, že si máš vybrat mezi tím, jestli půjdeš po škole s kamarády ven nebo tím, že budeš psát referát na další den. Z referátu však chceš (potřebuješ) dostat dobrou známku. Jak by ses v takové situaci cítil? Co bys udělal/a, aby ses cítil lépe?
5. Představ si, že jsi dostal/a špatnou známku a máš si vybrat mezi dvěma tresty, které jsou Ti oba nepříjemné. Buď budeš doma a učit se nebo dostaneš nějaký zákaz (např. mobil). Co bys udělal/a, aby ses cítil/a lépe?
6. Představ si, že se s tebou tvůj nejlepší kamarád přestane kamarádit a ty nevíš proč. Jak by ses v takové situaci cítil/a? Co bys udělal/a, aby ses cítil/a lépe? Můžeš to nějak ovlivnit?
7. Představ si, že máš strach z výstupu před třídou (pro většinu lidí je to nepříjemné z toho být středem pozornosti). Případně z čeho jsi nervózní nebo máš strach? Co uděláš, aby ses cítil/a lépe?
8. Představ si situaci, že nevíš, jak máš vypracovat zadaný úkol a učitelka Tě ignoruje a nereaguje na tvé dotazy. Jak by ses v takové situaci cítil/a? Co bys mohl/a udělat, aby ses cítil/a lépe?

9. Představ si, že pořád odkládáš učení a den před testem se máš naučit tolik, že to nemůžeš stihnout. Jak by ses v takové situaci cítil? Co bys udělal/a, aby ses cítil lépe? Můžeš to nějak ovlivnit?
10. Představ si, že nevíš, jak máš vypracovat úkol, který zadá učitelka (protože Ti chybí informace). Jak by ses cítil/a? Co uděláš, aby ses cítil/a lépe? Můžeš to nějak ovlivnit? Myslíš, že jsi schopen/a situaci nějak sám/sama změnit?
11. Vzpomínáš si na něco, co jsi musel/a ve škole udělat, přesto, že jsi s tím nesouhlasil/a? Například jsi dostal/a trest za něco, za co jsi nemohl/a, nebo jsi chtěl/a udělat úkol podle sebe, ale musela jsi ho udělat podle toho, jak řekla paní učitelka? Představ si, že Tě učitel napomene, protože jsi byl/a ve skupině spolužáků, kteří zlobili, ale ty jsi byl/a zrovna hodná. Jak by ses cítil/a? Co uděláš, aby ses cítil/a lépe?
12. Představ si, že ses dobře naučila na test z matematiky, ale přesto jsi dostal/a horší známku než spolužák, který od tebe opisoval. Jak by ses v takové situaci cítil/a? Co bys udělal/a, aby ses cítil/a lépe? Můžeš to nějak ovlivnit a jak?