

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Dagmar Ondráčková

Autorita rodičů očima adolescentů

Parental authority through adolescents' eyes

2011

vedoucí práce: doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Poděkování

Tímto děkuji doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi za odborné vedení a cenné rady, kterými mě podněcoval při tvorbě diplomové práce. Velké poděkování patří také mému partnerovi, dětem a sestře za podporu při studiu.

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.“

V Oudoleni dne 24.3.2011

ANOTACE

ONDŘÁČKOVÁ, DAGMAR. *Autorita rodičů očima adolescentů*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. 96 stran. Diplomová práce.

Diplomová práce se v teoretické části zabývá autoritou rodičů ve složitém období adolescence. První kapitola je věnována vymezení pojmu autorita. K objasnění tohoto pojmu jsou popsány jednotlivé typy autority a dále je práce zaměřena především na autoritu rodičovskou. Největší pozornost je věnována tomu, co má na vznik rodičovské autority největší podíl a také tomu, jakými způsoby si lze tuto autoritu udržet. Ve druhé kapitole je charakterizována adolescence jako velmi náročné období v životě každého jedince. V tomto období dochází k osamostatňování člověka, formování postojů k hodnotám, morálce a autoritám nebo určitým změnám v již vytvořených postojích. Třetí kapitola se zabývá citovou vazbou. Na počátku této kapitoly jsou vymezeny jednotlivé typy citové vazby, aspekty jejího vzniku a následně její proměny v období adolescence. Citová vazba ovlivňuje kvalitu dalších citových vztahů a také souvisí se stabilitou výchovného působení rodičů během celého období výchovy. Způsoby výchovy v rodině je věnována čtvrtá kapitola, kdy základem způsobu výchovy v rodině je emoční vztah rodičů k dítěti a dalším velmi důležitým faktorem je výchovné řízení. Jednotlivé typy způsobů výchovy v rodině jsou podrobně popsány právě v této kapitole a z tohoto popisu je zřejmé, které způsoby výchovy úzce souvisí s ideálním vnímáním autority v našich společenských podmínkách. Součástí práce je také empirické šetření, které má ukázat souvislosti mezi citovou vazbou a způsoby výchovy v rodině. V samém závěru jsou vyhodnoceny způsoby výchovy, které souvisí s vnímáním autority rodičů adolescenty.

Klíčová slova: autorita, rodičovská autorita, adolescence, citová vazba, způsoby výchovy v rodině, emoční vztah, výchovné řízení

ANNOTATION

ONDŘÁČKOVÁ, DAGMAR. *Parental authority through adolescents' eyes*.

Prague: Philosophical Faculty of Charles University, 2011. 96 of pages. Diploma work.

The diploma work in its theoretical part is concerned with the parental authority in the difficult period of adolescence. The first chapter defines the term of authority. To clarify it, individual types of authorities are described and further on, the parental authority is dealt with in detail. Most attention is paid to what affects formation of parental authority the most and in what ways this authority can be kept.

The second chapter characterizes adolescence as a very difficult period in the life of every individual. At this stage a man becomes independent. Also, attitudes towards values, morals and authorities are formed, and/or the existing attitudes are changed.

The third chapter concentrates on emotional bond. In the beginning I characterize individual types of emotional bonds, aspects of their origin and subsequent changes during the period of adolescence. The emotional bond influences quality of other emotional relations and is related to the stability of the parental educational effect during the whole period of education.

The fourth chapter focuses on the educational method in family, which is based on the parent-child emotional relation. Another important factor is educational guidance. Individual types of educational methods in family are described here in detail. From this description it is evident which educational methods are closely connected with ideal perception of authority in our social conditions. The work also includes empiric research that shows connections between the emotional bond and the educational methods in family.

The final part evaluates educational methods that are connected with the way the parental authority is perceived by adolescents.

Key words: authority, parental authority, adolescence, emotional bond, educational methods in family, emotional relation, educational guidance

OBSAH

1 ÚVOD	8
2 Autorita jako pojem	10
2.2 Autorita v nejšířším slova smyslu	10
2.3 Druhy, formy a kritéria členění autority	12
2.4 Nositelé autorit	13
2.5 Rodičovská autorita.....	14
2.5.1 Co rodičovskou autoritu ovlivňuje.....	18
2.5.2 Vnímání rodičovské autority během adolescence.....	20
2.6 Autorita nejen rodičovská	21
2.7 Stanovení hranic ve výchově – cesta k autoritě	23
2.8 Partnerství a autorita si nemusí odporovat	29
3 Adolescence	32
3.1 Teoretické vymezení pojmu adolescence.....	32
3.2 Teoretické přístupy k adolescenci	33
3.2.1 Adolescence jako konflikt.....	33
3.2.2 Adolescence jako čas pro splnění vývojového úkolu.....	34
3.2.3 Adolescence jako proces učení, poznávání a přijímání nových rolí	35
3.2.4 Adolescence jako konceptualizace vlastního životního prostoru.....	36
3.2.5 Adolescence jako utváření vlastního vývoje.....	36
3.3 Vývojové změny v adolescenci.....	37
3.3.1 Tělesný vývoj.....	37
3.3.2 Kognitivní vývoj	38
3.3.3 Emoční vývoj.....	38
3.3.4 Mravní, morální a hodnotový vývoj.....	39
3.4 Hledání identity v adolescenci	41
3.5 Oblast vztahů v adolescenci	43
3.5.1 Vztah k sobě samému	44
3.5.2 Vztah k rodičům.....	44
3.5.3 Vztah k sourozencům.....	46
3.5.4 Vztahy k vrstevníkům	46
4 Citová vazba.....	48
4.1 Citová vazba (attachment)) jako pojem	48
4.2 Komponenty citové vazby.....	49
4.3 Typy citové vazby	49

4.4 Význam citové vazby	50
4.5 Citová vazba v adolescenci	51
4.5.1 Citová vazba k rodičům	52
4.5.2 Změny citové vazby ve vztazích s vrstevníky.....	54
5 Způsoby výchovy v rodině.....	56
5.1 Výchova jako pojem	56
5.2 Způsoby výchovy	58
5.2.1 Model způsobu výchovy podle K. Lewina	59
5.2.2 Další modely výchovných stylů.....	60
5.2.3 Model devíti polí.....	61
6 Empirická část.....	72
6.1 Cíle výzkumu	72
6.2 Stanovení hypotéz	72
6.3 Výzkumný soubor	73
6.3.1 Výběr výzkumného souboru	73
6.4 Předvýzkum	73
6.5 Průběh výzkumu	74
6.5.1 Použité metody.....	74
6.6 Analýza dat	78
6.6.1 Popis výzkumného souboru	78
6.6.2 Deskriptivní statistiky pro citovou vazbu	79
6.6.3 Deskriptivní statistiky pro výchovné styly.....	80
6.6.4 Deskriptivní statistiky pro přirozenou autoritu rodičů	81
6.7 Metody použité na zjišťování vztahu mezi proměnnými	84
6.8 Výsledná zjištění	84
6.9 Diskuse.....	91
7 ZÁVĚR	95
Literatura.....	96
Seznam příloh.....	102

1 ÚVOD

Autorita je v dnešní době téma velmi diskutované, ať se na něj díváme ve vztahu dítě – rodič nebo v nejširším vztahu celé společnosti. Má na reflexi autority v rodině vliv způsob výchovy, emoční ladění mezi jednotlivými členy rodiny a citová vazba? Těmito tématy se budu ve své diplomové práci zabývat.

V první kapitole své diplomové práce se budu věnovat autoritě. Bez autority to nejde, ať v širším celospolečenském měřítku nebo v užších vazbách mezi jednotlivými členy společnosti. Autorita je velmi komplikovaný pojem, který lze vnímat různými způsoby a není vždy jednoznačné, co je a není autorita. V diplomové práci se zaměřím převážně na autoritu rodičovskou, neboť ta je základem pro vytvoření vztahu k autoritě. Budu se zabývat tím, jaké faktory se podílejí na vzniku rodičovské autority, jakou úlohu mají odměny a tresty ve výchově, jak důležité je stanovení určitých hranic, které by měly děti respektovat.

Druhá kapitola bude věnována adolescenci. Adolescence je náročné období v životě jedince, které trvá určitou dobu a během kterého dochází k významným změnám a to jak biologickým, tak i psychologickým a sociálním. Během této náročné životní etapy každého jedince dochází k formování postojů k hodnotám, morálce i autoritám, případně i k určitým změnám v již vytvořených postojích.

Ve třetí kapitole se budu zabývat citovými vazbami adolescentů. Vymežím jednotlivé typy citové vazby, nastíním vznik citové vazby dětí k rodičům a budu se věnovat jejím případným proměnám právě v období adolescence. Kvalita citové vazby v rodinném prostředí ovlivňuje i kvalitu dalších citových vztahů, které jsou v průběhu života navazovány. Citová vazba také souvisí se stabilitou výchovného působení rodičů během celého období výchovy a ovlivňuje emoční ladění v rodině, což je významný komponent způsobu výchovy dětí.

Způsobům výchovy v rodině se budu věnovat ve čtvrté kapitole. V diplomové práci popíši jednotlivé způsoby výchovy. Nejvíce prostoru věnuji modelu J. Čápa a P. Boschka označovaného jako model devíti polí, který se snaží co nejobsáhleji vystihnout faktory působící na výchovu v rodině. Základem je emoční vztah rodičů k dítěti a dalším velmi důležitým faktorem je výchovné řízení. Tyto dvě dimenze tvoří způsob výchovy v rodině, který má samozřejmě silný vliv i na další vývoj a život v dospělosti.

Empirická část diplomové práce sleduje vztah způsobů výchovy v rodině, citové vazby a autority. Formou výzkumné sondy byl proveden průzkum, který vyhodnocuje způsoby výchovy v rodině, míru citové vazby adolescentů k rodičům a také jak adolescenti reflektují

autoritu svých rodičů. Pokusím se vyhodnotit, jak úzce souvisí citová vazba adolescentů, která vzniká již od narození, se způsoby výchovy v rodině, které následně ovlivňují chování jedince v sociálních interakcích a také do jisté míry ovlivňují vnímání rodičovské autority adolescenty.

2 Autorita jako pojem

V této části své diplomové práce se pokusím vymezit základní pojmy související s autoritou.

Objasnění pojmu autorita je velice složité, protože se jedná o velmi širokou a komplexní oblast, kterou lze interpretovat z pozic různých vědních disciplín. Pokud nahlédneme do odborných publikací, zjistíme, že v pojetí autority neexistuje shoda, neboť se jedná o pojem velice komplikovaný, jeho užívání je mnohdy volné a nepřesné, někdy i zkreslené.

Nejčastěji je autorita vymezena z latinského auctor – tvůrce, činitel a auctoritas – vážnost, vliv, moc (Arendt, 1994). Podle tohoto můžeme autoritu přisuzovat jednotlivým osobám či sociálním skupinám. Autorita je založena na legitimizovaném hierarchickém uspořádání společnosti a popírá jak násilí, tak argumentaci jako svoje donucovací prostředky, „vyžaduje“ poslušnost, s níž si lidé uchovávají svobodu (Arendt, 1994). Podle Vališové (2004, 17 s.) je autorita nejčastěji vymezena jako jedna z podstatných forem uskutečňování moci, která je víceméně založená na obecném uznávání oprávněnosti (legitimity) vlivu určité osoby, instituce nebo skupiny nebo jako vážnost a na ní založenou převahu a vliv určitých individuí, společenských útvarů, myšlenek a podobně. Této vážnosti odpovídá podřizování se a respekt nebo souhrn psychických vlastností, které umožňují efektivnější vztahy mezi lidmi. V souvislosti s autoritou se vždy jedná o vzájemnou interakci lidí a jejich připravenost aktivně ovlivňovat sociální interakci.

Jiné pojetí vymezuje autoritu podle latinského slovesa „augere“, což znamená posílit, podpořit, uplatnit. Označuje jednak osobu v určité skupině, jako je rodina, pracovní kolektiv, zájmový kroužek, školní třída a podobně, která má jistou vážnost a jejíž rozhodnutí členové skupiny respektují, případně následují, a jednak osobu, která byla určena jako vedoucí či nadřízený a z tohoto titulu také rozhoduje, rozděluje úkoly, případně stanovuje pravidla. Někdy může autorita znamenat rovněž úřad, který je pověřený rozhodováním, například soud.

2.2 Autorita v nejširším slova smyslu

Podle filozofů, politologů a psychologů je přítomnost autority v lidské společnosti nutností, protože člověk je tvor společenský, je odkázán na spolupráci s jinými, a to předpokládá určitou koordinovanost a řád, který musí někdo ustanovit. Filozof Bertrand

Russel napsal: „*To, čemu říkáme autorita, je starší a základnější než to, čemu říkáme stát. Přirozená převaha některých lidí nad jinými je počátek každé lidské organizace a všeho lidského pokroku.*“

Autorita se nevyskytuje pouze ve skupinách, v nichž jsou přítomni dospělí lidé, ale zcela přirozeně vzniká již v dětském kolektivu nebo u živočišných druhů, které žijí v tlupách, společenstvích nebo smečkách. Etologové zabývající se chováním zvířat zjistili, že bez autority se skupiny zvířat rozpadají. Ač si lidé často myslí, že u zvířat vítězí vždy ten, který má největší sílu, výzkumy ukazují, že tomu tak není. Vítězí ten, kdo prokáže nejlepší schopnosti, mezi něž patří kromě síly i prozíravost, inteligence, odvaha a ten kdo se umí rychle rozhodovat a dobře vést. Jeho pozice ale není doživotní a neotřesitelná a musí neustále členy své tlupy nebo smečky přesvědčovat o tom, že je na správném místě. Pokud selže a ve smečce se neustanoví nový vůdce, smečka se rozpadne.

„Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci.“ (St. Kučerová in Vališová a kol., 1999, s. 73)

Podle Vališové (2004, s. 24) lidé na jedné straně autoritu vyžadují, na druhé straně ji rezolutně odmítají. Autorita je jim blízká tehdy, když potřebují ochranu před agresivitou ostatních lidí, hledají-li záruku bezpečí a jistoty, pomoc při objevování cest k dosažení cílů, které si přejí a vytyčují. Někdy si lidé přejí, aby za ně někdo rozhodoval. Pokud však dojde k tomu, že jim autorita brání ve svobodě rozhodování a omezuje je, tak usilují o samostatnost a nezávislost. Lidé proto autoritu podporují nebo oslabují podle svých potřeb, požadavků a tužeb a jde vlastně o proces neustálého hledání kompromisu mezi autoritou, svobodou a vlastní odpovědností.

Arendt (1994) analyzuje kořeny fenoménu autorita v římské zkušenosti. Autoritativní vláda je sama omezena určitými zákony, zatímco tyranie se projevuje ve vládcově neomezené samovůli. V římském nazírání leží zdroj autority v posvátné úctě k předkům. Tento římský koncept ovlivnila řecká filozofie, především Platónova vize vlády rozumu. Platón si uvědomuje, že tzv. samozřejmé pravdy mají větší donucovací moc než přesvědčování nebo vnější násilí. Autorita tak nespočívá v osobách jako takových, ale v idejích (zákonech), které tyto osoby reprezentují.

2.3 Druhy, formy a kritéria členění autority

Tuto podkapitolu diplomové práce chci věnovat jednotlivým typům autority. Stanovit jednoznačná a platná kritéria členění je velmi obtížné, proto se pokusím alespoň o základní členění autority. V textu nejde o vyčerpávající pohled, některá rozlišení se překrývají a používají synonyma.

Pokud budeme autoritu třídit z hlediska její komplexnosti, tak můžeme podle Vališové (2004, s. 30) rozlišit tyto druhy autority:

- osobní – vychází z charakteristik významných v sociálních vztazích,
- odborná – je založená na znalostech uznávaných v určité sociální skupině,
- poziční – je spojená s funkcí,
- charismatická – zde převažují vrozené dispozice.

Podle Vališové (2004, s. 30-32) jsou nejčastěji uváděné varianty členění autority následující:

- autorita skutečná a zdánlivá – skutečná autorita spočívá v respektování stanovené strategie podřízenými, podřízení projevují vstřícnost k pokynům, skupina se vyznačuje trvalostí a soudržností i v krizových situacích, na rozdíl od zdánlivé autority, kde dochází k projevům nedůvěry podřízených, neochotě ke spolupráci, v náročné situaci nemá nositel autority potřebnou oporu,
- autorita přirozená a získaná – přirozená vychází ze spontánnosti, osobnostních rysů nebo profesních dovedností nositele, na získané autoritě se podílí výchova a individuální nevědomé úsilí,
- autorita osobní, poziční a funkční – osobní autorita pramení z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, z jeho osobního vkladu do sociální situace, poziční autorita je určitá míra vlivu, kterou jedinec získává díky svému postavení, jedná se o oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu, funkční autorita představuje vliv daný plněním úkolů a kvalitou výkonu určité sociální role, je získaná plněním očekávání ostatních lidí,
- autorita formální a neformální – formální autorita je mírou vlivu plynoucí z postavení v organizační hierarchii instituce bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobnostní vlastnosti, neformální autorita je založená na lidských a odborných charakteristikách jedince, má na ostatní přirozený a spontánní vliv,

- autorita statutární, charismatická, odborná a morální – statutární autorita bývá často nazývána formální a poziční autoritou, vliv je dán silou, významem a stupněm zařazení v hierarchii instituce, charismatická autorita vyplývá z osobnosti jedince, její sílu ovlivňuje vzhled, vyzařovaná energie, zaujímané postoje, zdravé sebevědomí, komunikační dovednosti, laskavost i takt, je podmíněna vřelým a opravdovým vztahem k lidem, přirozeným, uvolněným a kultivovaným vystupováním, autorita odborná je získávána profesními znalostmi a dovednostmi, autorita morální je získávána poctivým vztahem k sobě, druhým lidem a ke světu, je reprezentována především silou charakteru a silou humanity, která je v člověku.

Pokud se nejedná o silně charismatickou osobnost, tak lze říci, že skutečnou a uznanou autoritu člověk postupně získává. Výzvou se stává správné propojení mezi jednotlivými druhy autorit u každého člověka jak v osobním, tak pracovním životě.

2.4 Nositelé autorit

V této podkapitole bychom autoritu mohli chápat jako sociální vztah mezi lidmi, kteří jsou z nějakého důvodu nositeli vážnosti, respektu a úcty, a mezi těmi, kteří jim vážnost osvědčují, projevují respekt a úctu. Nositelé autority by se měli těšit vážnosti, neboť vykonávají účinný vliv na činnost a chování těch, kteří jejich autoritu respektují (Vališová, 2004, s. 216). A co je zdrojem autority jednotlivého člověka? Lze se autoritě naučit nebo se jedná spíše o individuální charakteristiky každého člověka? V této souvislosti bych se přikláběla k názoru, že dědičná výbava představuje určitý limit, který nelze překročit. Vališová uvádí (2004, s. 33), že každá osobnost se vyznačuje určitými vlastnostmi, které má společné s ostatními lidmi, jedná se o společné rysy, ale současně se každý vyznačuje i zvláštními, tzv. individuálními rysy. Míru autority každého člověka tak budou ovlivňovat jeho schopnosti, vlohy, potřeby, zájmy, sklony, nadání, temperament a charakter.

V dějinném vývoji můžeme za nositele autorit považovat rodiče, starší, silnější, panovníky, církve, školu, soud, úřad a další. Pokud jsou nositeli autority konkrétní jedinci, tak můžeme říci, že jasným předpokladem pravého nositele autority je jeho osobní autorita. Osobní autoritu člověk posiluje sebeovládáním a sebevýchovou. Základním předpokladem je mít úctu sám k sobě. Aby tomu tak bylo, musí se jedinec cítit především vnitřně svobodný, mít vyrovnaný postoj k životu. Bohužel se v mnoha případech v současnosti objevují

problémy s těmito aspekty – dochází ke ztrátě identity, pocitu osamocení, odcizení společnosti, konzumu, agresivité.

Pokud si nositel autority vynutí respekt tím, že vyvolá strach, dochází k uplatnění agrese, která však vyvolává u „podřízovatelů“ pasivitu nebo námitky. Chování druhých tak ovlivňuje pouze mocensky a vliv ztratí ve chvíli, kdy se jedinec vymaní z jeho vlivu. Naopak ke skutečnému nositeli autority cítíme respekt a úctu a jeho společnost sami vyhledáváme.

2.5 Rodičovská autorita

Tato podkapitola je věnována rodičovské autoritě, neboť se domnívám, že právě rodiče jsou prvotními nositeli autorit a tím významně ovlivňují formování osobnosti člověka, jeho postoje, hodnot a chování ke všem členům společnosti. Jakým způsobem lze ovlivnit vznik autority u dětí a jak si následně tuto autoritu udržet? Pokusím se v této kapitole popsat, co podle mého názoru nejvýrazněji ovlivňuje rodičovskou autoritu.

Autorita rodičů je naprosto nepostradatelná pro zdárný vývoj dítěte i zdárné fungování rodiny. Z obecné definice autority je patrné, že některé hodnoty musí být nadřazeny jiným, aby se společnost nezměnila v chaos. Tyto hodnoty musí mít viditelnou, ztělesněnou reprezentaci, která slouží jako následováníhodný model či vzor pro děti, dospívající i dospělé. Rodiče jsou prvním konkrétním vzorem dítěte a současně jsou pro dítě modelem a prediktorem, kterému je dítě vystaveno dlouhodobě (Bačová in Hodačová et kol., 2009). Vančurová uvádí (1987, s. 23), že rodiče jsou pro děti symboly autority a postoj dítěte vůči rodičům se stává jeho postojem vůči autoritě vůbec. Podle Vančurové (1987, s. 24) je důležité, aby děti si děti zvykaly na určitou dávku sebeomezení a sebevlády a poznaly, že není svoboda bez limitů, neboť každý se celý život přizpůsobuje určitým osobám a silám, které nemůže ovlivnit, podřizuje se zákonům, zaměstnavateli, podřizuje se v rodině, počasí apod.

Rodiče v dnešní době uplatňují autoritu jen s obtížemi. Může to být proto, že pozapomněli, že se autorita neuplatňuje jen pomocí příkazů a zákazů? Nebo snad že sami na sobě pociťují tíhu vlastního rodinného modelu rodičovské autority? Je stále dost rodičů, kteří nestrpí sebemenší vybočení z pravidel, ani sebemenší neposlušnost. Kromě základních pravidel je však každé další pravidlo relativní, a proto dítě, které se snaží s rodiči vyjednat, nemusí být nutně neposlušné, i když by mělo vědět, o čem je ještě možné diskutovat a o čem už ne (Saladin-Grizivatz, 2002, s. 37).

U většiny dospělých se chtě nechtě projevuje břemeno rodinného modelu, ve kterém dnes již dospělý vyrůstal. Rodiče často jednají podle výchovy, které se jim dostalo. Část rodičů, která byla vychovávána příliš autoritativně, nedokáže své dítě potrestat, jelikož se jim vybaví vlastní traumatizující zážitek z dětství. Naopak druhá část jedná přesně tak, jak se kdysi chovali rodiče k nim a začnou na děti křičet. Někteří rodiče dokonce uplatňují násilnou výchovu, tzn. že dítě bijí, pokud i oni sami byli vychováni násilně.

V dnešní době se však rodičovská autorita dostává více pod kontrolu státu, neboť její záměna za týrání a násilí na dětech je v současné civilizaci našeho typu nepřijatelná. Postavení již nestačí jako jediné oprávnění autority. Velký důraz je kladen na přiměřenost rodičovského působení.

V rodině se autoritativní vztahy během dob změnily. Ve středověku ani neexistovala výchova dětí v našem pojetí, tj. jako cílevědomé ovlivňování dětí pro život po všech stránkách. Rodina žila jako skupenství několika generací v tradičních životních poměrech a formách, které se měnily jen velmi málo. Děti následovaly životní řád svých rodičů, vztahy pro generaci stanovila bible svými čtvrtým přikázáním: Cti otce a matku svou, abys dlouho žil a dobře se ti vedlo na zemi. Pravomoc otce nad ostatními členy rodiny byla téměř neomezená, distance mezi rodiči a dětmi byla veliká, líbání rukou a vykání rodičům bylo naprosto běžné. Rodičovská autorita pramenila nejen z toho, že rodiče znali pevné životní způsoby, které potřebovali znát mladí. Synové se učili od otců znalostí živitele rodiny – zemědělce, řemeslníka, obchodníka a podobně.

Dříve se formy rodinného života udržovaly při společné práci na rodinném statku, i když třeba jen dočasně. Dnes i na vesnici otec i matka odcházejí za prací mimo domov a tím se na venkově rodinné soužití uvolnilo, třebaže některé tradice rodinného života si venkovská rodina dovedla zachovat lépe než rodina městská. V posledních desetiletích se životní podmínky velice rychle mění a názory rodičů a jejich zvyky se zdají mladým zastaralé, poukaz na ně je spíše odrazuje než přitahuje a povzbuzuje. Ještě na počátku 20. století bylo běžné, že syn chtěl jít ve šlépějích otce, dnes je tomu většinou přesně naopak, čím být nechce.

V rodinách starého typu, kde syn se učil od otce zaměstnání, které měl sám jednou vykonávat, a matka připravovala dceru k úloze hospodyně v rodinném hospodářství, vznikala mezi rodiči a dětmi v denním pracovním styku silná emocionální pouta. Dnes děti zaměstnání rodičů bezprostředně nevidí, dovednosti a úspěchy v jejich práci na ně působí

málo nebo o nich ani nevědí. V novinkách technických oborů se děti orientují lépe než rodiče. I zde otcovské autority ubylo.

V rodině dítě získává základní charakterové vlastnosti potřebné pro život ve společnosti. Rodina by měla fungovat jako přístav, kde se děti cítí v bezpečí. K tomu ovšem dochází, pokud se jedná o rodinu spořádanou, kde rodiče o děti nejen pečují a ochraňují je, ale staví před ně určité cíle a požadavky.

V čem vlastně spočívá rodičovská autorita? Autorita není žádná vlastnost sama o sobě, jako je například krása nebo síla člověka, ale je to záležitost vztahu a vázanosti lidí. Pro tyto vztahy v rodině nejvíce znamená rodičovská láska, dobrota srdce rodičů. Taková láska, která neopouští dítě ani při jeho chybách a nepravostech, přestože je méně hezké, nadané, úspěšné, obratné méně než jiné děti, láska bez výhrad, kterou si dítě nemusí zasloužit tím, že je velmi hodné a přičinlivé. Dítě by mělo věřit, že pro rodiče vždy představuje hodnotu, i když se mu nedaří. Pravá rodičovská láska je velkým závazkem k dítěti a pro dítě je jedním z největších životních darů. Čím opravdovější je rodičovská láska, tím neokázaleji se projevuje. (Smrčka, 1976, s. 12).

Ale i láskyplný vztah rodičů k dětem může mít svá negativa. Děti příliš zahrnuté příliš velkou mateřskou láskou bývají často nesamostatné, neumí zvládat určité životní situace a nejsou zvyklé spoléhat samy na sebe. Někdy mívají takové děti i nadměrné sebevědomí, jsou domýšlivé, zvláště když jsou podporovány ve vlastní bezchybnosti.

Ze všeho nejvíce ale dětem ubližuje lhostejnost a bezcitnost. Často dochází k situacím, že rodiče mají zájem o dobro dítěte, dítě má všeho dostatek, ale chybí mu více citu, pochopení, vzájemných kontaktů. Rodiče dbají na to, aby děti plnily různé povinnosti, ale nevěnují dětem dostatek prostoru pro to, aby dětem poskytli porozumění pro jejich dětský svět. Ještě v minulém století bylo naprosto běžné, že otec jednal s dětmi jako nadřizený orgán a svou nelibost s chováním dítěte dával najevo častými tresty. I v řadách vychovatelů by se tehdy našlo málo těch, kteří by děti nikdy nepotrestali. Trestány byly již děti v mateřských školkách, naprosto běžné bylo tzv. chození na hanbu, částečné vyřazení z dětského kolektivu, alespoň na určitý okamžik. Na druhou stranu děti nikdy netrestané mívají sklon k stupňované opovážlivosti. Citlivě volit trest je velké umění, které není dáno bohužel každému. Nejdůležitější při trestání dětí je kárat pouze jeho chování, ne hned celého člověka.

Rodičovská autorita má mimořádnou hodnotu, na rozdíl od jiných nositelů autorit. Někdo je velkou autoritou, ale jen pro někoho a v něčem, například odborní experti mají

autoritu velmi silnou, ale i velmi úzkou. Rodičovská autorita je u malých dětí přirozená, působí dost dlouho na velmi mladého tvárného člověka, dotýká se základních životních záležitostí. Další udržení a podpora rodičovské autority souvisí se určitými požadavky, které jsou na dítě kladeny a jejich následnou kontrolou. Při takovém působení na dítě dochází k uplatňování určitého výchovného řízení, které se může měnit v souvislosti s věkem dítěte. Dle Gillernové (2009) u dítěte, kterému byly kladeny jasné a přiměřené požadavky a byly kontrolovány, tzn. bylo uplatňováno silné a střední řízení, mohou rodiče později uplatňovat slabé řízení, vše za předpokladu kladného emočního ladění v rodině. Z výše uvedeného vyplývá, že autorita, která úzce souvisí s výchovným řízením, není konstantou, ale může docházet k jejím proměnám v souvislosti s vývojem dítěte.

Výborným spojencem autority je smysl pro humor. Dobrý žert, má často stejnou cenu jako záchranný člun. Děti ho velice rády uvítají, zejména když jsou na rozpacích nebo v nesnázích.

Pravá rodičovská autorita na děti působí stále, její vliv můžeme sledovat i v momentě, kdy nositel autority není bezprostředně přítomen. Nikdy nezabráníme tomu, aby na děti nepůsobily špatné vlivy. Je velice důležité, aby dítě poznalo, co je dobré a co zlé, a zda si osvojilo základní lidské ctnosti, lásku k pravdě, smysl pro spravedlnost, čestnost, poctivost, skromnost. Všechny tyto ctnosti mohou rodiče dětem předat během společných rozhovorů, čtení knížek, vysvětlováním a objasňováním vzniklých životních situací.

Nejvíce ovšem na děti působí a děti formuje stálý tlak rodinného prostředí, normy a zvyky života jeho okolí, postoje rodičů k tomu, co přináší všední den. Jeho socializace a kultivace je zprvu jen neuvědomělá nápodoba a přizpůsobení prostředí, ve kterém vyrůstá. Již v předškolním věku se v dítěti tvoří svědomí, které je velmi důležité pro další morální hodnoty. (Smrčka, 1976, s. 21).

Pokud chtějí rodiče dětem vštípit pevná etická pravidla, měla by platit především pro ně. Vzor života rodičů v dětech zanechává trvalé stopy. Děti často chtějí po rodičích informace, které neznají. Není to nikterak ponižující, když rodiče dětem řeknou, že něco neví a pomohou jim dané informace najít. Pokud se rodiče tváří před dětmi jako vševědoucí a neomylní a děti se následně přesvědčí, že rodiče nemluvili pravdu a ještě na tom i trvají, je rodičovská autorita nalomena. Děti ocení rodiče, kteří dokáží přiznat svůj omyl a jejich rodičovská autorita tím nijak neutrpí, spíše naopak.

2.5.1 Co rodičovskou autoritu ovlivňuje

Jak jsem se již zmínila, jedním z velmi důležitých pravidel při výchově dětí je vlastní příklad. Čáp a Mareš (2001, s. 261) poukazují na to, že osobní příklad, vzor, působí silněji než slovní působení, odměny a tresty. Svůj model dítě napodobuje, případně se s ním identifikuje, podle zákonů sociálního učení. Taková nápodoba probíhá dobrovolně, bez donucení, často s obdivem a nadšením. Pokud však rodiče svůj vlastní příklad vyzdvihují, na dítě to může mít vliv naprosto opačný.

Z rodičovské zkušenosti se mohou děti hodně poučit a nejvíce v momentě, když nedochází ke srovnávání – tohle jsem dokázal já a takhle vypadáš ty. Nejdůležitější je, aby děti pochopily, že rodiče netrvají na svých požadavcích z nějaké libovůle. Pro všechny trvají základní povinnosti a společně se podrobují něčemu třetímu, pro rodiče i pro děti závaznému. To se týká společenských pravidel mravních norem, vztahu k práci a ke vzdělání, chování k druhým (Smrčka, 1976, s. 23).

V procesu utváření rodičovské autority dochází ke vzájemnému ovlivňování, tak jak působí rodiče na děti, i obráceně děti působí svými chováními na rodiče. Někteří rodiče se snaží přemýšlet nad tím, jak dítě reaguje, snaží se své působení na dítě změnit, když se jim určité věci ve výchově nedaří, neboť přirozená autorita rodičů je založena především na vzájemném respektu a úctě. Autorita souvisí s výchovným řízením, které rodiče ve výchově uplatňují, s tím, že výsledkem výchovného řízení může být autorita přirozená nebo autoritářský přístup, který nemá s přirozenou autoritou mnoho společného.

Autoritu rodičů někdy ohrožují i vnější okolnosti. Je velice důležité, jak je život v rodině organizován a zda jsou členové rodiny k sobě vzájemně ohleduplní, jak spolupracují. Spolupráce a vzájemná podpora rodičů při výchově má vliv na vytváření autority každého z rodičů. Kde správně neklape součinnost rodičů a určitá pravidla dodržuje pouze jeden a druhý mu nepomůže, nebo dokonce dělá pravý opak, dochází k rozmělnění rodičovské autority. Gillernová (2009) uvádí, že pokud je mezi rodiči kladný emoční vztah, dochází častěji k realizaci společných činností. Při těchto činnostech jsou opět rodiče vzorem v různých situacích, poskytují, byť i bezděčně, návody pro jejich řešení. Mají možnost upevnit svoji přirozenou autoritu.

Pokud panuje shoda mezi rodiči, je pravděpodobné, že bude panovat shoda mezi rodiči a dětmi, i když tato shoda nebude nikdy absolutní. Právě v tom jsou velké možnosti, ale i problémy rodičovské autority. Autorita je výrazem vlastní vnitřní hodnoty člověka,

jinou má otec a jinou matka. A zde hodně záleží na tom, jak si jdou vzájemně vstříc, jak se podporují nebo si autoritu vzájemně podkopávají. Matka může dítěti říci: „Jestli ti to tatínek nařídil, musíš si to s ním vyřídit,“, může se za dítě přimluvit, nebo se i pokusit otci vysvětlit situaci z jiného pohledu, ale pokud má dítě k tomu, aby otce obešlo nebo příkazu dokonce vůbec nedbalo, znevažuje je tím i svou vlastní autoritu. Zde je vidět, že selhání výchovy často tkví ve špatné komunikaci mezi partnery, boji o moc uvnitř rodiny a nevyřešené neshody mezi rodiči (Smrčka, 1976, s. 24).

Někdo autoritu přímo vyzařuje, celé jeho vystupování, způsob mluvy, rozvážnost, sebekontrola a jakási důstojnost mu ihned získává respekt. A jsou lidé opačných vlastností, kteří nedostatkem sebekontroly, nevhodným vystupováním a jakousi osobní nejistotou šíří kolem sebe zmatek a provokují nekázeň. Je zajímavé, že chování dětí se okamžitě změní, jakmile se taková neautoritativní osoba objeví doma nebo třeba ve škole.

Co je tedy hlavní? Autoritu vychovatele tvoří osobnost s dobrým vztahem a chováním k dítěti. Taková osobnost, které nechybí ani láska k dětem, ani rozum a pevnost, která ctí důstojnost dítěte a i přes sebevětší tápání ho vždy podpoří. Autorita předpokládá dostatek vnitřní zralosti, nic předstíraného k ní nepomůže. Autorita vzniká tam, kde je důvěra, bezpečí, pochopení pro děti i soustavný tlak na to, aby děti plnily svoje povinnosti, neprospívá jí moralizování a útisk, které dráždí děti k odporu. Autorita nemá sloužit k pokoření dítěte, ale k rozvinutí jeho schopností a jeho svébytnosti, má mu pomoci osvojit si kladné vztahy k bližním a společnosti.

Pro malé děti jsme autoritou svou převahou ve všech směrech jejich života. Udržíme-li si ji během jejich vyspívání, o tom bude rozhodovat především:

- správně pochopená rodičovská láska,
- zda se budeme snažit ve všem dětem dobře rozumět,
- jak budeme šetřit sebecit a posilovat jejich sebedůvěru,
- jak budeme povzbuzovat jejich činorodost,
- jak je budeme učit vážnému pojmání života spolu s důvěrou v lidi a život,
- jak přesvědčivě jim budeme dokládat, co je dobro a co zlo,
- zda nebudeme nechávat bez odpovědi ani jejich nejtěžší nebo nepříjemné otázky,
- jak budeme pečovat o rozumný životní pořádek celé rodiny,
- zda si udržíme vážnost v očích dětí celým svým postojem k životu, k práci, ke společnosti (Smrčka, 1976, s. 31).

2.5.2 Vnímání rodičovské autority během adolescence

Autorita rodičů představuje nevyhnutelnou a nezbytnou součást vztahů mezi rodiči a adolescenty a je kriticky vztahována k výchově dětí (Kuhar, 2010).

Smetana (2005) ve svém výzkumu potvrzuje, že mínění dospívajících i rodičů o rodičovské autoritě jsou různá a individuálně se liší. Adolescenti vnímají své rodiče více tolerantní a více autoritářské než rodiče vnímají sami sebe, kdežto rodiče sami sebe naopak vnímají více autoritativní než je vnímají adolescenti (Smetana, 1995). Vymezení rodičovské autority rozlišily rodičovské výchovné styly. Rozdíl se týká především osobních hranic adolescentů. Koncepce rodičovské autority a výchovných stylů významně přispěly k emocionální samostatnosti a konfliktu mezi rodiči a adolescenty.

Z výše uvedeného vyplývá, že existuje velice úzká souvislost mezi rodičovskou autoritou a stylem výchovy. Tolerantní a nevyhranění rodiče umožňují adolescentům podstatně širší hranice jejich osobních kompetencí než ostatní rodiče. Tolerantní rodiče jsou méně přísní co se týče nastavených pravidel, ale jsou více důslední pokud se jedná o osobní problémy, nejsou však mírnější než autoritářští a autoritativní rodiče v otázkách zdraví a bezpečnosti dospívajících. Autoritářští rodiče očekávají od dospívajících povinné podléhání rodičovské autoritě. A pouze autoritativní rodiče stanovují morální pravidla za důležitější než pravidla konvenční, tito rodiče udržují ve svých rozhodnutích jasné hranice mezi morálními, osobními a konvenčními problémy. Adolescentům udělují autonomii nad poměrně omezeným obsahem osobních problémů, ale ne v otázkách mnohostranného přátelství a zdraví. Tím usnadňují adolescentům porozumět limitům nebo hranicím jejich osobních kompetencí. Příliš shovívavé nebo příliš pevné definování hranic může však rodiče i dospívající zbavit možnosti vyjednat vhodné hranice, čímž může být ovlivněn další vývoj dospívajících. Otevřená diskuze je pro vývoj adolescentů velmi důležitá a samozřejmě souvisí i s konflikty mezi adolescenty a rodiči, přičemž nejvíce konfliktů vzniká s autoritářskými rodiči, neboť frekvence a intenzita konfliktů je ovlivněna větším množstvím pravidel v rodině (Smetana, 1995).

Ve svém další studii Smetana et. al. (2005) uvádějí, že dospívající, ať už rodičovskou autoritu přijímají nebo odmítají, nejsou při odmítavém postoji zdaleka tak extrémní, jak by se očekávalo. Tyto projevy jsou vysoce individuální právě proto, že jde o integraci přijetí rodičů, kulturních konvencí a morálních hodnot na straně jedné a výstavby vlastního já, identity a osobních hranic na straně druhé. V průběhu dospívání se

přesvědčení o oprávněnosti autority dospělého posouvá stejně jako roste osobní potenciál adolescenta. Pro rodiče není snadné správně načasovat udělení autonomie dospívajícímu, předat více výsad, ale zároveň povinností. Rodiče by se měli vyladit na vývojové změny dospívání, protože některá kontrola vhodná v raném věku dítěte, může být v pozdějším věku donucovací a rušivá (Smetana, Crean, Campione-Barr, 2005). Tento výzkum ukázal, že i když dospívající vnímají nad sebou silnější rodičovskou kontrolu, a to převážně ve městech, ale současně jim rodiče umožní mít poslední slovo, tj. rozhodnout se, tak je to spojeno se zdravým přizpůsobením adolescentů.

V období adolescence se styl chování rodičů více diferencuje. V tomto směru je důležitá podstata rodičovského vedení a rodičovské autority, neboť se mění styl komunikace v rodině a latentní a dlouhodobé neshody mohou být ventilovány a v tomto směru je pak velmi důležitý rodičovský zájem, zaangažovanost i emoční intenzita interakce. Dochází ke konfliktům, ale pokud mají adolescenti pocit, že se mohou svobodně vyjadřovat, že se na ně bere ohled, tak konflikty nevadí. Přestože dospívající mají tendenci se bouřit proti všem autoritám, tak je důležité, aby v rodině převládala spíše vstřícná atmosféra.

Autoři Steinberg, Lamborn, Dornbusch, Darling (1992) ukázali, že pokud jsou rodiče adolescentů autoritativní, vřelí ale zároveň pevní a demokraticky založení, tak tím ovlivňují školní výsledky dospívajících. Tito adolescenti dosahují lepších školních výsledků než jejich vrstevníci. Tato podpora a způsoby výchovy adolescentů při plnění jejich školních povinností naznačují také úroveň citových vztahů v rodině. V tomto smyslu se reflexe autority rodičů pojí s vysokou akceptací ze strany rodičů, jejich dohledem a poskytováním psychologické autonomie, což vede u adolescentů k jejich vyššímu výkonu a silnějšímu školnímu zapojení. Tento vztah může fungovat i obráceně, tzn. že lepší školní výsledky podporují autoritativní rodičovství (Steinberg et al., 1992) a zároveň přispívají k lepším a pohodovějším vztahům v rodině.

2.6 Autorita nejen rodičovská

Kromě rodičů při výchově na děti působí ještě prarodiče, sourozenci, pedagogové a kamarádi. Převážně v minulém století bylo postavení prarodičů ve výchově dětí silné, takže se babičky stávaly vlastními vychovatelkami dětí. I když ve výchovném procesu byly spíše

tou mírnější variantou. Podobnou roli zastávali i dědečkové, i když pokud byly babičkám svěřovány spíše menší děti, dítě bylo spíše pod vlivem babičky.

Nemálo ve výchově děti znamenají i jejich sourozenci. Vančurová (1987, s. 65) píše, že soužití dětí s ostatními dětmi v domácnosti od nejútlejšího věku zajišťuje vytvoření úcty k právům druhých osob. A jak vyplývá z obecné definice autority, úcta je jedním z jejích předpokladů. V dřívějších početnějších rodinách, kdy mezi dětmi býval větší věkový rozdíl, bylo naprosto běžné, že úlohu otce zastupoval starší bratr a úlohu matky starší sestra. Některé úkoly jim byly svěřovány natrvalo. Ale ani dnes vliv sourozenců nevymizel. Vliv rodičů se právě často soustřeďuje na vysvětlování a domlouvání, přičemž pro dítě je daleko cennější vlastní zážitek, zkušenost, konfrontace, kdy jeho jednání je hodnoceno právě starším sourozencem. Vančurová (1987, s. 66) uvádí, že obzvláště v ryze dětských problémech může být starší sourozenec účinnějším rádcem než dospělý, snáze pochopí o co jde, mluví stejnou řečí, má zhruba stejný rámec zkušeností. Sourozenci se také vzájemně ovlivňují. Bylo zjištěno (Vejclová in Gillernová, 2009), že pokud jeden ze sourozenců sportuje, je obvyklé, že sportují i ostatní sourozenci v rodině. Vzhledem k tomu, že starší sourozenec je často vzorem pro mladší sourozence, ovlivňuje ho svými názory i chováním, tak je určitou přirozenou autoritou, převážně však, pokud je mezi sourozenci větší věkový rozdíl. Mezi sourozenci přesto dochází ke sporům, které jsou často na denním pořádku, ale přesto jde o dobrý výcvik pro soužití s jinými lidmi. Jde o první, tvrdé lekce, kdy si dítě uvědomuje, že se vše netočí jen kolem něho. Přestože mezi sourozenci doma často dochází k neshodám, pokud je jejich vzájemný vztah v pořádku, vůči okolí vystupují jednotně a vzájemně se brání. Starší sourozenec často stimuluje rozumový vývoj mladšího, jeho pracovní návyky, chování, vyjadřování a často bývá také jeho prvním důvěrníkem. Do vztahu sourozenců mohou někdy velice necitlivě zasáhnout rodiče, pokud je některé z dětí protěžováno a vyzdvižováno. Podle Čápa (2001, s. 278) vztahy mezi sourozenci jsou výrazně ovlivněny právě způsoby výchovy v rodině.

Pro děti školního věku, převážně toho mladšího, představují zcela zvláštní kategorii autority jejich učitelé. Pro děti v první třídě má často učitel větší autoritu než rodiče, ale postupně dochází k jejímu omezování. Zřejmě je to způsobeno i skutečností, že škola již nemá dnes tak výsadní postavení ve výchově jako dříve. Dnes získávají děti velké množství informací z masových sdělovacích prostředků, takže jejich vztah ke škole již není takový, jaký byl pro starší generace. Holeček (1997, in Průcha, s. 60) na základě svého výzkumu sestavil určitý portrét ideálního učitele z pohledu žáků. Takový učitel by se podle žáků měl

chovat přátelsky, být spravedlivý, neměl by nikoho zesměšňovat či dělat podrazy. V tomto výzkumu se dokonce potvrdilo i to, že žáci chtějí, aby byl učitel přiměřeně dominantní a aby měl ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek. Z těchto výsledků je možné usuzovat, že děti mají potřebu přirozené autority.

Mezi autoritami dětí se také vyskytují jména sportovců a známých osobností, ve kterých děti vidí vzor. Ale pro děti nejsou autoritami jen dospělé osoby. Kromě sourozenců na ně v některých případech rozhodujícím způsobem působí také vrstevníci. V každém kolektivu je dítě vystaveno vlivu silných individualit a většinou také podléhá duchu kolektivu, kterého je součástí.

V neposlední řadě na dítě působí také jeho kamarádi, to je malá skupina, ve které se dítě cítí dobře. Rodiče většinou nemohou poznat všechny kamarády svých dětí, ale pokud mezi nimi funguje partnerský vztah, dítě nemá zábrany hovořit s rodiči o svých prožitcích a zkušenostech. Nebezpečí špatných kamarádských vlivů samozřejmě existuje, ale tím menší, čím je větší důvěra mezi rodiči a dětmi. Pokud dítě kamarádský kolektiv nevyhledává, ani to není důvod k radosti, protože je pravděpodobné, že s ním jeho izolovanost půjde dál a bude mu jednou vadit v pracovním kolektivu i v osobním životě.

2.7 Stanovení hranic ve výchově – cesta k autoritě

Domnívám se, že stanovení určitých hranic a obzvláště jejich důsledné dodržování hraje v procesu vzniku, udržení a posílení rodičovské autority velkou roli. Jak uvádí Cloud a Townsed (1999), děti se s hranicemi nerodí, osvojují si je až z vnějších vztahů a z výchovy. Aby děti mohly poznat, kdo jsou a za co mají odpovědnost, musí mít jejich rodiče ve vztahu k nim jasné hranice. Jsou určité hranice, které platí pro všechny bez výhrad pro všechny, jsou to takové, které tvoří základ lidskosti: tabu incestu, zabití nebo kanibalismu. Bez podobných tabu by člověk vůbec nemohl existovat ve společnosti.

Gillernová (2009) píše, že hranice a určitá jasná pravidla dávají dítěti jistotu a rodičům umožňují respektovat potřeby, možnosti a přání dítěte. Jasnější vymezení „hranic“ je nejvhodnější zejména v předškolním a mladším školním věku.

Stanovovat určité hranice je velice těžké, ale daleko těžší je jejich důsledné dodržování. Velkým problémem jsou vlastní pocity rodičů, které jim důslednost přináší. Kdo určuje hranice a podle toho důsledně jedná, ten nebývá milován, ale spíše respektován a ctěn, někdy i nenáviděn. Ale i tyto stinné stránky patří k citově zralému vztahu mezi

rodiči a dětmi. Do interakcí mezi rodiči a dětmi se promítají i momentální psychické stavy všech zúčastněných, a tak je „být důsledný“ někdy pro rodiče velmi náročné.

Hranice, rituály a pravidla, která rodiče stanovují, se často vztahují k určitému časovému bodu, který se postupně posouvá s věkem dítěte. Výchova je proces, který se mění v souvislosti s vývojem dítěte. Rodiče a děti se ve vzájemných interakcích ovlivňují. Pokud mají rodiče emocionální problémy se stanovováním hranic a ještě větší s jejich formulováním a následně s dodržováním avizovaných následků, děti to velice rychle vycítí a přestanou brát rodiče vážně. Pro řadu dospělých je velmi obtížné být uznáván jako silná osobnost, která má autoritu. Takové problémy budou mít především rodiče, kteří pochybují o svých požadavcích, na dohodnutých pravidlech a následcích netrvají. Takový postoj rodičů je součástí slabého výchovného řízení. Gillernová (2009) uvádí, že v zájmu příznivého vývoje a rozvoje předškolního a mladšího školního dítěte je i vhodný posun od slabého řízení ke střednímu. Pokud jsou v této fázi vývoje dítěte pravidla vymezována jasně a určena, nikterak úzké, hranice, je uplatňováno především střední nebo až silné řízení, které je možné v období dospívání uvolnit, neboť k dodržování pravidel a hranic dochází již dobrovolně bez nutnosti vnější kontroly. Velmi důležitý je ale kladný emoční vztah rodičů, díky kterému rodiče citlivě reagují na potřeby dítěte. Existuje nepřímá souvislost s výchovným působením rodičů a mírou jejich kontroly, v rodinách s pozitivnějšími vzájemnými vztahy s hřejivou domácí atmosférou je také frekvence konfliktů nižší (Rueter, Conger, 1995).

Často rodiče a vychovatelé chápou stanovení určitých hranic jako omezení, které je vlastně negativní. Hranice, které rodiče dětem definují, dítěti poskytují jistotu, podporu a ochranu, bez které by se děti cítily samy. Rodiče tím dávají najevo, že jsou někým, o koho se děti mohou opřít, rodiče tak poskytují dětem pocit sounáležitosti s určitou skupinou, nejlépe s vlastní rodinou. Pak dochází k vytváření intenzivních vazeb, kde dítě získává potřebnou sebedůvěru, díky níž je schopno navazovat kontakty s ostatními lidmi a učí se rozeznávat obvyklé od neobvyklého, získává nové zkušenosti.

Definováním hranic rodiče dětem naznačují, co mohou. Prostory za hranicemi poukazují na to, co dítě ještě nemůže. V mnoha každodenních situacích pomáhají hranice dítěti v orientaci. Pomáhají mu v nalezení záchytného bodu. Přehledně vytyčené hranice vymezují i prostory, a tedy také schopnosti mimo ně. Meze poskytují dítěti přehled v nepřehledných situacích (Rogge, 2005, s. 33).

Dítě získává orientaci prostřednictvím morálních a etických měřítek, které mu ukazují lidé kolem něho. Důležité je také emocionálně stabilní prostředí, které dodává dítěti

odvahu pouštět se do nových věcí, nových zkušeností. Stanovené hranice pak dítěte poskytují prostor, ve kterém se dokáže zorientovat. V takové situaci pak dítě přebírá odpovědnost, rozvíjí se odvaha k samostatnému rozhodování a řešení problémů. Dítě, které bude před vším uchráněno, bude nakonec méně šťastné než to, kterému rodiče umožní získat nové zkušenosti, které pro něj budou zdrojem poznání, ale někdy také utrpení.

Dítě díky hranicím získává pocit vlastní jedinečnosti, vyvíjí se úcta k sobě samému a tím i k ostatním lidem. Dokáže se odlišovat od druhých, a tím se také akceptovat ve své jinakosti. Bez hranic není možná individualita a identita. Neexistence hranic brání rozvoji autonomie a samostatnosti. (Rogge, 2005, s. 69).

V procesu definování hranic je velmi důležitá schopnost reflexe rodičů. Malým dětem pomáhá podpora a kontrola, u těch strašších je velice důležitá partnerská spolupráce. Pevnost a důslednost nelze zaměňovat s tvrdostí, přísností a trestáním.

Při stanovování hranic je důležité volit takové prostředky a způsoby, které dětem neškodí, neporušují jejich tělesnou nedotknutelnost. Děti ale potřebují cítit, že to rodiče s určením hranic myslí vážně, k tomu je ovšem potřeba takový postoj dospělých, kdy řeč těla musí souhlasit s vyslovovanými příkazy. Někdy stačí i prosté „ne“, jako výraz toho, že „to“ dospělý nestrpí. Nesmí z něho být však cítit pohrdání, nedostatek respektu a nesmí být používáno příliš často, neboť pak přestává být účinné.

Nejmenší děti potřebují jasnost a stálost na základě přátelství a spolehlivosti, potřebují rodiče, kteří při svém jednání myslí na dítě (Rogge, 2005, s. 73).

Velmi důležitým aspektem nastavení určitých hranic je jejich srozumitelnost. Je velice důležité dítěti důvěřovat, aby neztrácelo důvěru v sebe sama. Děti potřebují zkušenosti, díky nimž rostou a potřebují hranice, které jsou pro ně pochopitelné. Děti si přejí konkrétní a názorné symboly, které jim pomáhají v poznání, v orientaci a tím pádem k pochopení hranic. Vzhledem k tomu, že výchovný proces je ovlivněn vývojem a rozvojem dítěte, tak i hranice, které jsou dětem stanovovány, se budou měnit a posouvat.

Často se rodičům daří konfliktní situace při určování hranic zvládat díky hrám a díky tomu, že dokáží přijmout dětský svět fantazie. Prostředí bez hranic, bez jakýchkoliv zákazů je jako bezedná propast, ve které se dítě může ztratit. Dítě uplatňuje svá práva a dospělí mu připomínají povinnosti. Je to vzájemný vztah, který pomáhá všem růst (Saladin-Grizivatz, 2002, s.34).

Smetanová (1999) došla k závěru, že stavba morálního pojetí během celého dětství až do období dospívání pramení ze sociálních zážitků dětí, jejichž zdrojem jsou nejen

emocionální vazby s rodiči, ale i vydávání pokynů nebo zákazů rodiči a reakce rodičů na přestupky dětí. Rodiče jsou pro děti centrálně důležití, neboť poskytují svým dětem rozsáhlou plejádu vzájemných interakcí, které usnadní dítěti mravní vývoj. Smetanová se (1999) ve svém výzkumu zabývala reakcemi rodičů na přestupky dětí a naznačuje důležitost vysvětlení pro stanovená pravidla a očekávání. Emotivní reakce rodičů na chování dětí zahrnující v rozumné míře i negativní emoce, kdy rodiče odůvodní svoji reakci, může usnadnit mravní vývoj dětí a naučit je tak, co je vlastně důležité.

Jak bylo výše uvedeno, při definování hranic je velmi důležitá emoční stabilita a celkové emoční ladění v rodině. Při kladení požadavků by měl být celkový projev rodičů v souladu, tzn. že verbální sdělení je podpořeno neverbální komunikací. Neméně důležitá je správná formulace požadavků, neboť jinak dochází k nedorozuměním. Rodiče, kteří skutečně stojí o to, aby děti pochopily skutečný obsah sdělení, by měli jasně formulovat své požadavky, ale současně oznámit následky při nesplnění nebo nedodržení. Je důležité si osvojit zásady správné komunikace. Osobní poselství mají na druhé vliv, pouze pokud jsou jednoznačná.

Mnozí rodiče si často nevědí rady, těžko hledají ke svým dětem ten správný přístup, a to zvláště v období adolescence, kdy adolescenti neradi spolupracují s rodiči, nechtějí rodiče vnímat jako autoritu, často se pouští s rodiči do mocenského boje. Děti mají potřebu se svými rodiči soupeřit, stavět se do opozice. Jedině tak mohou dokázat svou rozdílnost a odpoutat se od rodičů. Pokud jsou rodiče schopni akceptovat toto soupeření, velmi tím svému dítěti pomohou. Dospívající pak dokáže zvládnout svou agresi a proces identifikace. Přestože to dospívající neradi připouštějí, řada studií dokazuje, že adolescenti vnímají své rodiče jako skutečně důležité osoby, které je nejvíce ovlivňují. Dochází k určitým konfliktům, ale pokud rodiče berou na adolescenty ohled, tak konflikty nevadí.

Každé dítě se však snaží chovat adekvátně konkrétní situaci. Pokud se mu ale nedostává za jeho snahu a vůli uznání, pochvala, nikdo ho nepovzbudí, když má problémy, pak se snaží hledat si pozornost jinými způsoby.

Domnívám se, že správná forma kladení požadavků a jejich důsledná kontrola úzce souvisí s přirozenou autoritou rodičů. V těchto situacích si děti ověřují, do jaké míry se mohou spolehnout na sdělení rodičů, jak hodně je brát vážně. Je důležité, aby dítě vědělo, že to co bylo řečeno, bylo také myšleno vážně. Při důsledné kontrole dodržení požadavků může potom rodič vyjádřit svůj souhlas, a také pochvalu, případně nevolí. Pokud dítě

vůbec nesplní daný požadavek a rodiče z toho skutečně vyvodí předem avizované následky, jen to posílí jejich autoritu.

Reakcí na splnění či nesplnění požadavku může být odměna či trest. Podle Čápa a Mareše (2001, s. 252) odměny a tresty patří k nejběžnějším výchovným prostředkům. Pokud se výchova však redukuje pouze na odměny a tresty – je to zúžení s dalekosáhlými nepříznivými následky.

Podle Čápa a Mareše (2001, s. 253) je odměna takové působení spojené s určitým chováním vychovávaného, které

- vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání,
- přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.

Trest je podle Čápa a Mareše (2001, s. 253) takové působení spojené s určitým chováním a jednáním vychovávaného, které

- vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání
- přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci

Běžné druhy odměn a trestů (Čáp a Mareš, 2001, s. 253):

Odměny

- pochvala, úsměv, projev sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního vztahu
- dárek věcný nebo peněžní
- umožnění činnosti nebo zážitku, po kterých dítě silně touží – výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který většinou nemá dostatek času apod.

Tresty

- fyzické tresty
- psychické trestání, tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.)
- potrestání zákazem oblíbené činnosti – jít ven s kamarády, sledovat televizní pořad, účastnit se činnosti oddílu) nebo donucení k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce).

Některé formy trestů nemají samozřejmě s autoritativní výchovou nic společného, jednalo by již o výchovu násilnou. Pokud ale není dítě trestáno nikdy, není mu poskytována zpětná vazba o tom, že jeho chování nebo jednání není v souladu s požadavky rodičů. Trest

musí být samozřejmě přiměřený věku dítěte a měl by následovat bezprostředně po kontrole splnění požadavků nebo nevhodném chování a jednání. Cílem trestu by nemělo být ponížení dítěte, ale dítě by mělo pochopit, že udělalo něco špatně. Pokud není prohřešek závažný, často postačí vysvětlení, co bylo špatně. Trest však může mít v závislosti na předchozích zkušenostech dítěte, různé účinky, někdy vede i k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout.

Čáp a Mareš (2001, s. 254) uvádějí, že působení odměn na rozdíl od trestů je méně problematické, i když ani odměny nemají vždy jednoznačný účinek. Záleží na druhu odměny, její přiměřenosti k zralosti dítěte a k situaci. Emoční, případně morální odměny, jsou často efektivnější než odměny materiální. Čáp a Mareš (2001, s. 254) uvádějí, že z výpovědí vyspělejších dětí a mladistvých vyplývá, že velkou odměnou je pro ně radost z toho, že jsem něco dokázal nebo učinil, vnitřní zážitek, a ne pouze zhodnocení zvenčí.

V každém případě by ale mělo být chování a jednání dítěte oceněno, ať pozitivní nebo negativní zpětnou vazbou. Domnívám se, že v rámci rodičovské autority hraje velmi vážnou roli právě důsledná kontrola zadaných požadavků. Matějček (1986) uvádí, že důslednost neznamená to, co přísnost ani to, že by nás dítě mělo poslouchat na slovo. Důslednost by dítěti měla přinést spolehlivou oporu v jeho vlastní cestě životem. Rodič by měl stále trvat na stejných věcech. Odměny a tresty jsou určitými pomocníky při vyjádření souhlasu či nesouhlasu s jednáním dítěte. Pokud bude dítě vědět, že rodič bude skutečně kontrolovat splnění požadovaných úkolů a současně na jejich splnění trvat, neboť nesplnění by mu přineslo nepříjemnosti, bude se snažit v rámci svých možností požadavky splnit. Pak dochází k upevnění rodičovské autority. Pokud se jedná o požadavky oprávněné, respektující věk, schopnosti a zralost dítěte a rodiče přitom mají k dětem kladný emoční vztah, je podporována autorita přirozená. Ale při výchově není vždy vše ideální, požadavky rodičů mohou být přehnané, odměny a tresty nepřiměřené, a pak je autorita nahrazena autoritářstvím.

Když výchova dětem ubližuje tím, že jim nepřizná právo na svébytnou osobnost a poškozují jejich vědomí vlastní hodnoty, nemůže se v nich vyvinout ani respekt a úcta k ostatním lidem. Děti, kterým není přiznáno právo na vlastní identitu, nepřipustí svébytnost, samostatnost a autonomii ani u ostatních lidí. (Rogge, 2005, s. 35).

2.8 Partnerství a autorita si nemusí odporovat

Pokud je mezi rodiči a dětmi partnerský vztah, protože partnerský způsob výchovy se nevyklučuje s tím, že rodiče určují základní rámec, mohli bychom doporučit postup, který navrhl psychoterapeut Paul Watzlawick a nazval jej „iluze alternativ“.

Rodiče jsou oprávněni klást na děti jasné a autentické požadavky, které by neměly být v rozporu s nárokem dítěte na spravedlnost a úctu. I když se jedná o požadavek, mohou dát rodiče dítěti možnost podílet se v určité míře na rozhodování, to znamená ne o obsahu jednání, ale například o tom, kdy a jak.

Děti vycítí, když jsou rodiče nejistí, ale přitom chtějí vystupovat jako vzor a příklad, jako autorita, která přesvědčuje svými zkušenostmi, znalostmi, věděním. Rovnocenný vztah k dětem, pokud jde o úctu k jejich osobnosti, o jejich autonomii a sebeúctu, rozhodně neznámá rovnost nebo dokonce rovnostářství, pokud jde o zkušenosti a vědění. Dospělí převažují děti v mnohém ohledu. Dokáží lépe posoudit nebezpečí, díky svým dosavadním zkušenostem mohou jednat předvídavě. (Rogge, 2005, s. 40). Zkušenosti mohou také vyvolávat v rodičích určité bloky, a rodiče se pak mohou chovat příliš ochránářsky a neposkytují dětem dostatek volnosti a svobody, a tak děti potom brzdí v jejich intelektuálním a citovém vývoji.

Děti potřebují a vyžadují silné osobnosti, jichž se mohou držet, podle nichž se mohou orientovat. Výchova je součástí vztahu, vztahu mezi dospělými a dětmi. A jestliže se dospělí snaží z výchovy vykrotit a předpokládají, že dítě se už nějak zorientuje samo, pak to znamená, že se rodiče vymaňují ze vztahu ke svým dětem. Ty se pak cítí opuštěny, bez pojitka a pouta, které potřebují. Potřebují emocionální pouto, aby se mohly rozvíjet, vytvářet svou sebeúctu a budovat si vlastní identitu. (Rogge, 2005, s. 41).

Jasnost výroků a pevnost citu – z toho vzniká vzájemný respekt. Partnerskou rovnocennost ve vztazích nelze samozřejmě zachovávat ve všech situacích, je výsledkem trvalé snahy. Vede k ní dlouhá cesta. (Rogge, 2005, s. 27).

Dospělí by si měli dopředu ujasnit, zda chtějí s dítětem, případně dospívajícím, diskutovat a společně dospět k řešení. Pokud nechtějí, aby se děti podílely na procesu rozhodování, je srozumitelnější, když je mu sdělen pouze výsledek rodičovského rozhodnutí. Kuhar (2010) ve své studii uvádí, že je velmi důležité, jak rodiče s dospívajícími komunikují, jakým způsobem nastavují požadavky, limity a vyjadřují

očekávání. Při komunikaci s dospívajícími bude častěji docházet k diskuzím, ale pro adolescenty je to velmi důležitý krok na cestě k autonomii.

Na druhou stranu se ale děti v určitém věku vzpírají těm, kteří jim poskytují orientaci, provokují je. V rovnocenném vztahu je to součást hry, která by ale nakonec měla mít svá pravidla. Děti si jsou vědomy toho, že rodiče mají mnohem víc zkušeností a vědění a přijímají je často se stížnostmi a kritikou. Přesto je vyžadují a rodiče k nim vyzývají. Výchova je vztah, ve kterém dochází ke konfliktům, ale je velmi důležité, jakým způsobem dochází k jejich řešení. V období dospívání je konflikt důležitým nástrojem, jehož prostřednictvím rodiče a dospívající znovu projednávají role a odpovědnost (Smetana, 1988).

Dospívající se chtějí blíže posunout v rovnosti k rodičům, což není rodiči tak snadno akceptováno, protože chtějí mít nad svými dětmi navrch, což může komplikovat hledání více efektivního způsobu řešení konfliktů (Tucker, McHale, Crouter, 2003). Na tom, jestli dospívání může být i obdobím pro zlepšení vzájemných vztahů, vypovídá povaha rodinné atmosféry (Rueter, Conger, 1995). Jak zmiňuje Doorn (2008), konflikty mohou ohrozit vztahy, ale nemusí být nutně škodlivé. Způsob jejich řešení určuje, zda jsou konflikty funkční nebo dysfunkční, a odhalí informace o povaze vztahů a jejich vývoji. Důležitou roli zde hraje i manželský vztah rodičů, který má vliv na chování dospívajících (Cox, Paley, Harter, 2001; Engfer, 1988; Erel & Burman, 1995). Závěry týkající se vlivu mezirodičovského konfliktu na vztahy mezi rodičem a dítětem ukazují, že podstatné je jak rodiče bojují o to, na čem jim záleží (Cummings, Goeke-Morey, Graham, 2002; Cummings, Goeke-Morey, Papp, 2001). V longitudinální studii Doorn, Branje a Meeus (2007) zjistili, že jaké styly řešení konfliktů používají rodiče ve svém vztahu, takovým stylem jsou řešeny konflikty mezi rodičem a dítětem.

Ve vztahu dospělých k dětem je také velice důležitá schopnost umět se vcítit, ale ne litovat. Pokud dospělí děti litují, činí je na sobě závislé a utvrzují je v jejich postavení oběti a podporují jejich bezmocnost. Dospělí, kteří se staví k dětem soucitně, tím vyjadřují, že je nechtějí jako osobnosti a dítě pak není schopné sebevědomě přistoupit k řešení problému a tvůrčím způsobem zvládnout krizi. Pocit spoluúčasti však poskytuje opravdovou pomoc, protože podporuje snahu a možnost pomoci si sám, dodává odvalu k řešení problémů. Podle Kuhar (2010) je velmi důležité, aby rodiče nabízeli dětem podporu při vyrovnávání se s jejich vlastní zodpovědností, a s rostoucím věkem dítěte také postupně omezovali sami sebe. Není třeba připomínat, že při jakémkoliv výchovném působení je velmi důležité emoční klima v rodině.

Důvěřovat svému dítěti je pro rodiče velice důležité. Důvěra ve schopnosti je důležitá pro zdravý vývoj dítěte. Pak dochází ke zpětné vazbě, a pokud má dítě důvěru k dospělým, snáze respektuje základní dohodnutá pravidla. Rodiče, kteří umožní dítěti vyrůstat v prostředí, kde jsou práva a povinnosti vyvážené, respektují jeho osobnost.

Pokud dochází ke vzájemnému respektu mezi rodiči a dětmi, je to velmi dobrý předpoklad pro partnerství a vznik přirozené autority. Dospělí si přejí, aby se děti chovaly s respektem k druhým lidem. K tomu je ale nutné, aby samy na vlastní kůži zažily respekt od dospělých. Nestačí, když o vzájemném respektování pouze uslyší nebo jej vidí v chování dospělých mezi sebou.

Respektovat děti znamená vědomě opustit mocenský, manipulativní přístup ve výchově a vzdělávání. To neznámá, že si pak děti budou dělat, co chtějí. Existují respektující a přitom účinné způsoby, jak zprostředkovávat dětem tolik potřebné hranice chování. Jejich účinnost spočívá v tom, že budují morálku opřenou o zvnitřněné hodnoty, podle nichž budou děti zvažovat své chování i tehdy, když na blízku nebude žádná kontrola (Kopřiva a kol., 2005, s.5).

V závěru této kapitoly bych shrnula význam autority pro každého jedince. Rodiče na své děti působí od narození, dochází k nepřetržitému výchovnému procesu, během kterého mají rodiče jedinečnou šanci být pro své děti autoritami. Autoritu, kterou rodiče získávají v průběhu výchovy je možné vhodnými prostředky udržet a posílit. Důležitým prostředkem je určité stanovení pravidel a hranic, jejichž dodržování rodiče kontrolují a mají možnost vyjádřit svůj souhlas nebo nelibost. Je velmi důležité, aby výchova v rodině probíhala v příznivé emoční atmosféře, díky níž děti snáze pochopí smysl kladených požadavků a jejich oprávněnost. Lze říci, že kladení požadavků, jejich kontrola plnění a současně emoční klima mezi rodiči a dětmi tvoří určitý výchovný styl, který má vliv na vznik, udržení, případně ztrátu rodičovské autority.

3 Adolescence

Ve druhé kapitole diplomové práce se budu věnovat adolescenci, která je velmi náročným obdobím v životě každého člověka, neboť se jedná o období plné rozporů a převážně hledání a utváření vlastní identity.

3.1 Teoretické vymezení pojmu adolescence

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere* – dorůstat, dospívat, mohutnět (Macek, 2003, s. 9).

Podle Macka (2003, s. 9) adolescence časově vyplňuje především druhé desetiletí života. Konkrétní časové vymezení se ale u jednotlivých autorů různí. Evropská psychologie odděluje adolescenci od pubescence, kterou ještě dále někteří autoři vnitřně diferencují na prepubertu a pubertu. Adolescence je pak většinou datována od 15 do 20-22 let, kdy počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí, a pro ukončení jsou důležitá psychologická, sociologická a pedagogická kritéria. Adolescencí se označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí, kdy mladý člověk má určité úkoly, určitá práva, postupně se mu nabízí určité příležitosti, ale platí pro něj ještě stále řada zákazů a omezení.

Podle Macka (2003, s. 10) je v našich podmínkách užitečné rozdělovat adolescenci na tři fáze – časnou adolescenci v časovém rozmezí zhruba 10 (11) – 13 let, střední adolescenci vymezenou přibližně intervalem 14-16 let a pozdní adolescenci od 17 do 20 let, případně i déle. Z ontogenetického hlediska je jejím základním atributem dokončení pohlavního zrání, fyzický a duševní rozvoj a sociální učení v nejširším slova smyslu. Na významu nabývají především sebereflexe a seberegulace, které se stávají pro adolescenty významnou hodnotou.

Časná adolescence – v této fázi dominují pubertální změny, většina adolescentů v tomto období nastartuje a současně i většinou ukončí pohlavní dozrávání, pokud tomu tak není, plynule přechází do střední adolescence, typický je zvýšený zájem o vrstevníky opačného pohlaví.

Střední adolescence – v tomto období je vlastní dospívání nejčastějším objektem úvah a hodnocení, často dochází k tomu, že se chtějí adolescenti odlišovat od svého okolí, což demonstrují jiným stylem oblékání, určitou provokací, je to také období hledání vlastní jedinečnosti a autentičnosti.

Pozdní adolescence – toto období nejvíce směřuje do dospělosti, většina dospívajících ukončuje v tomto období vzdělávání a snaží se nalézt uplatnění, zamýšlí se nad svou osobní perspektivou uvažuje o svých budoucích plánech.

Cílem dospívání je dosažení žádoucího stupně samostatnosti, odpoutání ze závislosti na dospělé autoritě (Vágnerová, 2005, s. 202).

3.2 Teoretické přístupy k adolescenci

Vzhledem ke složitosti celého období se adolescencí zabývá řada teorií a psychologických koncepcí s tím, že jednotnou či obecně uznávanou teorii bychom hledali velice obtížně. Jednotlivé teorie jsou ovlivněny dobou a konkrétním kulturním a společenským prostředím.

Na vznik jednotlivých koncepcí měly vliv především určité charakteristiky dospívání. Na adolescenci můžeme nahlížet jako na složité a konfliktní období, případně jako na období pro splnění vývojového úkolu, ze kterého vycházejí další koncepce. O stručné zobecnění jednotlivých koncepcí se pokusím v následujících kapitolách.

3.2.1 Adolescence jako konflikt

První ucelenou koncepci adolescence vytvořil G. S. Hall, který ovlivněn evoluční teorií Ch. Darwina, vycházel z toho, že genetická danost je neměnná a je třeba ji respektovat. Podle Macka (2003, s. 14) G. S. Hall líčí adolescenci jako nevyhnutelný a dramatický střet protikladných emocí v člověku a toto období je třeba respektovat jako přirozené a nevyhnutelné.

Také teorie adolescence, které mají kořeny v psychoanalýze, vycházejí z vnitřní konfliktnosti jako podstatného rysu adolescentního vývoje. Jde o období tzv. druhé oidipovské situace, kdy je důležité, aby se adolescent osvobodil ze závislosti na rodičích. Adolescenci z psychoanalytických pozic osvětlovala A. Freudová a také P. Blos. Tyto přístupy podtrhují význam biologických faktorů pro adolescentní rozvoj, konkrétně pohlavní dozrávání a nástup sexuality (Macek, 2003, s. 15).

Některé empirické výsledky ze studií prováděných v Evropě a severoamerickém kontinentě však nepotvrzují skutečnost významných psychických obtíží a krizí, ke kterým by

docházelo v období adolescence, současní adolescenti vypovídají, že si se svými rodiči rozumí.

3.2.2 Adolescence jako čas pro splnění vývojového úkolu

Z hlediska kognitivních procesů je adolescence obdobím rozvoje formálních logických operací, kdy dospívající jsou schopni uvažovat systematicky, abstraktně a hypoteticky, nebo dokáží různé myšlenky kombinovat. Proto je možné a žádoucí dosažení vývojového úkolu, jako je ujasnění hierarchie hodnot, vztahu ke světu a k životu, představ o volbě povolání nebo budoucí profesi či o důležitých osobních cílech v budoucnosti nebo stylu života (Macek, 2003).

Podle Macka (2003, s. 16) je východiskem koncept vývojového úkolu podle R. J. Havighursta. V tomto vývojovém úkolu jsou zahrnuty potřeby a očekávání společnosti, ve které jedinec žije, a stejně tak i jeho individuální potřeby a očekávání. Pro naplnění vývojového úkolu společnost nabízí konkrétní vzorce, a pokud je jedinec nerespektuje, je sankcionován. Vývojové úkoly jsou často specifikovány různými autory, jednotlivé verze jsou modifikovány a zde je alespoň nástin některých:

- přijetí vlastního těla,
- abstraktní myšlení, flexibilita,
- změna vztahů k dospělým,
- získání představy o ekonomické nezávislosti,
- získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava pro partnerský a rodinný život,
- rozvoj intelektu, emocionality, interpersonálních dovedností,
- představa o budoucích prioritách,
- ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu.

Mezi známé psychologická teorie adolescence patří koncepce E. H. Eriksona, který jako vývojový úkol formuluje vytvoření tzv. ego-identity. Jednotlivé aspekty identity se postupně vynořují v psychosociálním vývoji jedince od dětství. V období adolescence je důležité, aby dospívající dokázal sjednotit svoje dřívější i aktuální zkušenosti se sebou samým do konzistentního a smysluplného celku. Psychosociální vývoj adolescenta se završuje právě dosažením ego-identity (Konečná, Neusar, Sokoliová, Macek, 2010).

Konečná et kol. uvádí (2010), že Eriksonův přístup rozvinul J. Macia, který vývojový úkol chápe jako proces a rozpracoval model statusů identity. Klíčovými pojmy jsou krize a závazek. Krize má v tomto pojetí význam „vtažení“ do procesu volby a rozhodování v důležitých oblastech současného budoucího života. Závazek vyjadřuje investici a současně zodpovědnost v důležitých oblastech života. „*Status získání identity provází zážitek krize hledání a pochybností jedince při současné snaze řešit otázku svých závazků*“ (Macek, 2003, s. 21).

3.2.3 Adolescence jako proces učení, poznávání a přijímání nových rolí

Adolescent je konfrontován s novými požadavky a novými rolemi a tak je pro tuto koncepci charakteristická nová povaha sociálního učení. Již J. Piaget poukázal na souvislost s biologickým a sociálním zráním. Někteří autoři, např. V. Seltzerová, vyzdvihují vrstevnické vztahy, ve kterých jde o konfrontaci a střetávání, přestože rodina a její členové zůstávají dále důležití. Vrstevnické vztahy jim poskytují nové situace, ve kterých se srovnávají, mohou se vyjadřovat a poslouchat. Postupně dochází k novým způsobům reflexe a sebereflexe, které jako nový druh egocentrismu označil D. Elkind.

Podle Macka (2003, s. 23) změny v sebereflexi a v sebehodnocení vedou i k novým dovednostem přijímat nové sociální role. Pět stádií, která vyjadřují určitou úroveň porozumění interpersonálnímu prostředí a různou míru dovedností k sociálním rolím, rozlišuje R. Selman.

Stadia osvojování sociální rolí – do období adolescence zasahují poslední dvě (Macek, 2003, s. 23):

Stadium 0 – egocentrický úhel pohledu

Stadium 1 – osvojování rolí na základě informací od druhých

Stadium 2 – vědomé přebírání rolí

Stadium 3 – vzájemné osvojování rolí

Stadium 4 – osvojení společenského systému rolí.

Selmanova teorie vychází ze sociálně kognitivní pozice, kdy je adolescent na základě myšlení schopen interpretovat sebe, druhé i sociální situaci jako komplex vztahů.

Macek píše (2003, s. 24), že pro adolescenci je podle sociálně kognitivních přístupů charakteristické, že přijímání nových rolí je propojeno se subjektivní vnímáním sebe sama a hodnocením interpersonální situace.

3.2.4 Adolescence jako konceptualizace vlastního životního prostoru

Podle Macka (2003, s. 25) je splnění vývojového úkolu univerzální požadavek pro období adolescence, ale jeho realizace má více dimenzí. Jednak je tu sociální prostředí prezentované určitými normami, pravidly a požadavky, ale také potřeby a zájmy adolescenta.

Teorii životního prostoru, uvedl do širšího povědomí K. Lewin, který je autorem myšlenky, že chování je výsledkem interakce jednotlivce a prostředí. Záleží na tom, jak adolescent reflektuje svou životní situaci. Tato životní situace zahrnuje fyzikální a sociální prostředí, ale také sebereflexi adolescenta, jeho motivy, cíle, překážky, minulou zkušenost. Životní prostor jednotlivce se v adolescenci rozšiřuje, objevují se nové podněty a adolescent nemá jasná kritéria pro chování, které se od něho očekává. Často se dostává do situace, že něco již nemůže a něco ještě nesmí. To často potom u dospívajících vede k řadě rozporuplných pocitů, včetně agresivity, emoční tenzi, generačním konfliktům a přechodné „ztrátě zakotvení“ (Macek, 2003).

3.2.5 Adolescence jako utváření vlastního vývoje

Z dosud uvedeného je zřejmé, že v adolescenci dochází k reflektování vlastní zkušenosti, aktuálních potřeb a interakci s důležitými osobami. Toto vše jsou důležité vlivy, které vytvářejí představu o sobě samém, sebehodnocení a vědomí vlastní hodnoty a perspektivy. V období adolescence dochází k přechodu z období závislosti na druhých lidech do stadia relativní nezávislosti.

Macek (2003, s. 28) uvádí, že pohled na adolescenta jako na tvůrce či producenta vlastního vývoje je základem dynamického interakčního modelu R. M. Lerner. V tomto modelu vývoje jsou rozlišeny čtyři úrovně analýzy vývoje, přičemž změny v jedné úrovni, ovlivňují ostatní. Převážně reakce vrstevníků jsou pro adolescenta důležitou zpětnou vazbou. R. Lerner specifikuje tři různé způsoby, jimiž adolescent jedná jako tvůrce vlastního vývoje – za prvé jako podnět pro ostatní, za druhé jako zprostředkovatel vnějšího světa a za třetí je to jeho aktivní jednání. Tato koncepce je založena na neustálé adaptaci na měnící se podmínky a následnou zpětnou vazbu.

Sociální faktory, které mohou mít vliv na vědomí vlastní účinnosti je také styl výchovy, kterým se budu zabývat podrobněji v následující kapitole a způsob vzdělávání.

3.3 Vývojové změny v adolescenci

Vývojové změny, které provázejí období adolescence, jsou většinou autorů klasifikovány jako změny biologické, kognitivní, emocionální a psychosociální. Člověk biologicky dozrává, snaží se najít sám sebe, najít si své místo ve světě, učí se novým sociálním rolím, ke konci adolescence dokončuje proces vzdělávání a nastupuje do prvního zaměstnání. Období adolescence však nenabízí jednoznačný předěl v biologickém ani sociálním vývoji. Tento vývoj je značně individuální a souvisí také s ekonomickou nezávislostí jedince.

3.3.1 Tělesný vývoj

Během celého období adolescence dochází k biologickému zrání, které je většinou již ve střední adolescenci dokončeno. Jedná se o dosažení reprodukční zralosti a dotváření ženské a mužské postavy. V tomto období je pro dospívajícího velmi důležitá otázka vzhledu. Podle Taxové (1987, s. 91) citlivost na vlastní zevnějšek v dospívání úzce souvisí s vývojem sebeúcty, sebevědomí a sebejistoty. Ve fázi rané adolescence má dospívající snahu se podobat určitým vzorům, kteří jsou většinou z řad sportovců, modelek, herců a zpěváků a pro určitou identifikaci se svým vzorem jsou schopni a ochotni držet různé diety, cvičit, zajímat se o zdravou výživu. Řada adolescentů má právě v tomto období potřebu se lišit. Vyjadřují to stylem svého oblékání, které se liší od oblékání dospělých. Často se oblékají do těsného oblečení, které zvýrazňuje jejich postavu, a dávají tím najevo svou sexuální identitu. Někteří naopak volí oblečení volné a beztvaré, což může být znakem odlišných hodnot. Některé oblečení charakterizuje příslušnost k určité skupině, ke které adolescent právě patří (např. skinheads). Taxová uvádí (1987, s. 89), že zvýšená citlivost na vlastní zevnějšek se často projevuje odporem proti dobře míněným radám. Poukazování na dobrý vkus nebo kritika vrstevníků bývá v tomto případě neúčinná. Taxová (1987, s. 89) dále uvádí, že jediným vhodným opatřením a výchovným prostředkem je kladení jasných požadavků a rozumných pravidel, které je třeba formulovat bez afektů, s láskou, která jsou ale důsledně uplatňována. Teprve v pozdější fázi adolescence dochází k vytváření určitého osobitého stylu, který je určitým vyjádřením sebe sama. Je to v době, kdy už je adolescent zralý takový styl přijmout.

V tomto stadiu může adolescent experimentovat s různými rolemi a zkouší, co mu vyhovuje a co nikoliv.

3.3.2 Kognitivní vývoj

Většina změn kognitivního vývoje probíhá v období pubescence a v adolescenci se završuje.

Macek (2003, s. 46) uvádí, že s využitím kognitivního vývoje J. Piageta můžeme časnou adolescenci charakterizovat jako utváření formálních operací. Zakládá se výbava abstraktního myšlení. Podle Říčana (2004, s. 195) adolescent myslí rychleji, spolehlivěji, zkušeněji než pubescent. Abstraktní myšlení adolescenta je ve velkém rozletu a potravou jeho intelektu jsou pojmy. V tomto období se mění i charakteristiky paměti, a to jak krátkodobé, tak dlouhodobé. Vliv na zapamatování si má i vyšší míra sebereflexe. V podstatě dochází k tomu, že se zvyšuje schopnost uvažování o aktuálních možnostech a to následně přispívá k pocitům vlastní autonomie a hodnoty.

Ve střední a pozdní adolescenci je myšlení méně absolutní a více relativní, vztahové a sebeflektující (Macek, 2003, s. 47). Adolescenti se stále více podobají v uvažování dospělým, kdy na významu nabývají také jejich prožitky, vztahy, zkušenosti, ale i potřeba být v dané situaci oceňovaný.

3.3.3 Emoční vývoj

V adolescenci dochází také ke změnám v emocionálních odezvách na určité podněty. Dospíváním podmíněná proměna prožívání, sebehodnocení a vztahů k autoritě vede i ke specifickým emočním reakcím a k vyhranění postojů (Vágnerová, 2008, s. 56). Dochází k citové diferenciaci, přibývá vyšších citů. Ke zvýšené emoční labilitě dochází především v časně fázi adolescence. Změna citového prožívání se podle Vágnerové (2005, s. 214) projevuje kolísavostí emočního ladění, větší labilitou, dráždivostí, tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty, aktuální emoční reakce jsou ve srovnání s dřívějšími nápadnější a méně přiměřené. Emoční reakce nelze u adolescentů dobře předvídat, přecitlivělost a proměnlivost nálad narušuje jejich vztahy s lidmi a přispívá ke vzniku konfliktu. V tomto období se dospívající stávají méně přijatelnými a tím i hůře hodnocenými.

Vágnerová (2005, s. 215) uvádí, že dospívající věnují svým prožitkům větší pozornost než dřív, snaží se je analyzovat, zároveň bývají uzavřenější, nedávají najevo všechny svoje

city, nejsou ochotni se otevřít komukoliv. Někdy se dospívající orientují ve vlastních pocitech velmi obtížně, neboť v nich nemají vždy jasno, neumí je správně pojmenovat a obávající se nepochopení a výsměchu. Nejistota a zvýšené sebeuvědomování se může proměnit v úzkost, ale i znechucení, zlosti nebo komplexnímu negativismu. S celkovou nejistotou a emoční nevyrovnaností souvisejí i výkyvy v sebehodnotících emocích, dospívající jsou pak přecitlivělý a vztahovační, chování ostatních vnímají jako nepřátelské nebo urážlivé.

Odeznívání náladovosti a vysoké lability jsou charakteristické pro střední a pozdní adolescenci. I. S. Kon (1986 in Macek, 2003) shrnuje výsledky longitudinálního výzkumu do závěru, že pro střední a pozdní adolescenci je charakteristická větší extravertovanost, menší impulzivnost, emocionální dráždivost a vyšší stálost. Na konci tohoto období dochází k hormonální stabilizaci a adaptaci organismu na pohlavní dospělost, také se zde projevuje i korekce nově získaných zkušeností s vlastními pocity i zpětnou vazbou, kterou jim poskytují jiní lidé (Vágnerová, 2005, s. 215).

Podle Macka (2003, s. 48) ve střední adolescenci získávají zvláštní význam emoce a city související s erotickou sférou života, estetické city a mravní citění.

3.3.4 Mravní, morální a hodnotový vývoj

Vývoj mravního života dítěte, pubescenta a adolescenta záleží na tom, jak chápou dobro a zlo, jak rozumějí mravním principům.

Podle Říčana (2004, s. 210) již pubescent přihlíží k motivům a okolnostem jednání. Mravné jednání je takové, které prospívá lidem a je v souladu se svědomím. Adolescent je v morálce absolutista a podle absolutních norem, podle nichž sám nedovede žít, soudí přísně společnost, především rodiče, ale také učitele, lékaře. Adolescentní morální fanatismus je však později překonán. Přesto potřebuje být adolescent v kontaktu s někým, pro koho jsou mravní otázky živé, pro koho je důležité, co je dobré a zlé.

Dospívající často kritizují své rodiče. Je to způsobeno tím, že adolescent je už vzdělanější, citově zkušenější, jeho intelekt je rozvinutější a současně si pomalu uvědomuje, že se blíží doba, kdy si bude muset zařídit svůj život jako dospělý na vlastní zodpovědnost. V této době adolescent potřebuje konfrontaci s rodiči, potřebuje kritiku, i když ji špatně snáší, potřebuje vědět, že i rodiče si na svém trvají, přestože dospívající to vnímají jako něco dávno přežitého. Vztahy dospívajících k rodičům musí opravdu ochladnout, aby se později dospívající mohli osamostatnit. Tento bouřlivý proces však většinou končí před 20 rokem

obnovením pozitivního vztahu k rodičům a jejich hodnotám. V dospělosti pak adolescenti své rodiče často napodobují, někdy naprosto bezděčně.

V koncepci E. Eriksona (1968 in Macek, 2003) je adolescence chápána jako most mezi dětskou morálkou, která se opírala o jasná vnější pravidla určovaná autoritami, a morálkou dospělých založenou na zvnitřněných etických principech. Novými hodnotami jsou pro adolescenty poctivost a opravdovost. Podle Macka (2003, s. 66) adolescenti rozvíjejí svoji osobní morálku – svoji citlivost, znalosti a přesvědčení o tom, co je správné a co je špatné. Podle K. L. Seiferta a R. J. Hoffnunga (1991 in Macek, 2003) se morálka v adolescenci utváří na dvou základech, tím prvním je rozvoj logického a abstraktního myšlení a druhým měnící se vztahy k nejbližšímu sociálnímu okolí, uvědomují si hodnotu vztahů a tím se mění jejich pojetí péče, pomoci a starosti o druhé.

Podle kognitivní teorie morálního vývoje L. Kohlberga (1976 in Macek, 2003) se období adolescence vztahuje především k období tzv. konvenční morálky, která je založena na principech, které adolescent odvozuje z jednání lidí v nejrůznějších situacích v jeho okolí. Dospívající si uvědomuje, že morálka je v zásadě potřebná a je jí nutné akceptovat, ale na druhé straně ji odmítá, neboť se mu nelíbí, že by měla určovat jeho pojetí dobra a zla.

Podle Macka (2003, s. 67) je morálka současných adolescentů stále větší měrou provázána s určitými situacemi, událostmi, širším sociálním kontextem a účelem chování.

S morálním vývojem je propojeno i utváření hodnotové a světonázorové orientace. Pro současné adolescenty je velmi obtížné najít nějaký jednotný trend v hodnotových preferencích, vhodnější je hledat určité typické orientace. Empirickou typologií hodnot se zabývala L. Osecká (1991 in Macek, 2003), která zjistila, že dívky jsou více než chlapci orientovány na allocentrické hodnoty, jako jsou porozumění a pomoc druhým a dostává se do různých souvislostí. U některých dívek se spojuje s hodnotou pracovat pro společnost nebo jsou souvislosti s jinými estetickými a intelektuálními hodnotami. U dívek je typická vazba allocentrických hodnot na hodnoty emocionální, což je preference silných prožitků. U chlapců je nejvíce frekventovaný výsledek souběžná preference allocentrických hodnot a intelektuálních hodnot v kombinaci s nízkou preferencí hodnot materiálních, nebo vysoká preference estetických hodnot v kombinaci s nízkou preferencí sociocentrických (pracovat pro společnost) hodnot. Jedná se skutečně o vysokou variabilitu hodnotových preferencí, která zůstává zachována i v pozdní adolescenci. V tomto období také nabývají na významu hodnoty, které souvisejí s partnerskými vztahy, rodinným životem a světonázorovou orientací (Macek 2003, s. 69).

Podle Macka (2003, s. 69) však vývoj hodnotové orientace nemusí být kontinuální a důležité změny v životě adolescentů mohou evokovat změny i v hodnotových postojích. Ukazuje se však, že základní hodnotové nastavení v adolescenci je do značné míry determinující pro život v dospělosti.

3.4 Hledání identity v adolescenci

Hledání vlastní identity je záležitostí celého života, avšak adolescence je podle Říčana (2004, s. 216) vrcholem osobního zápasu o identitu. Mít vlastní identitu znamená znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět, kam patřím, čemu věřím a kam směřuji, adolescent potřebuje najít a akceptovat svoje vlastní místo a hodnotu ve společnosti.

Říčan (1990, s. 234) nahlíží na identitu ze dvou hledisek.

Z formálního hlediska identita znamená kontinuitu, vědomí sebe sama jako subjektu a konečně také vědomí jedinečnosti, tzn. že člověk se postupně mění a absorbuje tyto změny, snaží se držet otěže ve svých rukou s vědomím, že jeho život je originál.

Z obsahového hlediska se identita opírá o základní osobní motivy a hodnoty, ale i přijaté mravní zásady a zkušenost s jejich dodržováním. A identita by nebyla úplná bez poznání vlastních schopností. Adolescent má také sexuální identitu, ke které patří přijetí ženské a mužské úlohy. Říčan (1990, s. 237) uvádí, že hledání identity znamená především poznávat sám sebe.

Macek (2003, s. 63) rozlišuje osobní a sociální aspekt identity, kdy osobní aspekt čerpá z intimní sebeflexe a sebehodnocení a sociální aspekt je pocit začlenění a spolupatříčnosti ve vztazích a v čase. V časně adolescenci jsou předmětem sebeflexe především fyzické změny, emoční rozkolísanost a vztahy k rodičům a ve střední adolescenci jsou předmětem především vrstevnické vztahy. Pokud se dospívající necítí akceptován rodiči, vrstevníky a dalšími autoritami a skupinami, zažívá odcizení a pokud nedospěje k nezávislosti, prožívá pocit nezakotvenosti.

Proces individualizace osobnosti adolescentů popisuje R. Josselsonová (1980 in Macek, 2003) ve čtyřech etapách:

- 1) psychologická diferenciací – začíná v časně adolescenci, kdy si dospívající uvědomuje odlišnost své osobnosti od ostatních, především od rodičů, stoupá jeho kritičnost, rodiče ztrácení hodnoty neomylné autority a kladného vzoru, poznávané je

těžké pochopit a akceptovat, někdy dojde ke generalizaci vyhraněného negativního postoje vůči rodičům a dalším formálním autoritám

- 2) fáze zkoušení a experimentování – adolescenti mají pocit, že sami vědí, co je pro ně nejlepší, snaží se zbavit závislosti na všech formálních autoritách, zajímá je především blízká budoucnost
- 3) fáze navazování přátelství – obnovují se vztahy s rodiči, jejich autorita je přijímána selektivně, zvyšuje se sebeodpovědnost za vlastní chování a jeho důsledky, adolescenti si však uvědomují svou závislost na rodičích, ale současně je to období hledání nových norem a pravidel ve vztahu k druhým lidem, je pro ně důležité blízké přátelství a erotické vztahy a to přispívá i k uvědomění zvláštní hodnoty a specifického vztahu k rodičům a ostatním autoritám
- 4) fáze konsolidace vztahu k sobě – dochází k němu v pozdní adolescenci, je založena na pocitu vlastní autonomie a jedinečnosti, jedná se o propojení vlastní minulosti, přítomnosti i další perspektivy svého života.

V rámci teorie identity J. Marcia (1967, 1980 in Macek 2003) klasifikuje čtyři potenciální stavy identity:

- 1) difúzní (rozptýlená) identita – dospívající nemá potřebu sebedefinování, je snadno ovlivnitelný vrstevníky, mění často svoje názory, aby byly v souladu s normami skupiny, jeho sebehodnocení je značně kolísavé a závisí na tom, jak na něj druzí reagují
- 2) status náhradní identity či předčasného uzavření – dospívající přebírá nekriticky od autorit (zejména rodiče, učitelé, ale i přátelé) postoje, normy a přesvědčení a nemá potřebu si je ověřovat vlastní zkušeností
- 3) status moratoria – v této fázi dospívající zažívá krizi identity spojenou se stavy úzkosti a s pochybnostmi, aniž by na sebe bral skutečné závazky, v této době hodně experimentuje, zkouší určité role, objevuje hodnoty, rozvíjí zájmy.
- 4) status získání či dosažení identity – v této fázi člověk spojuje svoji minulost, přítomnost a budoucnost ve smysluplný celek, zažívá kontinuitu a sebeakceptaci, posiluje svoje já.

Podle Macka (2003, s. 64) jednotlivé stavy identity také souvisejí s různými charakteristikami osobnosti. Ti adolescenti, kteří dosáhli identity, mají častěji pozitivní

sebeobraz, jsou více flexibilní a nezávislí, častěji odmítají autoritářství druhých. Adolescenti ve status moratoria jsou méně flexibilní, méně jistí v soupeření i ve spolupráci, ale i přesto mají o sobě pozitivní představu a o svých vztazích s druhými lidmi. Status předčasného uzavření je typický pro adolescenty, kteří jsou spokojeni sami se sebou, jsou však závislí na autoritách, mají poměrně nízké sebevědomí a špatné vztahy s druhými. Status rozptýlené identity je charakteristický pro jedince, kteří jsou relativně nezávislí a flexibilní, ale nejsou autoritářští, nemají velkou potřebu ujasňovat si svoji personální a sociální identitu.

Ve formování identity jsou také rodové rozdíly, zejména v pozdějších fázích adolescence a dosahování identity je dáno také zkušenostmi a příležitostmi danými sociálním prostředím. Proces utváření identity v adolescenci je mnohvrstevnatý a zejména v pozdní adolescenci získává i širší rozměr a člověk si dokáže odpovědět na otázky týkající se vlastního místa a směru, smyslu a vůdčích hodnot.

V dospívání, a převážně v pozdní adolescenci, si člověk začíná i uvědomovat, že některá rozhodnutí již mohou významně ovlivnit i jeho budoucí život.

3.5 Oblast vztahů v adolescenci

Na základě toho, co bylo popsáno v předcházejících částech této kapitoly, je zřejmé, že vzhledem k tomu, že v adolescenci dochází k výrazným změnám v kognitivních procesech a novým hodnotícím soudům, tak také dochází ke změnám v oblasti vztahů a to nejen k sobě samému, ale i k rodičům, sourozencům, vrstevníkům a ostatním.

Macek uvádí (2003, s. 52), že jednou ze základních charakteristik období adolescence je nová kvalita interpersonálních vztahů. Pokud je adolescent způsobilý obstat v interpersonálních vztazích, získává sebedůvěru, pocit autonomie a vědomí vlastní účinnosti. V těchto interpersonálních vztazích je důležité rozvíjení komunikačních dovedností, tzn., že je adolescent schopen vyjádřit svůj názor, položit otázku, požádat o názor druhé, naslouchat ostatním, otevřeně přijmout pochvalu nebo pochvalu poskytnout. Pokud je adolescent schopen tyto komunikační dovednosti rozvíjet, nedostává se tak často do sporu s autoritami.

Macek píše (2003, s. 53), že ve vztahu k rodičům, resp. dalším autoritám, dochází ke změně. V rodině je snaha dospívajícího o zrovnoprávnění vlastní pozice, mezi vrstevníky se často jedná o vlastní zhodnocení.

I v pozdní adolescenci, kdy je již ukončen fyziologický vývoj a nejprudší emocionální bouři má již dospívající za sebou, tak i téměř vždy jsou konkrétní mezilidské vztahy

emocionálně laděny (Taxová, 1987). Mezilidské kontakty mají velký podíl na rozvoj citů a citového života dospívajících. Citové vazby se s přibývajícím psychickým a sociálním vývojem a životních zkušeností diferencují. Dochází k tomu, že emocionální vztahy jsou silnější, city bohatší, ale mohou být i ambivalentní (Taxová, 1987).

3.5.1 Vztah k sobě samému

Podle Macka (2003, s. 49) je pro celé období adolescence charakteristická zvýšená sebeflexe. Dospívající si uvědomuje sám sebe jako nositele nejrůznějších rolí a v souvislosti s prožívanými zmatky ve svých pocitech a prožitcích se stále více uplatňuje introspekce a sebehodnocení. Sebepojetí se vytváří během celé ontogeneze a význam stabilního sebepojetí se během dospívání zvyšuje.

V době adolescence se mění i vztahový rámec uvažování o sobě, názory a soudy významných osob si adolescent vztahuje sám k sobě. Současně se také více než na minulost zaměřuje na budoucnost.

Pro většinu adolescentů nabývá na významu tzv. ideální já, které je srovnáváno s reálným já a tak je ukazatelem sebepřijetí. Empirické průzkumy dokazují, že větší rozpor mezi aktuálním obrazem sebe samého a požadovaným standardem najdeme obvykle u starších adolescentů (Macek, 2003, s. 50).

Vnímání vlastního chování, prožívání a sociální srovnávání vede k sebehodnocení a bylo zjištěno, že sebehodnocení se v průběhu adolescence spíše stabilizuje a podléhá stále menší měrou změnám situace (Macek, 2003, s. 51).

Základem celkového pozitivního sebehodnocení je uznání vlastní hodnoty (1985, Rosenberg in Macek, 2003). Současně je pocit vlastní hodnoty saturován také vědomím vlastní kompetence (1985, 1997 Harter in Macek, 2003).

3.5.2 Vztah k rodičům

Pro adolescenta jsou důležité vztahy a vazby v původní rodině. Dříve převládal názor, že pro osamostatnění dospívajícího je důležitý mezigenerační konflikt, ale dnes se ukazuje, že k osamostatnění může dojít i když vztah mezi rodiči a adolescenty zůstane pozitivní, není zkrátka pravidlem, že se vztah mezi rodiči a dětmi dlouhodobě zkaží.

V době dospívání se mění styl komunikace mezi adolescentem a rodiči a v tomto směru je důležitý zájem a zaangażovanost rodičů, emoční intenzita a podstata rodičovské autority

(1987, Parish in Macek, 2003). Rodiče mohou být pro adolescenty autoritou přirozenou nebo vynucenou, v každém případě rodiče působí na dospívající ve smyslu ovlivňování, vychovávání a utváření osobnosti adolescenta. V případě přirozené autority adolescent vidí ve svých rodičích vzor, kterému se chce přiblížit, při vynucené autoritě se snaží poslechnout, pokud nechce jít do konfliktu. Ale ani konflikty nevadí, pokud má adolescent pocit, že může svobodně vyjádřit svůj názor a že se na něj bere ohled. Podle Doorna (2008) konflikt v období dospívání poskytuje prostor pro předefinování vztahů mezi rodičem a adolescentem. Ačkoliv míra konfliktů mezi rodiči a dětmi oproti dětství roste, prochází tyto konflikty vývojovými změnami (Laursen, Coy, Collins, 1998). Dobré vztahy s rodiči jsou podmínkou pro konstruktivní řešení konfliktů, které souvisí s přizpůsobením mladých a zdravými rodinnými vztahy (Collins, Laursen, 1992) a špatné vztahy s rodiči vedou přes destruktivní řešení konfliktů k problémovému chování dospívajících a špatnému fungování rodiny (Branje, Doorn, Valk, Meeus 2008). V komunikaci je důležitá citlivost k druhým, respekt k názorům druhých a naslouchání jejich argumentaci, pak dochází k posilování osobní identity adolescenta.

Podle Macka (2003, s. 55) řada studií ukazuje, že adolescenti se svou hodnotovou orientací podobají vlastním rodičům než svým přátelům. Toto se týká především hodnot, které souvisejí s jejich osobní perspektivou. Adolescenti vnímají své rodiče jako skutečně důležité osoby, které je nejvíce ovlivňují a to i ve významných rozhodnutích a krizových situacích. Pokud jsou vztahy s rodiči špatné, může to vést k zvýšení orientace na vrstevníky s tím, že ani kvalita těchto vrstevnických vztahů nemusí být dobrá.

Během adolescence se rodinná pouta netrhají, ale jen zkoušejí a později mohou získat úplně nový rozměr, aniž by je třeba i bouřlivé dospívání poznamenalo.

Snahou dospívajícího je změnit své postavení v rodině. Přestože bývají adolescenti ke svým rodičům velmi kritičtí, dovedou je ocenit. Zvláště citlivý jsou však na nadměrné narušování své osobní intimity ze strany rodičů (Vágnerová, 2005).

V období adolescence se mění kvalita interakce mezi rodiči a dospívajícími, která bývá poznamenána napětím vyplývajícím z rozdílných potřeb a postojů. Na počátku dospívání jsou častější konflikty s matkami, pravděpodobně je to proto, že k matkám mají bližší vztah než k otcům a obvykle jsou s nimi v četnějším kontaktu (Vágnerová, 2005). Matky a otcové se k dospívajícím chovají rozdílným způsobem, matky častěji žádají, prosí nebo vymáhají a otcové si obvykle udržují větší odstup, jednají méně emotivně než matky, ale mají větší

tendence k mocenským výchovným zásahům. Na druhé straně mnohdy snáze než matky akceptují dospívající jako partnery (Možný, 1990).

Rodiče představují pro adolescenta model určitého způsobu chování v dospělosti. Adolescenti mají o kontakt s dospělými, včetně vlastních rodičů, zájem, i když to tak na první pohled nemusí vypadat. Tento vztah jim slouží jako opora při zvládnání nejistot a hledání možností v řešení problémů.

3.5.3 Vztah k sourozencům

V průběhu adolescence se význam vztahů k sourozencům zvětšuje. Pokud není mezi sourozenci velký věkový rozdíl, tak dochází k tomu, že jsou vlastně příslušníky stejné generace a manifestují podobné potřeby, postoje a zájmy a také se společně podílejí na rodinné socializaci. Vyšší blízkost ve vztahu k sourozencům uvádějí častěji dívky. V případě pouze jednoho sourozence je blízkost obvykle větší než tam, kde je sourozenců více.

Podle V. Seltzerové (1989 in Macek, 2003) ovlivňují dospívající ve větší míře starší sourozenci a pokud tyto starší sourozence adolescent vnímá spíše jako členy rodiny, vliv rodičů to významně posiluje, pokud je tomu naopak, tak vliv rodičů klesá. Mladší sourozenci však takový vliv na hodnocení důležitosti rodičů nemají. Starší sourozenci zprostředkovávají přechod ke světu dospělých a také od dospělých směrem k dospívajícím. Starší sourozenec bývá často napodobován, dospívající mu závidí větší volnost a zralost. Často se s ním identifikuje ve větší míře než dříve. Pokud je však starší sourozenec úspěšný a dlouhodobě více ceněný, může mít dospívající opačnou tendenci k deidentifikaci.

3.5.4 Vztahy k vrstevníkům

Již od počátku dospívání se důležitost vrstevnických vztahů velmi zvyšuje. Vztah s vrstevníky dospívajícímu umožňuje vzájemné poskytování názorů, pocitů a vzorců chování, dochází k vzájemnému testování, ale současně i testování sám sebe.

Podle Macka (2003, s. 57) se dospívající cítí dobře, když mají pocit, že jsou vrstevníky viděni, slyšeni a oceňováni. Posiluje to jejich vlastní pozici a pocity významnosti. Vědomě či nevědomě sdílejí stejné zkušenosti, životní pozice, problémy, nejistoty a nejasnosti. Ale ani toto sdílení jim nezabrání, aby se necítili ve vrstevnických vztazích sami. Vrstevníci jsou pro dospívající prostředkem pro hledání a ujasňování vztahu sám k sobě.

Charakter vrstevnických vztahů se i během adolescence mění. Vrstevnické vztahy během adolescence B. Dunphy (1963 in Macek, 2003) rozdělil na pět stádií:

- 1) první stádium – převážně v časně adolescenci – vznikají malé skupiny, které jsou neformální, pouze výjimečně jsou smíšené a obvykle mají vůdčí osobnost, kterou ostatní obdivují
- 2) druhé stádium – střední adolescence – malé skupiny se začínají setkávat ve větších skupinách, typickou aktivitou bývají různé mejdany a párty, postupně dochází k zahájení heterosexuálních vztahů, které jsou hodnoceny jako něco prestižního
- 3) třetí stádium – adolescenti navazují první heterosexuální vztahy a dochází k postupnému rozpadání velké skupiny
- 4) čtvrté stádium – vznikají heterosexuální malé skupiny, jejichž základ tvoří partnerské dvojice, tyto skupiny spolu komunikují a současně opět vytvářejí větší skupinu
- 5) páté stádium – pozdní adolescence - velké skupiny se rozpadají a malé setrvávají na bázi hlubšího přátelství mezi páry, vrstevnické skupiny slouží jako prostředek pro vývoj heterosexuálního sociálního chování.

Vrstevnická skupina má svoji nezastupitelnou úlohu při hledání vlastní autonomie, zde doplňuje a někdy i nahrazuje rodičovskou podporu. Dospívající si prostřednictvím vrstevnických vztahů uvědomují, že podobné změny prožívají i jejich vrstevníci.

Macek uvádí (2003, s. 58), že členstvím ve vrstevnické skupině dospívající získávají sociální statut a pocit vlastní hodnoty. Pokud adolescent nepatří do nějaké vrstevnické skupiny, může to pociťovat jako osamělost. Ti adolescenti, kteří jsou pozitivně hodnoceni od svých vrstevníků, tak mají obvykle vyšší sebehodnocení.

Chování vrstevníků je pro dospívající určitým standardem, který ovlivňuje jeho chování v každodenních situacích, kdy si osvojuje nové role, získává zpětnou vazbu o svém chování. Macek dodává (2003, s. 58), že vrstevníci slouží jako žádoucí modely chování v situacích, kdy rodiče jako tyto modely nefungují. Skupinová konformita adolescenty v určitém stupni chrání před požadavky autorit. Se skupinovou konformitou souvisí sociální prestiž a pocit vlastní hodnoty většiny adolescentů. Nejvyšší vrstevnická konformita je obvykle v časně a střední adolescenci.

Z toho, co bylo popsáno v této kapitole je zřejmé, že adolescence je velmi náročné období, kdy člověk hledá nejen sám sebe a své místo ve společnosti, ale současně se stává odpovědným za svoje chování a jednání, které pokud není v souladu se společenskými pravidly a zákony, tak je již sankcionováno.

4 Citová vazba

4.1 Citová vazba (attachment) jako pojem

Koncept citové vazby (attachment theory) je spojován se jmény John Bowlby a Mary Ainsworthová. Poukazovali na důležitost existence pouta mezi dítětem a primárně pečující osobou v období od narození dítěte do jeho 4 let věku. Toto pouto charakterizuje potřeba dítěte vyhledávat a udržovat kontakt s primárně pečující osobou, většinou matkou, zejména v podmínkách stresu (Bowlby, 2010). Bowlby označil potřebu jistoty a bezpečí jako nejdůležitější lidskou potřebu. Síla a kvalita citového pouta, které vzniká v raném dětství, do značné míry ovlivňuje způsob, jak se člověk v dalším životě vztahuje k lidem i ostatním věcem ve světě.

Podle Bowlbyho (2010) citová vazba vzniká na základě interaktivního procesu vzájemné komunikace. Významná je včasná reakce pečující osoby na podněty ze strany dítěte, včetně jejího zaznamenání a interpretace. Dítě aktivuje svůj systém upevňující jeho chování strachem z nebezpečí, pociťuje úzkost, že bude odděleno od pečující osoby. Pokud tato osoba není k dispozici nebo nereaguje, u dítěte se projevuje separační úzkost, která způsobuje hněv a následně smutek a zoufalství. Funkcí citové vazby je tedy především ochrana. Na kvalitu pouta má tedy větší vliv kvalita péče pečující osoby než množství času stráveného s touto osobou.

Původní citová vazba není neměnná, ale vzhledem k tomu, že se objevují v životě dítěte nové vztahy, může docházet k jejím proměnám. Bylo zjištěno, že i u jedinců, kteří nemají zajištěnu adekvátní péči, dochází k vytvoření citového pouta. Pokud chybí primárně pečující osoba, dítě je schopné nahradit chybějící pouto sítí vztahů k ostatním významným druhým (Bowlby, 1988).

Proces utváření citové vazby Bowlby popisuje ve čtyřech fázích:

1. fáze před vznikem citové vazby – od narození dítěte do cca 3 měsíců
2. zárodky citové vazby – od 3 měsíců do 7 měsíců
3. vyhraněné citové přilnutí – od 7 měsíců do cca 2,5 let
4. cílově zaměřený vztah – od 2,5 do 4 let

Bowlby předpokládal vznik blízkého vztahu k pečovateli během těchto čtyř fází, který může být použit jako bezpečná základna, i když není pečovatel nablízku. Jde o určitý vnitřní pracovní model citové vazby, který je souhrnem očekávání o dostupnosti vazebných figur a o tom, jak bude dítě reagovat ve stresu, když potřebuje vazebnou figuru. Podle Zimmermanna

(1999b) vnitřní pracovní modely citové vazby představují charakteristické individuální vzorce regulace emocí a chování dětí v situacích zátěže. Ačkoliv raná zkušenost ovlivňuje pozdější vztahy k druhým lidem a hlavně jejich chování v těchto vztazích, může být i dospělý s nejistou vazbou schopen tvořit jisté pracovní modely zejména v případě, že jeho partner má vazbu jistou (Owens et al., 1995).

Koncept citové vazby byl původně spojován především s dětstvím. Koncem 70. Let Sroupe a Waters (1977) předefinovali cíl citové vazby jako pocíťovanou jistotu oproti dřívějšímu usměřňování fyzické vzdálenosti. Tento koncept rozšířil aplikaci teorie citové vazby na široké věkové rozpětí, jelikož již není spojována s chováním pečující osoby.

4.2 Komponenty citové vazby

Základními komponentami citové vazby jsou (cit. dle Kulisek, 2000):

- udržování blízkosti (*proximity seeking*), která zahrnuje potřebu dítěte být v blízkosti primární osoby, kontaktovat ji v případě potřeby
- vytvoření bezpečného útočiště (*safe haven*), kdy primární osoba uspokojuje potřebu pohody, podpory a ujištění v případě nebezpečí
- poskytování bezpečného zázemí (*secure base*), kdy primární osoba slouží jako výchozí bezpečný bod pro zkoumání okolního světa

Míra a kvalita těchto komponent rozhoduje o úrovni citové vazby k matce, ale také o úrovni tzv. vnitřních pracovních modelů (*internal working models*). Součástí těchto modelů jsou pocity, očekávání a strategie jednání, které ovlivňují emoční a behaviorální regulaci. Vnitřní pracovní model je tak založen v raném věku a je značně stabilní, ovlivnit ho může jen dlouhodobý intimní vztah s druhou osobou. Podle Bowlbyho (1980) může člověk ve vztahu k určité osobě používat více než jeden vnitřní model, a tyto vícenásobné modely (*multiple models*) mohou být protichůdné a mohou se stát zdrojem intrapsychických či interpersonálních problémů.

4.3 Typy citové vazby

Asi nejznámější typologií citové vazby je typologie, kterou rozvinula Mary Ainsworthová (Bowlby, 2010) na základě svých dlouhodobých pozorování interakce matek a dětí.

Obsahuje tři kategorie:

1. typ A – úzkostně vyhýbavý (*anxious-avoidant*) – dítě se vyhýbá kontaktu
2. typ B – jistý (*secure*) – jistá explorace dítěte
3. typ C – úzkostně ambivalentní (*anxious-ambivalent*) – dítě se brání kontaktu

Pro dospělou citovou vazbu byly vyvinuty tyto paralely dětské citové vazby:

1. odmítavá (*dismissing*) – charakteristické odmítáním na základě znovu vyvolaných vzpomínek
2. autonomní (*autonomous*) – jistá narace
3. zapletená (*preoccupied*) – zapletení do minulosti

Bowlby, na rozdíl od Ainsworthové, rozlišuje čtyři typy citové vazby:

1. bezpečná
2. úzkostně vzdorující
3. úzkostně vyhýbavá
4. dezorientovaná

4.4 Význam citové vazby

Významnou součástí teorie citové vazby je možnost předpovídat chování a jednání jedince ve vztahu k druhým na základě zjištěné formy rané citové vazby (Kulísek, 2000). Lze tak získat modely zahrnující citovou vazbu a ostatní složky osobnosti. Kvalita citové vazby dítěte k rodičům může být rozdílná. Bylo zjištěno, že vazby k rodičům rozdílně napovídají vývoj jednotlivých psychosociálních charakteristik dítěte. Citová vazba k otci naznačuje míru sociálních schopností a kvalitu vrstevnických vztahů (Ducharme, Doyle, Markiewicz, 2003), vnitřní nebo vnější místo kontroly, akademickou úspěšnost nebo schopnost empatie (Ducharme et al., 2003). Pokud jde o výzkum vzájemných interakcí mezi matkou a adolescentem, Allen et al. (2003) zjistili, že se přítomnost určitého typu citové vazby projeví v každodenních neshodách s matkou a v tom, jak jsou tyto problémy řešeny. Citová vazba s matkou ovlivňuje schopnost duševní a emoční nezávislosti.

4.5 Citová vazba v adolescenci

Adolescence je období, kdy dochází k významným změnám v emocionální, kognitivní a behaviorální oblasti. Během těchto změn se mění i citová vazba adolescentů k vazbové osobě a dochází k přeměně vztahu založeném na jednostranné závislosti k vzájemné podpoře a péči (Allen a Land, 1999).

Citová vazba v adolescenci se značně odlišuje od citové vazby v dětství a její kvalitu ovlivňují různé faktory, např. rozvod rodičů, ztráta primární osoby, nemoc, ekonomická úroveň rodiny a řada dalších. Dospívající mají někdy tendence svá pouta k rodičům pocítovat jako překážku než jako zdroj jistoty, přesto však dospívající potřebuje zájem rodičů, jejich podporu a respekt, i když ještě v období rané adolescence neusiluje o úplnou nezávislost na rodičích. V dalším průběhu období adolescence potřeba vlastní identity a jasného vymezení vůči rodičům vzrůstá (Macek, Štefánková, 2006). Přátelé a partneři se stávají důležitými vazebnými osobami, které plní funkci, kterou dříve zastávali rodiče (Nelis, Rae, 2009). Vztahová síť, kde dospívající navazuje další vztahy, se rozšiřuje o přátele, učitele, trenéry a mnoho dalších osob. Význam vztahů s těmito osobami je hierarchicky uspořádán a v průběhu života se proměňuje. Oproti dětství, kdy byla nejdůležitější citová vazba k rodičům, se v období adolescence dostávají do popředí vztahy k blízkým přátelům a partnerům.

V pozdní adolescenci pak dochází ke stabilizaci vztahu s rodiči (Macek, Štefánková, 2006) a důvěrný vztah s rodiči podporuje růst sebedůvěry a autonomie dospívajících. Vybudování vlastní autonomie a osamostatňování se od rodičů je hlavním úkolem adolescence. Podle Hilla a Holmbecka (in Zimmermann, 1995) představuje změna vztahů mezi rodiči a dospívajícími postupně rostoucí schopnost samostatně jednat než snahu po nezávislosti.

J.P.Allen a D. Land (1999) uvádějí, že citová vazba podporuje dospívající při budování své autonomie. Na základě specifických citových vazeb k primárním osobám se v adolescenci dotváří vnitřní model citové vazby, který předurčuje budoucí chování člověka ve vztahu k partnerům a potomkům. V adolescenci také dochází k přesunutí uspokojování potřeb citové vazby na vrstevníky, kde tyto vztahy plní funkci emocionální opory (Macek, Štefánková, 2006). Během adolescence dochází k utváření obecnějších vnitřních modelů citové vazby.

Zimmermann (1999b, 2002) charakterizuje vnitřní pracovní modely citové vazby jako charakteristické individuální vzorce regulace emocí a chování dětí v situacích zátěže. Podle

Colina (1996; in Kulisek, 2000, s. 407) je vnitřní pracovní model citové vazby „*mentální reprezentace sebe, druhých a vzájemných vztahů s ostatními. Vnitřní modely zahrnují pocity, názory, očekávání, strategie chování a způsoby interpretace informací, které jsou vázány na vztah s citově důležitou osobou.*“ Štefánková (2005, s. 436) definuje vnitřní pracovní modely citové vazby jako psychické struktury, které řídí zpracování informací, regulaci emocí a chování. K aktuální citové vazbě dítěte i adolescenta přispívá i kvalita aktuálních vztahů s primárními osobami (např. Zimmermann, 1995).

4.5.1 Citová vazba k rodičům

V adolescenci dochází k vývoji kognitivních schopností, zejména k rozvoji formálně-logických operací. Tento vývoj pak umožňuje kritické myšlení, integraci a zevšeobecnění poznatků a zkušeností, diferencovanější vnímání a hodnocení vztahů (Štefánková, 2007). Dospívající získávají komplexnější pohled na sebe sama mimo interakce s primárními osobami. Macek a Štefánková (2006) poukazují na skutečnost, že adolescenti jsou schopni sebereflexe a percepce a hodnocení druhých osob. Sebereflexe i úvahy o druhých lidech se stávají subjektivně velmi důležité. Pohled na sebe ve vzájemných vztazích není již tak závislý na konkrétním vztahu. Adolescenti porovnávají citové vazby k jednotlivým primárním osobám mezi sebou, ale i ve vztahu k jejich hypotetickému ideálu.

V období adolescence je již dospívající schopen si uvědomit některé nedostatky v emocionální podpoře, které se mu dostává od primárních osob a při potřebě pomoci se jí snaží získat od ostatních, ale při utváření blízkých vztahů musí být opatrný. Dospívající se tak někdy snaží lépe uspokojit své vazbové potřeby v jiných vztazích než ve vztahu k rodičům.

Proces proměny citové vazby může přispět k hněvivému uvíznutí ve vztahu s necitlivými rodiči nebo může vést k větší otevřenosti, objektivitě a flexibilitě v přehodnocování minulých vazbových vztahů, což je znakem jisté organizace citové vazby v adolescenci a rané dospělosti (Kobak, Duemmler, Main, Goldwyn in Allen a Land, 1999).

Pokud má adolescent jistou citovou vazbu, tak je schopen s rodiči otevřeně komunikovat o negativních těžkostech a emocích. Adolescentovi, který ví, jakým způsobem by rodič reagoval, kdyby potřeboval jeho pomoc, pak stačí psychická blízkost v době zátěže. Sám už je kompetentnější a autonomnější pro řešení problémů (Zimmermann a Becker-Stoll, 2001).

V adolescenci se zvyšuje komplexnost vztahu mezi rodičem a dospívajícím a zdokonaluje se na orientované partnerství, kdy dochází k oboustrannému vzájemnému poskytování i přijímání emoční opory (Bowlby, 1973). Dospívající neuvažuje pouze o svých potřebách, ale bere v úvahu dohodnuté společné cíle, což mu umožňuje flexibilněji posuzovat situace. Adolescent se stává méně závislým, ale vztah jako celek neztrácí na důležitosti (Buhrmeister, 1992 in Allen a Land, 1999). Vývoj adolescentů v autonomii se děje ideálně v kontextu blízkého trvalého vztahu s rodiči (Collins, 1990, Allen, Hauser, Bell a O'Connor, 1994).

Z určitého úhlu pohledu vývoj citové vazby u adolescenta připomíná utváření citové vazby u kojenců, ten také zkoumá prostředí a chce pryč od rodiče, s výjimkou doby, kdy zažívá distres. V období rané a střední adolescence se většina dospívajících obrací v situaci extrémní zátěže na rodiče (Steinberg, 1990 in Allen a Land, 1999) a v některých případech rodiče fungují jako osoby citové vazby i v období rané dospělosti.

Z jiného úhlu pohledu je chování adolescentů odlišné, dospívající se intenzivně snaží o samostatnost a překonání závislosti na rodičích, které může vést k vyhýbání se rodičům v situaci velké zátěže. Adolescent se tedy může vyhýbat rodičům obzvláště tehdy, když prožívá negativní emoce (Allen a Land, 1999).

Adolescenti, kteří ví, že v situaci, kdy to budou skutečně potřebovat, se mohou vrátit k rodičům, jsou při nezávislém zkoumání života daleko odvážnější. V této souvislosti bylo zjištěno, že existuje velká souvislost mezi autonomním jednáním adolescentů a jejich pozitivním vztahem k rodičům (Allen, Hauser, Bell a O'Connor, 1994).

K přehodnocení dosavadních vazbových vztahů u adolescentů přispívá vybudování určité vzdálenosti. Toto se jeví jako základ pro úspěšné vyřešení těžkostí ve vztazích s rodiči a dále vytváření uspokojivých jistých vztahů s druhými (Allen a Land, 1999).

V období adolescence dospívající prožívá emocionálních krize, kdy cítí, zátěžovou situace bude zdolávat velmi těžko. Citová vazba k rodičům by měla poskytnout dospívajícímu bezpečnou základnu, ze které je možné zkoumat různé emocionální stavy při procesu osamostatňování. Hlavním úkolem je podle Allena a Landa (1999) poskytnutí dostatečné opory pro zvládání afektů spojených s osamostatňováním se.

Procesy osamostatňování se liší podle kvality citové vazby adolescenta. Adolescenti s jistou citovou vazbou mají více důvěry, že i když dojde k nerozumění, vztahy s rodiči zůstanou v pořádku. Naopak, u adolescentů s nejistou vazbou dochází častěji ke konfliktům a těžkostem (Allen a Land, 1999). Bylo dokázáno, že u adolescentů s jistou citovou vazbou, je

daleko větší snaha řešit konflikty produktivně a vztahy zachovat, nejistí adolescenti se řešení problémů vyhýbají, mají nižší důvěru v setrvání dobrých vztahů s rodiči a vyšší míru dysfunkčního hněvu, ze situace častěji ustupují a používají nátlakové taktiky (Becker-Stoll, Fremmer-Bombik, 1997).

Podle Allena a Landa (1999) vyhýbání se, dysfunkční hněv a manipulující jednání v interakci mezi rodičem a dospívajícím signalizuje nepozorování interakčního partnera. Jiným vysvětlením může být, že adolescent i rodič jsou zaplaveni afekty vznikajícími při nedorozuměních. Nejistý adolescent je snadno frustrovaný, protože neočekává, že by se rodič zajímal o jeho problémy a rodiče často nerozumí představám a emocím dospívajících.

Interakční vzorce chování v rodině dětí s nejistými citovými vazbami je velmi problematické, zvláště pak v období adolescence, kdy dochází ke znovudefinování vztahů mezi rodiči a adolescenty

Podle modelu citové vazby se adolescenti liší ve strategii získávání autonomie. Nejméně autonomie a vztahu v interakcích s rodiči ukazují nejistě – vyhýbaví adolescenti. V případě, že se dospívající vyhýbá nebo ustupuje vztahu nebo konfliktů s rodiči, tak je potom velmi obtížná změna kvality vzájemného vztahu (Becker-Stoll, Fremmer-Bombik, 1997).

Chování rodičů ve vztahu k adolescentům se během období dospívání mění, ale nejdůležitější je rodičovský zájem, angažovanost, emoční intenzita reakce a podstata rodičovského vedení a autority. Pokud mají adolescenti pocit, že mohou svobodně vyjadřovat své názory a bere se na ně ohled, tak ani konflikty a neshody nevadí.

4.5.2 Změny citové vazby ve vztazích s vrstevníky

Od střední adolescence se vrstevnické vztahy stávají důležitými zdroji intimity, zpětné vazby o sociálním chování, dlouholetých přátelství a citových vazeb (Ainsworthová, 1989).

Ainsworthová(1989) uvádí, že ne každý vrstevnický vztah je roven citové vazbě. Podstata vztahů s vrstevníky pramení spíše z předchozích vazeb s rodiči než s vrstevníky. Podle Ainsworthové(1989) dětské přátelství ve většině případů neplní funkci citové vazby.

S dnešních výzkumů vyplývá, že dospívající mohou zažívat pozitivní vztahy s rodiči i s vrstevníky (Collins, Laursen, 2004, cit. dle Macek, Štefánková, 2006). Potřeba podpory, empatie a zájmu od rané adolescence sice přetrvává, ale také vzrůstá potřeba vlastní identity

(Macek, Štefánková, 2006). Vztahy s rodiči se postupně dostávají do pozadí a začínají dominovat vztahy s vrstevníky. Přátelé a partneři se stávají důležitými vazebnými osobami.

V souvislosti s kognitivními, sociálními a emocionálními vývojovými změnami jsou vrstevnické vztahy dospívajících schopny poskytovat funkce citové vazby. Vrstevnické vztahy plní funkci emocionální podpory a toto přesunutí je výhodné pro budování autonomie adolescentů vůči rodičům (Macek, Štefánková, 2006). Tato transformace probíhá postupně, ale přesto zůstává podle Bowlbyho (2010) intimní pouto k rodičům zachováno až do dospělosti.

V adolescenci je velmi důležitá proměna hierarchických vztahů mezi rodiči a dětmi na vzájemné oboustranné vrstevnické citové vazby, tzn. že dospívající již není jen příjemcem, ale také poskytovatelem péče a opory. I ve vrstevnických vztazích nacházíme podobné emociální opory, jako ve vztahu rodič – dítě, např. snaha poslouchat direktivního kamaráda, velká závislost na kamarádově mínění apod. Podle Allena a Landa (1999) se jedná o proces utváření nových citových vazeb a vymezování se ve vztahu k rodičům.

Jedním z posledních úkolů vývoje vrstevnických vztahů v adolescenci je utváření romantických partnerství. Toto souvisí s rozvojem sexuality během adolescence a s uspokojováním sexuálních potřeb. Sexuální potřeby podporují potřeby citové vazby ve vytváření nových vztahů. Dojde tak postupně k tomu, že při vytvoření blízkého vztahu mladého člověka s vrstevníkem vzniká citová vazba, a partneři se vzájemně stávají primárními vazebnými osobami, které později nesou spoluodpovědnost za své potomky (Kobak et.al, 2007).

Při výzkumu na dospělé populaci (ve věku 16 až 90 let) bylo zjištěno, že nejsilnější citovou vazbu mají lidé k partnerům, následuje vztah k dětem, přátelům, matce, sourozencům a nejslabší vztah mají k otci. Respondenti, kteří měli partnera, udávali jako primární vazebnou osobu právě osobu partnera, respondenti bez partnera uváděli ve stejné míře matku nebo přátele (Doherty, Feeney, 2004).

5 Způsoby výchovy v rodině

5.1 Výchova jako pojem

Výchovu běžně chápeme jako záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především na děti a mládež. Toto působení je záměrné, cílevědomé a směřující k určitému výchovnému cíli. Tímto cílem je rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje a hodnotové orientace. Při tomto záměrném působení jsou užívány určité výchovné prostředky a metody, které se zakládají na tradicích, zkušenostech nebo vědeckých poznatcích (Čáp, 2001, s. 247).

Podle Čápa (2001, s. 248) výchova není jednostranné působení na vychovávané, ale dochází ke vzájemné interakci mezi vychovávaným a vychovávajícím a ti se vzájemně ovlivňují. Z tohoto vyplývá, že při výchově v rodině dochází k tomu, že děti ovlivňují své rodiče. Ovlivňují je svou existencí, zvláštnostmi, problémy a následně ovlivňují i jejich životní cíle, možnosti jejich realizace, sebepojetí a sebehodnocení, status, zájmy aj. Výzkumy ukazují, že působení na rodiče je skutečně účinné a rodiče přizpůsobují svoje názory a požadavky na děti.

Čáp (2001, s. 250) za základní výchovné prostředky považuje kladení požadavků a kontrolu jejich plnění. Požadavky dítěti zprostředkovávají právní a morální normy, pravidla soužití a v příznivém případě stimulují dítě k příznivému způsobu života a vývoji, rozvinutí osobnosti, zvládnutí životních požadavků a cílů. Pokud není dostatek požadavků, tak se osobnost nevyvíjí nebo se vyvíjí v malé míře. Krajně vysoké požadavky na člověka působí nepříznivě, na jeho psychosomatický stav a vývoj, může dojít k neurotizaci dítěte, stejně tak jako při nedostatku požadavků. Z uvedeného vyplývá, že pro vývoj osobnosti je nejpříznivější střední míra požadavků.

V dobře fungující rodině není nutné často opakovat požadavky. Děti se snadno řídí požadavky, které jsou součástí pravidelného uspořádání dne a týdne, jsou součástí tradic a zvyklostí. Podle Čápa (2001, s. 251) jsou vychovatelovy požadavky podporovány obecnějšími požadavky, jak je reprezentuje způsob života, který dítě přijalo jako samozřejmost. Tento způsob života je podporován návyky, které si již dítě osvojilo a autoritou dospělého, pokud ve vztahu rodič – dítě nedošlo k nepříznivým událostem a dítě uznává rodiče jako zkušenějšího a kompetentnějšího.

Čáp (2001, s. 251) zdůrazňuje emoční vztahy mezi dospělým a dítětem. Dítě akceptuje požadavek od dospělého, který je laskavý, milující a milovaný a pokud požadavek předkládá

vychovatel, který nemá pro dítě pochopení a je mu nesympatický, dítě nemá chuť požadavky plnit. Velkou váhu mají požadavky, které klade na dítě skupina vrstevníků, ať je to neformální skupina kamarádů nebo školní třída, oddíl apod. Ideální situace nastává, pokud jsou požadavky rodiny a vrstevnické skupiny stejné, popřípadě si vzájemně ostře neodporují.

Ve výchovném působení však nestačí požadavky vytyčovat, ale velmi důležitá je jejich následná kontrola. Pokud ke kontrole nedochází, tak dítě přestane brát požadavky vážně a neřídí se jimi.

Při kladení požadavků je velmi důležitý způsob, jakým je požadavek kladen. Záleží na mimice, zabarvení hlasu, gestikulaci na emočním ladění. Požadavek, který je kladen laskavě, je přijímán jako zdůvodněný, pokud je tomu jinak, dítě je vedeno do opozice a negativismu.

Vzhledem k tomu, že řeč má v lidské komunikaci jedinečné místo, tak má slovní vzájemné působení ve výchově velkou úlohu. Slovní sdělení požadavku obsahuje zdůvodnění požadavku a informace o následcích při nesplnění, připomíná důležitost splnění požadavku. Slovní sdělení není ale úplné sdělení, má také emoční stránku, která je velmi důležitá, neboť působí na emoce a motivy dětí a mladistvých.

Podle Čápa (2001, s. 260) má slovní působení ve výchově často formu přesvědčování. Při něm dochází k využití intelektuálních možností dítěte nebo dospívajícího, ale také jeho dosavadní emoční zkušenosti, dosud rozvinutého svědomí a charakteru. Podle Gráce (1988 in Čáp, 2001) přesvědčování vybízí ke kritickému uvažování, připomíná motivy, hodnotové orientace, vede k tomu, aby si ovlivňovaný uvědomil, jaká způsob jednání odpovídá jeho důležitým potřebám a cílům.

Při přesvědčování záleží na seřazení argumentů, kterými je podpořen názor a postoj přesvědčujícího. Přesvědčování je velmi důležité z toho důvodu, že je v protikladu ke slepé poslušnosti bez ohledu na to, zda dítě nebo dospívající chápou důvody a význam požadavků a norem.

Slovní působení, stejně tak jako jiné prostředky výchovy, přestávají být účinné, pokud dochází k jejich nadužívání. Současně je velmi důležité podpořit slovní působení kladným emočním vztahem a osobním příkladem.

Čáp (2001, s. 261) uvádí, že osobní příklad, vzor, model často působí silněji než slovní působení, odměny a tresty. Určitý model si dítě vybírá, identifikuje se s ním a činí tak dobrovolně, často s obdivem a nadšením. Model nabízí řešení problémů a konfliktů, které se týkají osobních vztahů, práce, životních cílů a smyslu, morálky. V adolescenci dochází k tomu, že jsou dospívající k modelům v mnoha případech značně kritičtí, vytvářejí si ideál

syntézou vlastností zjištěných u různých osob, takže jde o syntetický model (Grác, 1990, Nováková, 1973, 1975 in Čáp, 2001). Čáp (2001, s. 263) píše, že v adolescenci dospívající často odmítají model rodičů, ale v dalším vývoji může přejít ke zralejšímu hodnocení jejich předností a k jejich napodobování.

Při volbě modelu hraje roli to, jaké modely v té konkrétní době, předkládá společnost. V současnosti velmi silně působí modely předkládané médií.

Děti a dospívající ovlivňují modely jak pozitivní, tj. takové, kterým se snaží podobat, nebo modely negativní, tj. takové, které v dítěti vyvolávají frustraci a negativní emoce a z toho důvodu se takovému modelu rozhodně podobat nechtějí.

Lze nějak vyjádřit vztah mezi výchovou a autoritou? Normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v tradici, ale jsou prosazovány autority. To, jak jsou prezentovány, je současně záležitostí procesu výchovy, související s výchovnými styly, rodičovskými postoji, způsoby řízení a emočním vztahem mezi dospělými a dětmi. Lze uvažovat, že výchova a autorita jsou stejného původu a že autorita nemůže být od výchovy oddělována: v obou případech jde o zprostředkování hodnot a norem společnosti. Autorita jako určitý garant pozitivních hodnot společnosti ovlivňuje významně i rozvoj lidských potencií.

5.2 Způsoby výchovy

Výchova je velmi složitý proces, ale také proces vysoce komplexní. Čáp (1990, s. 104) píše, že ve výchově se rozlišují složky výchovy, např. výchova rozumová, mravní, citová apod., a jednotlivé výchovné prostředky a metody. Na téhož jedince působí různé osoby, skupiny a instituce, přičemž se jejich působení navzájem kombinuje, někdy podporuje nebo se dostává do konfliktu. Vzhledem k složitosti celého procesu došlo k pokusu aplikovat ve výchově zjednodušená schémata. Jedná se o schémata, která v sobě zahrnují analytické postupy (zkoumání účinků jednotlivých výchovných prostředků, výzkumy jednotlivých postojů rodičů k dítěti) a syntetické přístupy, mezi nimi zvláště přístupy zdůrazňující celkový způsob výchovy.

„Pojem způsob výchovy – v protikladu k jednotlivým výchovným prostředkům a metodám – vyjadřuje obecné znaky výchovného působení určitého vychovatele (rodiče, učitele, apod.), popřípadě určité výchovné instituce, země, doby apod. Abstrahuje od

nahodilostí jednotlivých výchovných situací a směřuje k vystižení podstatných znaků výchovy“ (Čáp, 1990, s. 104). Koncepce celkového způsobu výchovy užívá termínu styly výchovy.

Způsob výchovy v rodině bývá podle Čápa (1996, s. 169) značně stabilní, ale může docházet ke změnám v souvislosti s měnící se situací rodiny.

5.2.1 Model způsobu výchovy podle K. Lewina

Tradičním typologickým modelem je klasifikace podle K. Lewina ze 30. let, která ve skutečnosti nevychází z poznatků rodičovského chování, ale z experimentálních výzkumů dětských skupin. K. Lewin (1939 in Čáp, 1996) formuloval tři základní způsoby řízení skupin: autoritativní, liberální a demokratický (sociálně integrační). Stručná charakteristika těchto stylů je podle Čápa (200, S. 304) následující:

Autoritativní vedení (také autokratické, dominantní) zdůrazňuje bezpodmínečnou poslušnost, dítě je podřizováno autoritě vychovatele, je nuceno poslechnout všechny zákazy a příkazy bez diskuzí. Při tomto stylu nejsou zohledňována přání a potřeby dětí, oceňována je pouze poslušnost, úcta k autoritě, práci. Vychovatel má málo porozumění pro dítě, děti jsou determinovány vychovatelovými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, dětem není poskytován dostatek samostatnosti a iniciativy, vztah mezi vychovatelem a dítětem postrádá vřelost, dítě je často kontrolováno. Takto vychovávané dítě bývá velmi zodpovědné, ale postrádá spontaneitu, není příliš společenské a nemá výraznější výkonovou motivaci.

Liberální vedení naopak ponechává dítěti co největší volnost bez velkého omezování jeho vlastní aktivity, toto vedení je velmi citlivé k potřebám dítěte, ale je téměř bez kladení jakýchkoliv požadavků, pokud už jsou nějaké požadavky kladeny, tak nebývají důsledně kontrolovány. Takto vedené děti bývají nezralé, živé, impulzivní, paradoxně málo samostatné a odpovědné.

Demokratické vedení je vedení, kdy vychovatel dává přehled o celkové činnosti skupiny, jejích cílech, podporuje iniciativu a neudílí příliš příkazů, snaží se na děti působit spíše příkladem, než tresty a zákazy, diskutuje s dětmi o společné práci, předkládá návrhy, o kterých mohou děti rozhodovat. Vychovatel uplatňující takový styl vedení má pro děti a jejich individualitu dostatek porozumění.

Tento Lewinův model řízení skupin dobře vystihuje důležité formy výchovy a uplatňované styly výchovy. Čáp uvádí (200, s. 305), že styly výchovy typologicky vyjadřují

celkový způsob výchovy a mají přednosti i nedostatky typologického způsobu myšlení: tři styly – typy výchovy. Jsou sice výrazné a dobře pochopitelné, ale vzhledem k tomu, že ne všechny případy se dají zařadit do jednoho ze tří typů, tak se jeví jako příliš zjednodušené. Překonat nedostatky tohoto modelu se snažili další autoři ve svých přístupech. Další modely výchovných stylů jsou již propracovanější a navrhují širší škály a rozdělení jednotlivých stylů.

5.2.2 Další modely výchovných stylů

Čáp (2001, s. 305) uvádí, že k překonání Lewinova modelu slouží vyjádření způsobu výchovy prostřednictvím dvou dimenzí a tyto dimenze tvoří emoční vztah k dítěti a autonomie. Z těchto novějších modelů výchovných stylů je nejznámější Schaeferův cirkumplexní model, který hodnotí stupeň výchovného přístupu v těchto dvou nezávislých dimenzích: láska – hostilita, autonomie – kontrola. Tento model dvou dimenzí je příbuzný s některými modely osobnosti H. J. Eysencka. Kombinací těchto dimenzí pak vznikají čtyři vyhraněné typy rodinné výchovy a to:

- autonomní výchova spojená s hostilitou a nepřátelstvím
- výchova vyžadující, autoritativní a diktátorská
- výchova přivlastňující a dobromyslná
- výchova demokratická, kooperativní a svobodná

Čáp (2001, s. 305) upozorňuje na to, že i tento model dvou dimenzí má své nedostatky a to hlavně z důvodu jednoduchosti každé dimenze, která může být značně rozporná. Z tohoto lze usuzovat, že i tento model je značně zjednodušený.

Čáp (2001, s. 307) uvádí, že D. Baumrindová obnovila tři styly výchovy a rozpracovala je pro rodinnou výchovu a E. E. Maccobyová a J. A. Martin tuto podobu modifikovali a rozlišili následující styly výchovy:

- autoritářský styl,
- autoritativně vzájemný styl,
- zanedbávající styl,
- shovívavý styl,

Ze dvou zmíněných postojových dimenzí, tj. emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení, vychází také analyticko-syntetický model J. Čápa a P. Boschka. Tento model je

nazýván model devíti polí a jeho podrobnější charakteristika bude uvedena v následující kapitole, neboť právě s tímto modelem pracuji v této práci.

5.2.3 Model devíti polí

Ve své podstatě je model devíti polí autorů J. Čápa a P. Boschka srovnatelný s modely jiných autorů a snaží se co nejvíce obsáhnout všechny faktory, které se podílejí na způsobu výchovy v rodině. Podle Čápa (2001, s. 310) způsob výchovy patří k velmi důležitým podmínkám ve vývoji osobnosti, neboť děti a mladiství zvyklí na určitý styl výchovy v rodině, mají tendenci se podle tohoto stylu chovat i ve škole, v zaměstnání a jinde.

Je také nutné si uvědomit, že existují určité podmínky, které způsob výchovy ovlivňují, a také může docházet k určitým změnám. V této souvislosti máme na mysli podmínky společenskohistorické, a to jak ekonomické, politické a kulturní, dále podmínky osobních zkušeností a vlastností rodičů a naposledy i vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí, a to obzvláště ve vztahu k rodičům.

A jakým způsobem autoři k tomu modelu dospěli? Základem byl model tří stylů, který rozšířili o přechodné styly (zvláště autokraticko-liberální) a dále o model dvou dimenzí. Vzhledem k tomu, že výchovný styl nelze vyjádřit jedinou hodnotou, tj. jedním bodem na osách výchovného řízení a emočního vztahu, a též předpoklad vzájemné nezávislosti obou dimenzí se ukázal jako neoprávněný, tak autoři navrhli model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinaci. Autoři rozlišili dvě dvojice podkladných komponentů výchovy: kladný a záporný, požadavky a volnost. Každou dvojici lze zobecnit v jednu komplexní charakteristiku způsobu výchovy: emoční vztah k dítěti a výchovné řízení. V další práci se dávaly tyto komplexní charakteristiky do vzájemných vztahů a vznikl model dvanácti polí a na základě podrobného rozboru výzkumných dat a kazuistik nakonec autoři dospěli ke konečnému modelu devíti polí.

Každý z rodičů má tedy k dítěti určitý emoční vztah a současně má i konkrétní způsob kladení požadavků a jejich kontroly. Kombinací těchto dimenzí u obou rodičů potom vzniká celkový pohled na způsob výchovy. Jednotlivé typy výchovy byly vytvořeny s ohledem na to, jaký vliv mají na utváření osobnosti dítěte, neboť velkým množstvím výzkumů bylo dokázáno, že každé z polí působí na vývoj dítěte specifickým způsobem. Model devíti polí způsobu výchovy v rodině uvádím v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině podle Čápa (1999)

Řízení	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Emoční vztah				
Záporný	1. Výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2. Liberální výchova	3. Pesimální forma výchovy
Záporně-kladný (střední)	9. Emočně rozporná výchova, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
Kladný	4. Výchova přísná a přitom laskavá	5. Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6. Laskavá výchova bez požadavků a hranic	7. Rozporné řízení, relativně vyvážené kladným emočním vztahem
Extrémně kladný			8. Kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Za optimální způsob rodinné výchovy Čáp (2001, s. 318) považuje páté pole schématu, které vyjadřuje kladný emoční vztah v kombinaci se středním řízením. Tento model příznivě ovlivňuje svědomitost a cílevědomost dětí, jejich stabilitu a přiměřené sebehodnocení. Žádný způsob výchovy však není zcela neproblematický. Například při velmi kladném emočním vztahu se může dítě stát na rodičích závislé s menší touhou po samostatnosti. Na rozvoj dětí však působí celá řada dalších okolností, které mohou nedostatky v rodinné výchově značně kompenzovat.

Emoční vztah k dítěti

Matoušek (1997) mluví o tom, že emoční vztah k dítěti vzniká u rodičů již v období těhotenství a je značně stálý až do dospělosti dítěte. Také Matějček (1994, s. 29) uvádí, že trvalost a hloubka citových vztahů mezi rodiči a dětmi je jedním z podstatných znaků rodinné výchovy. V citových vztazích se totiž nejlépe a nejsilněji uspokojuje jedna z nejvýznamnějších duševních potřeb, a to potřeba životní jistoty bezpečí a jistoty. V normálně fungující rodině se citová angažovanost vyvíjí a přetváří, podle toho, jak děti vyrůstají, ale nepomíjí.

Čáp (2001, s. 310) považuje za klíčový moment ve způsobu výchovy právě emoční vztah. Předpokladem a podmínkou působení na děti a mladistvé je vztah porozumění, důvěry, sympatie a úcty k osobnosti. Patří sem také ale budování kázně, dodržování norem a požadavků.

V praxi nastává i taková situace, že rodiče mají k dětem kladný emoční vztah, respektují dítě jako osobnost, ale neumí svůj vztah k dítěti projevit, mohou se potom jevit jako příliš věcní, chladní a bez zájmu o dítě. Z tohoto je patrné, že je velmi důležité, aby vnitřní postoj dospělého byl ve shodě s vnějšími emočními projevy.

Čáp a Boschek (1994) rozlišují dva komponenty dimenze emočního vztahu, a to kladný a záporný. Kladný komponent se projevuje přátelským vztahem k dítěti, zájmem o dítě i jeho názory. Záporný komponent je charakterizován nepřátelským nebo odmítavým chováním rodičů vůči dítěti. Tyto dva komponenty jsou do určité míry svými protiklady, ale jejich projevy se vzájemně nijak nevylučují. V emočním vztahu k dítěti jsou obvykle přítomny oba. Podle toho, jak je který komponent zastoupen ve výchově dítěte, je tvořen emoční vztah k dítěti, a to extrémně kladný, kladný, střední (záporně-kladný) a záporný.

Extrémně kladný emoční vztah je charakterizován vysokou mírou kladného komponentu a minimální mírou záporného komponentu. Jedná se o krajní formu kladného emočního vztahu, kdy rodiče projevují v převážné většině pouze kladné projevy s minimem nebo absencí záporných projevů.

Kladný emoční vztah se také vyznačuje velkým podílem kladného komponentu, ale zde je přítomen i komponent záporný. Tento vztah se projevuje porozuměním, důvěrou, laskavostí, zájmem o dítě a jeho prožívání. V rodině většinou vládne dobrá nálada a pohoda, rodiče jsou schopni projevovat svou radost ve vztahu k dítěti, komunikují s nimi, jsou ochotni vyslechnout i nepříjemné problémy, rodičům nečiní problémy dítě pochválit, projevují uznání i důvěru, rodiče i děti jsou spolu rádi (Čáp, 2001). Podle Gillernové (2007) jsou i pro dospívající společné aktivity s rodiči přitažlivé, pokud jsou realizovány v příjemné emoční atmosféře a kladný emoční vztah podporuje společné činnosti rodičů a dětí.

Záporný emoční vztah má větší obsah záporného komponentu než komponentu kladného. Projevuje se nezájmem o potřeby a prožívání dítěte, v extrémních případech může jít až o nenávisť k dítěti. Rodiče jsou lhostejní vůči dítěti, čas věnovaný dětem je minimální, často rodiče dítěti vyčítají, jak se pro něj obětovali, dochází k tomu, že rodiče dítě ironizují, srovnávají s jinými, v souvislosti s nedostatkem komunikace dochází k nedorozumění a konfliktům.

Střední (záporně – kladný) emoční vztah může být projevem, jak uvádí Čáp a Boschek (1994), určité vyrovnanosti v kladných a záporných projevech rodičů vůči dítěti. Tento vztah se ale také může objevovat v rámci rodiny jako celku, kdy jeden rodič je vnímán jako kladný a druhý jako záporný.

Výchovné řízení rodičů

Na výchovném řízení se podílí míra a rozsah požadavků, které jsou rodiči na děti kladeny a také kontrola plnění těchto požadavků. Čáp a Boschek (1994) uvádí, že na výchovném řízení se podílejí dva komponenty – a to komponent požadavků a komponent volnosti. Komponent požadavků odpovídá přísnosti a trestům ve výchově, velkým požadavkům kladeným na dítě a vysoké kontrole jejich plnění. Tento komponent obsahuje i prvky hostility vůči dítěti. Komponent volnosti vypovídá o důrazu na svobodu dítěte. I tyto komponenty jsou do určité míry svými protiklady, obzvláště v oblasti přesného řízení dítěte na straně jedné a naprosté poskytování volnosti na straně druhé. Některé z projevů těchto komponentů se mohou projevovat současně. Kombinací komponentu volnosti a požadavků vznikají čtyři hlavní typy výchovného řízení – silné, slabé, rozporné a střední.

Silné výchovné působení charakterizuje vysoký komponent požadavků a nízký komponent volnosti. Při tomto výchovném působení jsou na dítě kladeny vysoké nároky, dítě je nuceno k maximálnímu výkonu bez ohledu na podmínky a možnosti dítěte, rodiče vyžadují bezvýhradné plnění úkolů a povinností, rodiče rozhodují za dítě bez ohledu na jeho motivy a názory, dítě je udržováno v nesamostatnosti a nezralosti, je přehnaně kontrolováno, u mladistvých dochází k odporu proti autoritě rodičů nebo všem autoritám, provokuje násilným chováním, oblečením, účesem (Čáp, 2001).

Slabé výchovné řízení se naopak vyznačuje nízkým komponentem požadavků a vysokým komponentem volnosti. Požadavky, které jsou na dítě kladeny, jsou nízké nebo nejsou kladeny vůbec, kontrola plnění požadavků je nedostatečná nebo chybí úplně. Rodiče se často spokojí s domluvou nebo slibem, jehož splnění opět nekontrolují. Při tomto výchovném stylu rodiče podléhají požadavkům dítěte, snaží se odstranit všechny překážky, zahrnují dítě velkým množstvím peněz a dárků, dítě si často může dělat, co chce (Čáp, 2001).

Rozporné výchovné řízení se projevuje jak vysokým zastoupením komponentu požadavků, tak komponentu volnosti. Když se vyskytuje u jednoho rodiče, jedná se o nedůslednost při kontrole vysokých požadavků nebo při trestání bez stanovení pravidel.

Rozporné výchovné řízení se může projevovat také v rámci rodiny jako celku, kdy jeden rodič má slabé a druhý silné výchovné řízení. Takové situace jsou pro dítě značně nepřehledné a dítě jimi může být zmateno (Čáp, 2001).

Střední výchovné řízení značí střední komponent volnosti bez vysokého komponentu požadavků. Na dítě jsou kladeny přiměřené požadavky, jejich kontrola probíhá taktně a bez urážení dítěte. Dítě je odpovědným členem rodiny, má svoje povinnosti a úkoly a jejich plnění považuje za samozřejmost. Běžně se nevyskytují uvedené projevy řízení slabého, silného ani rozporného (Čáp, 2001).

Kombinace jednotlivých komponentů výchovy nevysvětlíme z těchto komponentů samých nebo jejich zprůměrnění. Např. silné řízení jednoho z rodičů se slabým řízením druhého rodiče nedává příznivé střední, ale rozporné řízení. Výhodou tohoto modelu je tedy spojení analytického hlediska s hlediskem syntetickým (Čáp, 1994, 1996).

Výchovné řízení se může měnit podle věku dětí. Silné výchovné řízení z období dětství může být nahrazeno řízením slabým v období dospívání, když dítě již samo plní povinnosti a plní pravidla chování (Gillernová, 2007).

Charakteristika výchovných stylů

Jednotlivé výchovné styly, způsoby výchovy v rodině, jsou v tomto modelu reprezentovány jednotlivými poli, která se liší svou charakteristikou a jejichž základní popis je podle Čápa (1996) následující:

Pole 1. Výchova autokratická, tradiční, patriarchální - záporný emoční vztah (alespoň u jednoho z rodičů) a silné nebo střední výchovné řízení – charakteristické jsou projevy autokratičnosti. Rodiče projevují afekty hněvu vůči dítěti, vyhrožují mu, přísně ho trestají, jsou agresivní, v krajním případě dochází až k týrání dítěte. Někteří rodiče kladou na děti maximalistické požadavky, neprojevují dostatek důvěry k dítěti, jeho schopnostem a charakteru, dochází k zesměšňování dítěte. Chybí podpora dítěte, pochvala, projevy uznání a kvalitní komunikace. V některých rodinách při mírnější formě záporného emočního vztahu jsou projevy spíše chladné, dítě ale cítí nezájem.

Pole 2. Liberální výchova s nezájmem o dítě - záporný emoční vztah a slabé výchovné řízení – v tomto poli nejsou již výše uvedené projevy aktivní hostility vůči dítěti, ale rodiče jsou lhostejní, nezajímají se o dítě, nesnaží se mu pomoci, v krajním případě se jedná o zanedbávání dítěte. Rodiče se nezajímají o prožívání dítěte, na dítě jsou kladeny

minimální nebo žádné požadavky, přičemž následná kontrola jejich plnění je nízká. Rodiče dítě podceňují, nedůvěřují mu, nezáleží jim na jeho úspěchu.

Pole 3. Pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem - záporný emoční vztah a rozporné výchovné řízení – k tomuto výchovnému stylu dochází, když jeden rodič má silné výchovné řízení a druhý slabé, nebo jeden rodič má rozporné řízení a druhý slabé a vždy mají rodiče ale záporný emoční vztah k dítěti. Bylo zjištěno, že tato forma výchovy má za následek největší labilitu dítěte, dítě bývá velmi nesvědomité. Při tomto výchovném stylu jde o formu komunikace a výchovy, která dezorganizuje prožívání i chování dítěte, rodiče neprojevují dostatek citu a dítě neví, co přijde, zda odměna, trest nebo lhostejnost. K tomu způsoby výchovy také dochází často, když je dítě problémové a rodič zvýšeně labilní.

Pole 4. Výchova přísná a přitom laskavá - kladný nebo extrémně kladný emoční vztah a silné výchovné řízení – při tomto způsobu výchovy je jedná o výchovu přísnou, důslednou, ale laskavou. Charakteristická je vzájemná důvěra, rodiče jsou pro dítě autoritou a zároveň blízkým člověkem, který dítěti rozumí. Rodiče na dítě kladou sice více požadavků, ale jsou srozumitelné a dítě je ochotné je akceptovat. Gillernová (2007) uvádí, že tento styl řízení podporuje společnou realizaci náročnějších zájmových aktivit.

Pole 5. Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením - kladný nebo extrémně kladný emoční vztah se středním výchovným řízením – tento způsob výchovy charakterizuje přátelské prostředí, vztah mezi dítětem a rodiči je rovnocenný, výchova je demokratická, rodiče se dětem věnují, mají mnoho společných zážitků, děti rodiče vnímají jako přirozenou autoritu a respektuje požadavky rodičů jako něco samozřejmého a přirozeného. Dítě vnímá rodiče jako přítele, kterému důvěřuje a může se mu svěřit.

Pole 6. Laskavá výchova bez požadavků a hranic - kladný nebo extrémně kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení – tuto výchovu charakterizuje vztah porozumění mezi rodiči a dětmi, ale rodiče mají nízké požadavky a i jejich kontrola je nedostatečná nebo nedůsledná a v dítěti se nerozvíjí svědomitost. Někdy se však dítě natolik identifikuje s rodičem, že povinnosti plní dobrovolně. Rodiče při tomto stylu výchovy dětem odstraňují překážky a dítě rozmazlují.

Pole 7. Rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem - kladný emoční vztah a rozporné řízení – emoční klima v rodině je příznivé, vztah rodičů a dětí je přátelský a výchovné řízení je někdy přísné a vyžadující a někdy volné s absencí požadavků na dítě. Tento výchovný styl charakterizuje tzv. „laskavá přísnost“. V každém případě

rozporné řízení v kombinaci s kladným emočním vztahem nemá tak neurotizující důsledky na dítě.

Pole 8. Kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem - extrémně kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení – tento styl charakterizuje přátelský až kamarádský vztah mezi rodiči a dětmi, povinnosti jsou ze strany dětí plněny dobrovolně, bez připomínání a kontroly. Při tomto stylu výchovy mají někdy děti a mladiství v budoucnu problémy se zvládnutím zvýšených požadavků.

Pole 9. Výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici - záporně – kladný emoční vztah a silné, střední, slabé nebo rozporné výchovné řízení – tato emočně rozporná výchova vzniká kombinací záporného emočního vztahu jednoho rodiče a extrémně kladného emočního vztahu druhého rodiče. Dítě vnímá jednoho rodiče jako nepřátelského, odmítajícího a s druhým může tvořit koalici. Tento způsob výchovy pak zvyšuje labilitu dítěte.

Podle dotazníku na zjišťování způsobu výchovy v rodině (podle Čápa i jiných autorů), bylo zjištěno, že způsob výchovy, zvláště pak v rodině, silně působí na děti a mladistvé, na jejich činnost a její výsledky, na jejich psychofyzilogický stav, vývoj a formování osobnosti. Dále byly zjištěny statisticky významné vztahy mezi jednotlivými faktory osobnosti (podle Cattela) a způsobem výchovy v rodině. Tyto výsledky podporují různé hypotézy o formativním vlivu rodičovské výchovy na osobnost jedince. (Čáp, 1996)

Způsob rodinné výchovy do jisté míry souvisí nejen s osobností rodičů a jejich výchovným stylem, ale také s osobností dítěte, jeho povahou a temperamentem.

Čáp (1996) hovoří o podmínkách, které působí ve vývoji dítěte a mladistvého a rozděluje tyto podmínky na vnější a vnitřní.

Vnitřní podmínky – představují podmínky biologické a psychické, jsou v úzkém kontaktu a interakci. Do těchto podmínek je zahrnován také vliv dědičnosti na jednotlivé aspekty osobnosti. Biologické podmínky souvisejí s prenatálním a perinatálním obdobím vývoje. Vždy je nutná interakce se sociálními podmínkami.

Vnější podmínky – ty tvoří hlavně společnost - od nejbližších vazeb v rodině až po podmínky kulturní, ekonomické a politické. Rodina představuje mikroprostředí dítěte a podstatně se podílí na formování psychiky dítěte od nejranějšího věku. Rodiče zprostředkovávají dítěti informace ze širšího prostředí. Jak jsem již uváděla výše, pro zdravý vývoj dítěte má velký význam zejména citová vazba mezi matkou a dítětem, ale důležitou úlohu mají i ostatní členové rodiny. Rodina je také součástí širších systémů, které na děti

působí. Jde především o širší sociální síť rodiny, vrstevnickou skupinu a působení školy a školního prostředí. Dále do těchto vnějších podmínek spadá vše, co stimuluje dítě k učení a rozvíjení kognitivních, ale i psychických charakteristik.

Výzkum, který podal přehled znaků osobnosti dětí ve vztahu se způsobem rodinné výchovy, provedl, s využitím výzkumu vlastního i jiných autorů, W. Seitz (in Schneewind, Herrmann a kol. 1980, in Čáp 1996). Tyto výsledky uspořádal podle stylu chování dítěte, podle jeho motivů a jeho sebepojetí a sebehodnocení (*cit. dle Čáp, 1996*).

Styl chování 1: *Emoční vzrušivost, labilita, nízká odolnost k zátěži, úzkostnost, strach ze selhání při zkoušce apod*

Podkladem může být konstituční sklon k úzkosti, ale k rozvinutí tohoto stylu chování přispívá přísnost rodičů, nedostatek emočního akceptování dítěte, úcty k němu a tolerance, dále nedůslednost rodičů.

Styl chování 2: *Sebeovládání, sebekontrola a naopak jejich nedostatek*

Na tento aspekt chování dítěte jsou zaměřeny různé formy rodičovské kontroly. „Přímá“ kontrola užívá hojných zákazů nedovoleného chování, mnoha odměn a současně trestů „Personální“ kontrola se zakládá na vytvoření vnitřní instance v dítěti, která vyjadřuje názor rodičů. K podpoře toho se užívá v rodině rozumového zdůvodnění příkazů a zákazů. „Nepřímá“ kontrola se zakládá na emočně přátelském postoji rodičů k dítěti a na atraktivitě rodičovského modelu (např. rodiče jsou společensky uznáváni, otec je modelem „mužnosti“). Podle W. Seitze by se mělo přezkoumat vhodnými metodologickými postupy, které jsou vztahy dětské sebekontroly, jejich různých forem s uvedenými odlišnými formami rodičovské kontroly (jinak formulováno: vztahy mezi různými formami dětské autoregulace a dětského svědomí s různými formami a kombinacemi emočního vztahu rodičů k dítěti s výchovným řízením).

Styl chování 3: *Aktivně extravertovaný temperament s živým emočním projevem, družností a převážně veselou náladou*

Opět se předpokládá podmíněnost konstitucí, navíc pravděpodobně působí tendence k získání sociálního uznání, ze strany rodičů láskyplný vztah matky od raného dětství.

Styl chování 4: *Sociální introverze, eventuálně ve spojení s úzkostí*

K tomu vychovávají rodiče zdůrazňující, že svět je pln nebezpečí a ohrožení, podporující pesimistický pohled do budoucnosti. Bývají to rodiče velmi přísní, formují u dítěte nepříznivé sebehodnocení, opak pozitivního sebehodnocení, jak je zdůraznil Rogers.

Motiv 1: Potřeba agresivního prosazování vlastního já

Rozvíjí se zejména při krajně záporném postoji rodičů k dítěti, při jeho agresivním zavrhování, dále při agresivním řešení rozporů mezi rodiči, při poskytování agresivního modelu v rodině. Agresivitu dítěte možná podporuje také dávání nálepek a nepříznivé odpovědi. Agresivitu dítěte podporuje také dávání nálepek a nepříznivé předpovědi („ty jsi takový..., ty jiný nebudeš..., s tebou to špatně dopadne...“). Pokud jde o kontrolování dítěte a jeho chování, nepříznivě může působit přísnost spojená s tolerováním agresivního projevu dítěte, čímž dochází k intermitentnímu posilování podle Skinnera (neboli rozporné řízení).

Motiv 2: Potřeba autonomie, nebo naproti tomu potřeba závislosti

Záporné postoje rodičů k dítěti podporují jeho závislost. Podobně působí i nadměrná pozornost věnovaná dítěti a odměňování poslušnosti, nedostatku iniciativy. Také střídání nátlaku s hýčkáním (ambivalence a rozporné řízení) podporuje závislost dítěte. Děti vychované k závislosti na rodině se snadno stanou závislými na mimorodinné autoritě.

Motiv 3: Školní ctižádost a výkonová motivace

Podmínky působící při formování této motivace jsou zejména a) konstitučně dané předpoklady pro aktivnost - pasivnost; b) podněcování v rodině a radost z řešení úkolů, c) očekávání rodičů, že dítě bude samostatně přiměřeně věku a pohlaví; d) sociální učení v rodině odměňováním a modelem; e) atribuce rodičů, připisování zdaru či nezdaru dítěte vnitřním, nebo vnějším podmínkám; i) sociokulturní prostředí rodiny - v něm podle Heckhausena záleží hlavně na těchto momentech: důraz na individualitu, a ne na kolektiv, odpovědnost za sebe, úspěch či neúspěch vlastního jednání se po určité době stává zřetelným, převládá aktivní životní postoj (v protikladu k fatalistickému), lze vytyčovat náročné životní cíle, orientace na budoucnost (v protikladu k soustředění na okamžitou odměnu), je možná mobilita (sociální, ekonomická, geografická). Uvedené makrosociální podmínky ovšem ovlivňují vývoj i jiných subsystémů osobnosti.

Motiv 4: Ochota sociálně se angažovat, být kooperativní, jednat altruisticky

Závisí na komunikaci v rodině. Příznivě působí vztahy partnerské, střídání rolí ve vztahu.

Motiv 5: Sklon k závislosti na dospělých

Rozumí se tím zvláštní druh přijetí autority, totiž přizpůsobení k autoritě ze strachu, že by mohlo dojít ke ztrátě náklonnosti dospělého, nebo ze snahy teprve získat takovou náklonnost. Působí zde přísnost rodičů, jejich autoritářská osobnost, která sama může pocházet z toho, že sami rodiče podléhají tradičnímu tlaku autorit a svou úzkost ventilují ve vztahu k dítěti. Záporný postoj rodičů podporuje snahu dítěte přizpůsobit se autoritě a být sociálně akceptován, ale u dívek to platí jen při záporném postoji matky. Záporný postoj otce k dceři ztěžuje dívce přizpůsobit se konvenci, převzít tradiční ženskou roli (takové dívky spíše touží po uplatnění v povolání), jak to shodně zjistilo několik výzkumů navzájem nezávislých. Dívkám to ale usnadňuje přizpůsobit se tvrdým podmínkám na začátku školní docházky.

Motiv 6: Mužské a ženské postoje, převzetí sexuální role

Závisí to na chování otce, matky, na jejich vzájemných vztazích, na podpoře či naopak omezování sexuální role dítěte. Chlapci ve věku pěti až šesti let přejímají mužské formy chování, když otec k nim má kladný emoční vztah a když se jim otec jeví jako významný a silný. U dívek je vývoj k ženské roli méně prozkoumán. Pravděpodobně závisí na kladném postoji matky k dceři, dále na tom, zda matka akceptuje sebe jako ženu a je spokojena v ženské roli. Záleží i na mimorodinných vlivech.

Sebehodnocení 1: Obecná úzkost

Tím se rozumí, že jedinec se obává, že se poraní, bojí se tmy, má strach ze všeho nového a ze samoty i z velkého nakupení lidí, má úzkostné sny. Koreluje se stylem chování 1 (s labilitou) a s příslušnými podmínkami.

Sebehodnocení 2: Přesvědčení o vlastních názorech, rozhodnutích a plánech

Jedinec očekává, že ho bude prostředí chválit, odměňovat a uznávat. Je spokojen sám se sebou, se svými zájmovými činnostmi. Věří v realizaci svých plánů. Souvisí to s Rotterovým protikladem internalita - externalita. Internalitní přesvědčení o tom, že příčiny jednání a úspěchů jsou ve mně, uvnitř, se zakládá na dětských zkušenostech úspěchu a na tom, že rodiče netrestali dítě za neúspěch. Zkušenost úspěchu pak je podmíněna tím, že dítě očekává od matky, že bude ochotna brát ohled na motivy dítěte (jinak formulováno: podmínkou je zkušenost dítěte, že jeho matka je akceptující a empatická).

Sebehodnocení 3: Impulzivita a bezstarostnost - naproti tomu uvážlivost.

Podle Heckhausenových studií impulzivní děti mají rodiče se silným řízením a se záporným postojem k dítěti. (Je možné, že impulsivnost dětí tento postoj vyvolává.) Impulzivita je také častá u příslušníků menšin. Rodiče podporují bezstarostnost tím, že jsou liberální (slabé výchovné řízení) a tolerují dítěti prudké projevy afektů, popřípadě když se v rodinné výchově kombinuje liberálnost s vysokými požadavky na dítě (řízení je rozporné).

Sebehodnocení 4: Vysoké a naproti tomu nízké sebehodnocení.

Nízké sebehodnocení dítěte závisí na tom, že rodič sleduje cíl dominovat nebo pečovat (převážně silné řízení v rodinné výchově); dále na tom, když rodiče neberou dítě vážně, nepřibírají je k plánování rodinných programů apod. (Tedy nedostatek kladného emočního vztahu k dítěti). Tyto vztahy byly zjištěny jako těsnější u chlapců než u dívek. (*cit. dle Čáp, 1996*)

Ke zjišťování výchovného stylu, tak jako ke zjišťování struktury temperamentu a dalších osobnostních charakteristik, slouží různé diagnostické postupy a metody. Jedná se zejména o metodu pozorování, strukturovaného nebo volného rozhovoru a dalších slovních výpovědí, o projektivní metody apod. J. Čáp řadí mezi slovní výpovědi i výstupy získané formou osobnostního dotazníku. Dotazníky mohou být administrovány rodičům i dětem, přičemž výpověď těchto dotazníků je čistě subjektivní. Tato výpověď pak vyjadřuje a určuje jak je výchova vnímána a ne jaká je. Základním předpokladem je, že právě subjektivní vnímání výchovy působí na dítě nejvíce. Dotazník pro zjišťování způsobů výchovy v rodině bude podrobněji popsán v empirické části diplomové práce.

6 Empirická část

6.1 Cíle výzkumu

Jak již bylo uvedeno v teoretické části, existence autority rodičů je pro adolescenty důležitá z hlediska jejich psychosociálního vývoje, ať už v souvislosti s vývojem jejich identity či začlenění do společnosti. Macek (2003, s. 55) poukazuje na to, že adolescenti vnímají své rodiče jako skutečně důležité osoby, které je nejvíce ovlivňují ve významných rozhodnutích a krizových situacích. Výchovný styl rodičů a citové pouto, které mezi rodiči a adolescenti během života vzniká, může mít vliv na pojetí rodičovské autority dospívajícími. Cílem tohoto výzkumu je zjistit, zda jsou rodiče pro adolescenty přirozenými autoritami, jaké výchovné styly rodiče dospívajících uplatňují a jestli přirozená autorita souvisí s mírou citové vazby adolescentů ke svým rodičům.

6.2 Stanovení hypotéz

Na základě stanovení cíle mého výzkumu zkoumám, jaká je míra citové vazby dospívajících ke svým rodičům a jaký výchovný styl rodiče adolescentů uplatňují. Dále zkoumám, zda jsou matka a otec pro dospívající přirozenými autoritami. Z charakteristiky výchovných stylů podle Čápa, jsem ve svém výzkumu vyšla z předpokladu, že matka nebo otec jsou přirozenými autoritami, pokud uplatňují výchovu přísnou a laskavou (pole č. 4), výchovu optimální se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením (pole č. 5) a laskavou výchovu bez požadavků a hranic, kdy se dítě vidí ve svém rodiči vzor a tak je pro něho také autoritou (pole č. 6).

Na základě vzájemných vztahů mezi proměnnými jsem stanovila následující hypotézy:

H1: Přirozená autorita matky vysoce koreluje s mírou citové vazby adolescenta¹ k matce.

H1.1: Přirozená autorita matky vysoce koreluje s mírou citové vazby dívky k matce.

H1.2: Přirozená autorita matky vysoce koreluje s mírou citové vazby chlapce k matce.

H2: Přirozená autorita otce vysoce koreluje s mírou citové vazby adolescenta¹ k otci.

H2.1: Přirozená autorita otce vysoce koreluje s mírou citové vazby dívky k otci.

¹ Jedinec ženského nebo mužského pohlaví ve věku mezi pubertou a dospělostí

H2.2: Přirozená autorita otce vysoce koreluje s mírou citové vazby chlapce k otci.

6.3 Výzkumný soubor

6.3.1 Výběr výzkumného souboru

Pro svůj výzkum jsem použila záměrný výběr respondentů v pozdní fázi adolescence ve věku 17-19 let. Tuto věkovou hranici splňují studenti 3. a 4. ročníků středních škol, proto jsem se rozhodla oslovit ředitele Gymnázia, Obchodní akademie a Středního odborného učiliště technického v městě Chotěboř v kraji Vysočina. Vzhledem k tomu, že jsem výběr zúžila na populaci adolescentů ze středních škol, nezohlednila jsem v něm adolescenty, kteří do školy nechodí. Důvodem výběru tří škol je předpoklad, že zkoumaný soubor adolescentů bude z rozmanitého rodinného prostředí. Například u studentů gymnázia bude asi větší pravděpodobnost, že budou odpovídat tak, jak se od nich očekává (tzv. sociální žádoucnost), a tím pádem by mohly být výsledky zkresleny. Dle slov ředitele SOU jsou jejich studenti z jiného rodinného prostředí než studenti gymnázia a vzhledem k jejich rozdílné orientaci, např. na školní úspěch, mohou být jejich odpovědi upřímnější.

Výběr výzkumného souboru je tedy kombinací příležitostného a skupinového výběru, což by se mohlo odrazit na reprezentativnosti vzorku. Cílovou populací, na kterou bude možné vztáhnout závěry z mého výzkumu, budou studující dospívající v pozdní fázi adolescence žijící na Vysočině.

6.4 Předvýzkum

Ještě než jsem začala svůj výzkum realizovat, provedla jsem se třemi adolescenty (2 dívky a jeden chlapec, všichni ve věku 17 let) předvýzkum, který sloužil k odhalení problematických slovních spojení nebo vět, které by mohly při chybném vyplnění dotazníku výsledky studie zkreslit. Zároveň mě zajímalo, zda otázky týkající se vnímané autority rodičů budou adolescenty pochopeny shodně. Po krátké diskusi s adolescenty jsem zjistila, že adolescenti vnímají autoritu rodičů jako schopnost rodičů je ovlivňovat, být jim vzorem a zdrojem pro jejich rozhodování. Předvýzkum sloužil i ke zjištění, že vyplnění dotazníku trvá průměrně 25 minut a účastníci neměli žádné otázky ani připomínky.

6.5 Průběh výzkumu

Jako metodu sběru dat jsem si zvolila dotazník v papírové podobě, který obsahoval 4 strany, z nichž na první straně jsem oslovila studenty a vysvětlila jim, o jaký výzkum se jedná a jakým způsobem mají dotazník vyplňovat.

Dotazníky jsem po dohodě 21. října 2010 osobně doručila ředitelům výše zmíněných škol. Domluvili jsme se, že učitelé rozdají dotazníky studentům 3. a 4. ročníků v hodině společenských věd, případně občanské nauky. Během této hodiny studenti dotazníky vyplnili a odevzdali vyučujícímu. Po týdnu jsem si vyplněné dotazníky na příslušných školách vyzvedla.

Výhodou použití dotazníku je úspora času, finančních prostředků a lepší kvantifikace dat.

Naopak nevýhodou se jeví možnost nesrozumitelnost některých položek pro respondenty, menší pružnost, se kterou bych mohla eliminovat tato zkrácení a nižší věrohodnost (bez možnosti např. zúčastněného pozorování).

6.5.1 Použité metody

V rámci konceptualizace krátce shrnu jednotlivé proměnné:

Adolescent – dospívající v pozdní fázi adolescence ve věku 17-20 let.

Míra citové vazby – rozsah pozitivního citového vztahu k rodičům, sledován zvláště vztah k matce a zvláště vztah k otci.

Způsob výchovy v rodině – zahrnuje upevněné postupy, techniky, strategie chování a jednání, ale také názory na člověka, na dítě a výchovu, zahrnuje vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, emoční klima ve společné interakci.

Dotazník na citovou vazbu

Dotazník IPPA (The Inventory of Parent and Peer Attachment, viz příloha č. 2)

Pro zjištění míry citové vazby adolescentů k rodičům jsem použila dotazník IPPA (Greenberg & Armsden, 1987), který byl autory testován na vzorku adolescentů a dospělých. V českém prostředí byla tato metoda použita na vzorku patnáctiletých v rámci projektu ELSPEC. Dotazník původně zahrnoval 28 položek pro zjištění citového vztahu k matce a 28

položek pro zjištění citového vztahu k otci, ale Širůček a Lacinová (2008) upravili tento dotazník na 25 položek zvlášť pro citovou vazbu s otcem a zvlášť pro citovou vazbu s matkou.

Položky tvoří tři subškály:

1. důvěra – stupeň důvěry k rodiči – zahrnuje položky č. 1, 2, 3, 4, 11, 12, 19, 21, 22
2. komunikace – možnost a dostupnost komunikace – zahrnuje položky č. 6, 7, 14, 15, 18, 24, 25
3. odcizení – stupeň zlosti a odcizení – zahrnuje položky č. 5, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 20, 23

Respondenti se vyjadřují k jednotlivým položkám na Likertově škále v rozmezí: vždy/téměř vždy = 5, často = 4, někdy = 3, zřídka = 2, nikdy/téměř nikdy = 1. Všechny položky v subškále „odcizení“ a položka č. 3 v subškále „důvěra“ (Přál/a bych si mít jinou matku/otce) musí být rekódovány. Celková míra citové vazby se bude tedy pohybovat v rozmezí 25 – 125.

Dotazník na výchovný styl rodičů

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (viz příloha č. 1)

Dotazník na zjišťování způsobu výchovy, který ve své práci využívám, pochází z roku 1994 a jeho autory jsou J. Čáp a P. Boschek.

Dotazník je operacionalizací způsobu výchovy, který jsem popisovala v teoretické části této práce. Zjišťuje emoční vztah rodiče k dítěti a výchovné řízení rodiče, a to pomocí vyhodnocení jednotlivých komponentů výchovy rodiče (kladného, záporného, požadavků, volnosti). Dotazník obsahuje 40 položek, přičemž každému z komponentů způsobu výchovy jich odpovídá 10. Každá z těchto položek přitom může být ohodnocena minimálně 1 a maximálně 3 body. Z toho vyplývá, že minimální hodnota každého komponentu je 10 a maximální hodnota 30 bodů. Dotazník může být dle Čápa a Boschka (1994) administrován dětem od 11 let nebo mladším při individuální administraci, a také rodičům dětí. V této výzkumné sondě jej vyplňovali pouze děti, resp. adolescenti. Podoba dotazníku, kterou jsem administrovala respondentům, je uvedena v Příloze č. 1.

Při vyhodnocování dotazníku je třeba vzít v úvahu, že odráží subjektivní posouzení toho, jak si daní adolescenti uvědomují způsob výchovy v rodině, přičemž pohled jejich rodičů by mohl být odlišný. Také je třeba vzít v úvahu, že odpovědi mohou být ovlivněny také vnějšími okolnostmi, například momentálním děním v rodině.

Položky odpovídající jednotlivým komponentům výchovy

Komponent kladný

1. Má opravdový zájem o to, co dělám.
5. Jedná se mnou přátelsky.
9. Považuje za důležité vše, co mne zajímalo a co jsem měl(a) rád(a).
13. Bere vážně mé názory a má přání.
17. Často se spolu smějeme a máme dobrou náladu.
21. Když se mi něco nepovede, snaží se mě povzbudit a pomoci mi.
25. Je pro mne příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.
29. Když se u nás doma uvažuje o tom,co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bere ohled na moje návrhy a přání.
33. Důvěřuje mi.
37. Když ve volném čase něco podniká společně se mnou, působí mu (jí) to radost.

Komponent záporný

2. Vyčítá mi, že jsem ho (ji) zklamal(a).
6. Přeje si, abych mu (jí) dal(a) pokoj se svými problémy.
10. Říká mi, že jsem nevděčný syn (nevděčná dcera).
14. Říká často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.
18. Chová se ke mně chladně, málo přátelsky.
22. Připomíná mi, jak se pro mne obětoval(a) a kolik toho pro mne učinil(a).
26. Stěžuje si na mne.
30. Často na mne křičí a rozčiluje se.
34. Zesměšňuje mé názory.
38. Stále mě z něčeho podezírá.

Komponent požadavků

3. Podrobně mi určuje, jak mám co dělat.
7. Chce vždy přesně vědět, co a jak dělám.
11. Očekává, že vždy okamžitě poslechnu.
15. Snaží se rozhodovat za mne.
19. Stále mi něco přikazuje a zakazuje.
23. Je ke mně velmi přísný(á).
27. Často mluví o mých chybách.

31. Přísně mě trestá.
 35. Zakazuje mi běhat venku s dětmi, a dělat to, co ostatní děti.
 39. Přísně požaduje, abych měl(a) jen nejlepší školní prospěch.

Komponent volnosti

4. Nechá mě dělat, co mě baví, i když jsem měl(a) pomáhat v domácích pracech.
 8. Velmi málo kontroluje splnění příkazů a dodržování zákazů.
 12. Často se mi podaří umluvit ho (ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.
 16. Často si mohu dělat, co chci.
 20. Je ochoten (je ochotna) zastávat se mne, když něco neumím nebo něco provedu.
 24. Nechá mě chodit, kam se mi líbí.
 28. Dává mi hodně dárků nebo peněz.
 32. Nechá mě, abych chodil(a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovovalo.
 36. Omlouvá a chrání mě, když mě druhý z rodičů hubuje a chce mě potrestat.
 40. Spokojí se s mou výmluvou, i když jde o něco vážného.

Vyhodnocení dotazníku

Emoční vztah rodiče k dítěti se vyhodnocuje na základě hodnot kladného a záporného komponentu podle tabulky č. 2.

Tabulka č. 1: Vyhodnocení emočního vztahu rodiče k dítěti (převzata z Čáp, Boschek, 1994, s. 21)

Kladný komponent	1. tercil (10 až 24)	2. tercil (25 až 27)	3. tercil (28 až 30)
Záporný komponent			
1. tercil (10)	střední	extrémně kladný	
1. tercil (11)		kladný	kladný
2. tercil (12 až 14)	záporný	střední	kladný
3. tercil (15 až 30)	záporný	záporný	záporný

Výchovné řízení se vyhodnocuje z komponentu požadavků a komponentu volnosti následujícím způsobem (převzata z Čáp, Boschek, 1994, s. 22):

Jestliže má rodič vysoký komponent požadavků P (18...30), a přitom

- má vysoký komponent volnosti V (18...30), jde o rozporné řízení.
- má nižší komponent volnosti V (10...17), jde o silné řízení.

Jestliže rodič nemá vysoký komponent požadavků P (10...17), výchovné řízení se hodnotí dle komponentu volnosti:

- při komponentu volnosti V (10...13) jde o silné řízení.
- při komponentu volnosti V (14...17) jde o střední řízení.
- při komponentu volnosti V (18...30) jde o slabé řízení.

S jednotlivými komponenty výchovy otce a matky je možno pracovat odděleně jako s rodičovskými postoji, ale kombinováním jednotlivých komponentů se přechází k syntetičtějšímu vystižení rodinné výchovy. Stupně této syntézy jsou tedy od emočního vztahu jednotlivého rodiče (syntéza jeho kladného a záporného komponentu výchovy) a výchovného řízení jednotlivého rodiče (syntéza jeho komponentu požadavků a volnosti), až po emoční vztah k dítěti v rodině jako celku (syntéza emočního vztahu otce a matky), výchovné řízení v rodině jako celku (syntéza výchovného řízení otce a matky) a nakonec po způsob výchovy v rodině jako celku (syntéza emočního vztahu a výchovného řízení v rodině jako celku).

6.6 Analýza dat

6.6.1 Popis výzkumného souboru

Z celkového počtu 302 administrovaných dotazníků, se od respondentů vrátilo celkem 239 vyplněných dotazníků, z nichž 25 jsem musela vyřadit kvůli jejich nesprávnému vyplnění. Respondenti buď část nevyplnili, nebo odpovídali jinak, než bylo v zadání. Celkem tak byly získány dotazníky od 214 respondentů. Návratnost byla 70,86 %. Z celkového souboru tvoří 36 % respondenti z gymnázia, 42 % z obchodní akademie a 22 % ze střední školy technické. Dívky jsou v souboru zastoupené 55,60 % a chlapci 44,40 %, počty a průměrný věk celého souboru i jednotlivých kategorií je uveden v tab.č. 3.

tab.č. 3 Respondenti dle věku a pohlaví

pohlaví	N	věk	sd
dívky	119	17,49	0,47
chlapci	95	17,48	0,61
celkem	214	17,49	0,47

Co se týká toho, že výzkum byl prováděn na třech typech škol, nejvíce dotazníků vhodných ke zpracování bylo vráceno ze střední odborné školy v celkovém počtu 90, z gymnázia se vrátilo 77 dotazníků a ze středního odborného učiliště 47.

6.6.2 Deskriptivní statistiky pro citovou vazbu

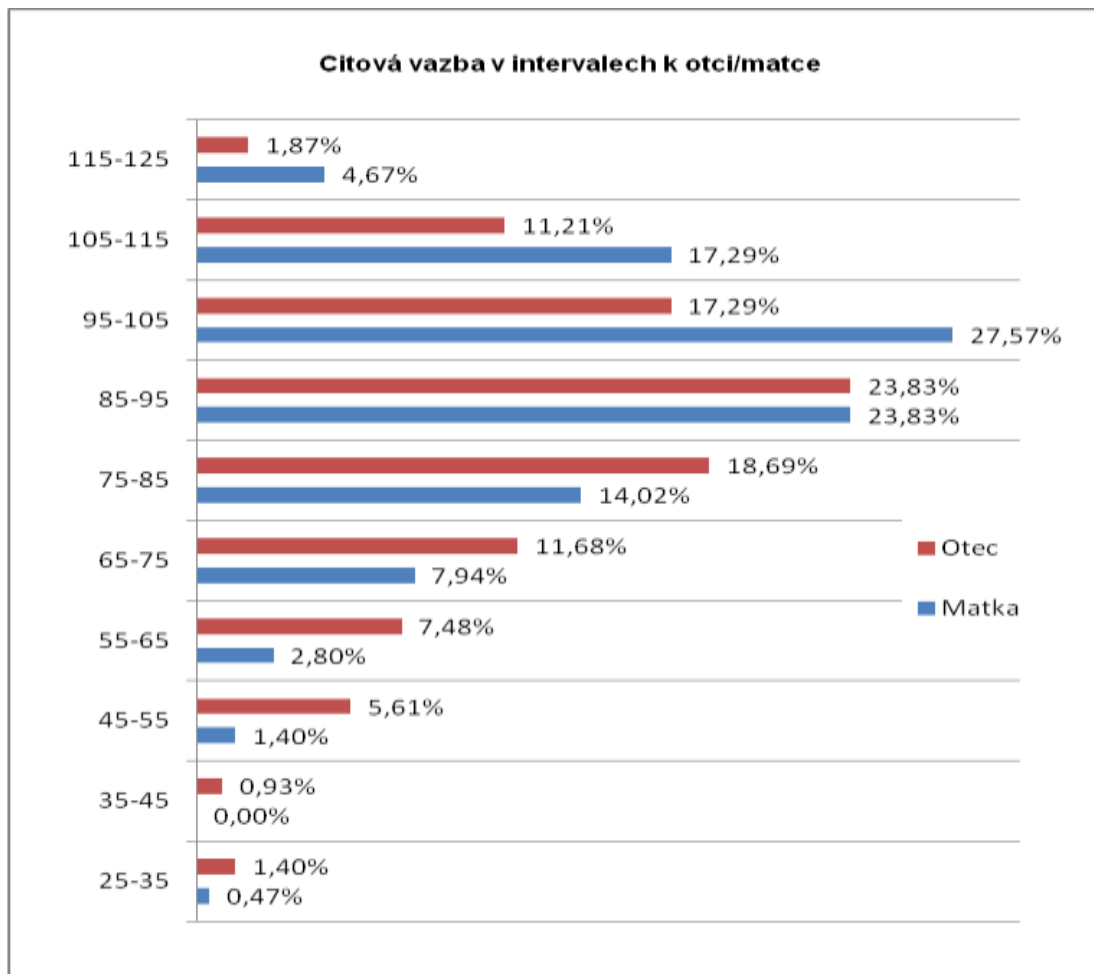
Tabulka č.4 zobrazuje popisné statistiky míry citové vazby adolescentů jednak za celý soubor a zvlášť pro dívky a pro chlapce. Podle použitého nástroje IPPA (The Inventory of Parent and Peer Attachment) mohla být každému adolescentovi naměřena hodnota od 25 do 125. Podle údajů v tabulce lze shrnout, že průměrná míra citové vazby k matce 93,46 byla pro celý soubor (i chlapce a dívky zvlášť) vyšší než průměrná míra citové vazby k otci 84,92.

Tab.č. 4 Deskriptivní statistiky pro citovou vazbu

	celkem		dívky		chlapci	
	k matce	k otci	k matce	k otci	k matce	k otci
počet	214	214	119	119	95	95
průměr	93,46	84,92	93,35	82,37	93,59	88,11
sd	15,30	18,57	16,83	20,26	13,12	15,63
medián	95,00	87,00	95,00	84,00	95,00	90,00
modus	97,00	101,00	91,00	92,00	88,00	95,00
min	34,00	29,00	34,00	29,00	59,00	31,00
max	125,00	125,00	123,00	120,00	125,00	125,00

Pro větší přehlednost je znázorněna v grafu č.1 citová vazba zvlášť pro otce a zvlášť pro matku po menších intervalech. Z grafu je patrné, že citová vazba u matek převažuje nad citovou vazbou u otců právě ve vyšších hodnotách citové vazby.

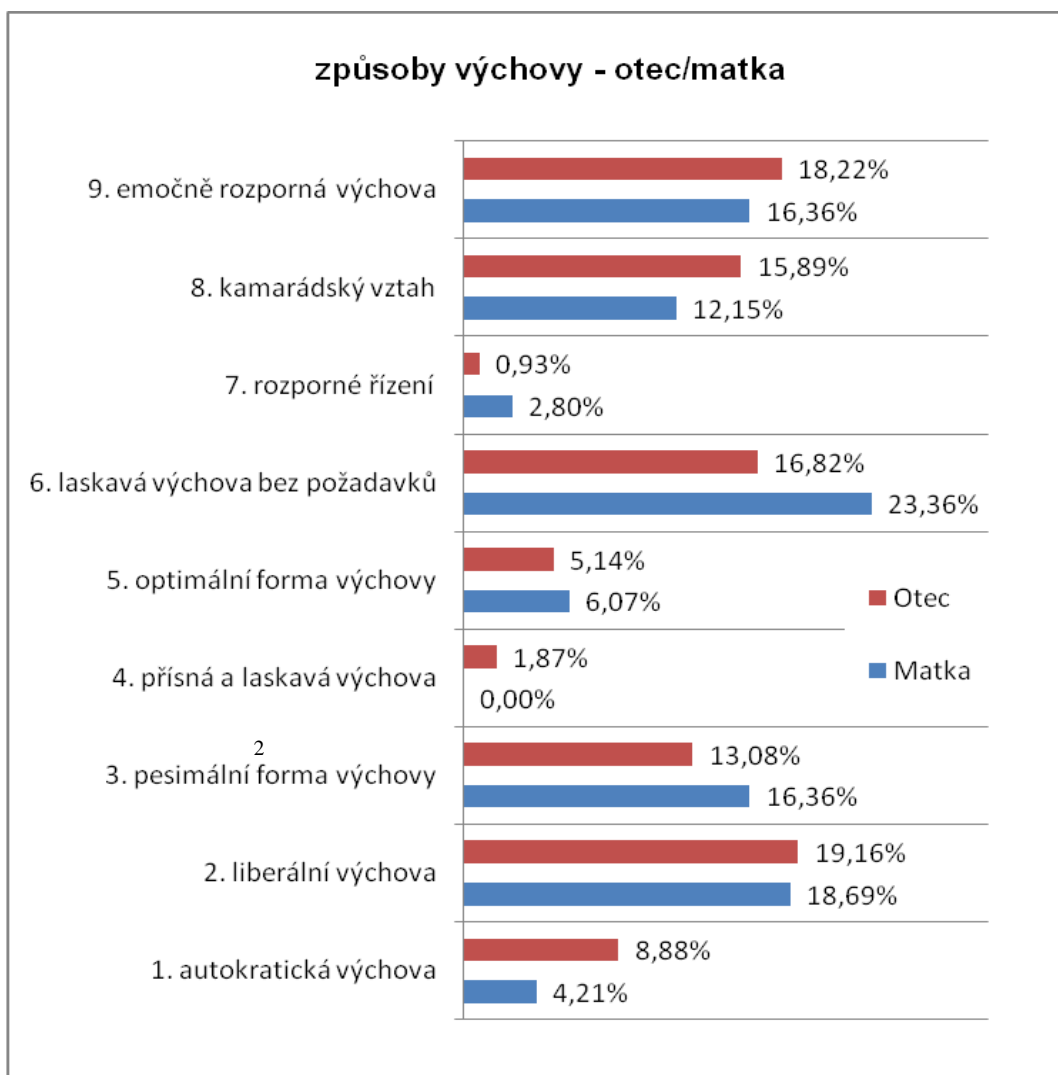
Graf č.1



6.6.3 Deskriptivní statistiky pro výchovné styly

Dalším zkoumaným jevem pomocí dotazníkového šetření byly způsoby výchovy v rodině. Graf č. 2 vyjadřuje zastoupení jednotlivých způsobů výchovy a to jak pro otce, tak pro matku s tím, že jednotlivá pole představují konkrétní způsoby výchovy dle modelu devíti polí. Jak je z grafu patrné, nejčastějším způsobem výchovy matky je laskavá výchova bez požadavků a hranic (pole č.6) ve 23,36% případů, liberální výchova (pole č.2) ve 18,69% případů a pesimální forma výchovy (pole č.3) a emočně rozporná výchova (pole č.9) oboje v 16,36% případů. Co se týče otce, jeho nejčastějším způsobem výchovy je výchova liberální (pole č.2) v 19,16% případů, emočně rozporná výchova (pole č.9) v 18,22% případů a laskavá výchova bez požadavků a hranic (pole č.6) v 16,82% případů.

Graf č.2



6.6.4 Deskriptivní statistiky pro přirozenou autoritu rodičů

Jak je patrné z tabulky č.4, přirozená autorita otců i matek je celkem vyvážená, i když dívky častěji vidí autoritu ve své matce. Průměrné hodnoty citové vazby k rodičům majícím přirozenou autoritu jsou o dost vyšší, než průměr citové vazby za celý výzkumný soubor – k matce $m = 93,46$ a k otci $m = 84,92$ (tab.č.3).

² rozporné řízení se záporným záporným vztahem

tab.č. Četnosti přirozené autority rodičů podle pohlaví

		chlapci	dívky	celkem
přirozená autorita	matky	25	38	63
	otce	24	27	51
prům.míra citové vazby	k matce	99,72	104,45	102,57
	k otci	101,83	96,04	98,76

Podrobnější náhled na četnosti výchovných způsobů rodičů v závislosti na jejich autoritě je uveden v tabulce č.5. Z tabulky vyplývá, že matky mající přirozenou autoritu používaly ve 21 % optimální formu výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením (pole č.5) a v 79 % laskavou výchovu bez požadavků a hranic (pole č.6), stejně jako otcové s přirozenou autoritou používali v 8 % výchovu přísnou a přitom laskavou (pole č.4), ve 22 % optimální formu výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením (pole č.5) a v 70 % laskavou výchovu bez požadavků a hranic (pole č.6).

V případě rodičů nemajících přirozenou autoritu, převládala u matek liberální výchova ve 27 % (pole č.2) a ve 23 % výchova pesimální (pole č.3) a ve 23 % emočně rozporná výchova (pole č.9). U otců převládala v 25 % liberální výchova (pole č.2) a ve 23 % emočně rozporná výchova (pole č.9).

tab.č. 5 Četnosti výchovných stylů otce a matky podle přír.auditory

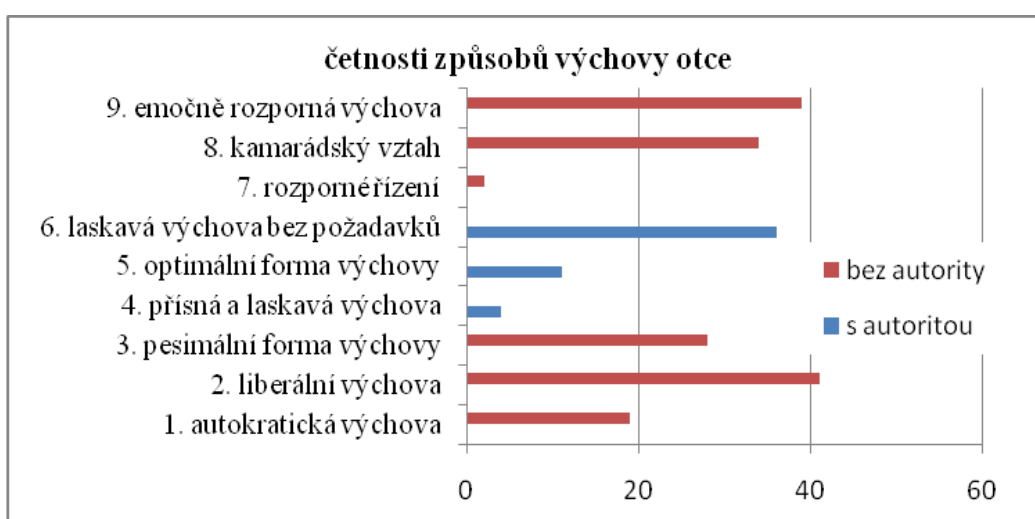
výchovný styl	matka s autoritou	matka bez autority	otec s autoritou	otec bez autority
1	0	9	0	19
2	0	40	0	41
3	0	35	0	28
4	0	0	4	0
5	13	0	11	0
6	50	0	36	0
7	0	6	0	2
8	0	26	0	34
9	0	35	0	39
celkem	63	151	51	163

Pro větší přehlednost jsou četnosti jednotlivých způsobů výchovy vyjádřeny v následujících grafech č. 3 a č. 4.

Graf č. 3



Graf č. 4



6.7 Metody použité na zjišťování vztahu mezi proměnnými

Po zpracování byly výsledky empirického šetření zaneseny do datové matice, pomocí které bylo možné získané výsledky zpracovat.

Pro statistické vyhodnocení výzkumných dat a zjištění statistické významnosti mezi proměnnými jsem pro některé výpočty použila statistický program Statistica 9.0. Při zjišťování existence vztahu mezi mírou citové vazby adolescentů k rodičům, přirozené autority rodičů a uplatňovaným výchovným stylem rodičů jsem použila analýzu rozptylu ANOVA v programu Statistica 9.0. Dále jsem pro tyto proměnné zjišťovala existenci vztahu pomocí Spearman korelačního koeficientu. Pro přehlednost získaných údajů byly vyhodnoceny především četnosti konkrétních proměnných a jejich grafické znázornění je uvedeno v textu.

Výsledky statistické analýzy jsou uvedeny v další kapitole.

6.8 Výsledná zjištění

Pro odpověď na výzkumné otázky týkající se souvislosti mezi autoritou rodičů a mírou citové vazby adolescenta jsem nejprve analyzovala interval spolehlivosti na 95% hladině spolehlivosti pro míru citové vazby adolescentů zvlášť k otci a matce a zvlášť v případech přirozené autority otce či matky. Jak tabulka č. 6 ukazuje, míra citové vazby k oběma rodičům adolescentů je výrazně vyšší za předpokladu přirozené autority matky i otce. Naopak v intervalu za celý výzkumný vzorek je míra citové vazby nižší, přičemž zahrnuje jak adolescenty, u nichž jsou rodiče nebo jeden z nich autoritami, tak adolescenty bez rodičovské autority.

tab.č. 6 Interval spolehlivosti na 95% hl.spol. pro citovou vazbu podle přirozené autority rodičů

Rodič		N	interval spolehlivosti pro citovou vazbu od-do
matka	celkem	214	91,40 - 95,51
matka	s autoritou	63	99,95 - 105,19
otec	celkem	214	82,42 - 87,41
otec	s autoritou	51	92,27 - 100,98

Nyní se budu zabývat analýzou výsledků zvláště pro matku a pro otce:

H1: Přirozená autorita matky vysoce koreluje s mírou citové vazby adolescenta k matce.

Pro zjištění souvislosti jsem nejprve pomocí statistického programu spočítala Spearmanův korelační koeficient $r = 0,41$, který naznačuje poměrně silný pozitivní vztah, tzn. že tyto dvě proměnné spolu kovariují. Zároveň bylo nutné tento vztah potvrdit pomocí jednofaktorové ANOVY, přičemž platnost nulové hypotézy o neexistenci vztahu mezi přirozenou autoritou matky a citovou vazbou adolescenta bylo možné zamítnout na 99 % hladině spolehlivosti, tzn. že $p < 0,01$ ($F = 33,37$) ve prospěch hypotézy H1. V tabulce č.7 je uveden výsledek analýzy autority matky vztažené k míře citové vazby k matce. Statisticky významná souvislost na 99 % hladině spolehlivosti byla nalezena mezi mírou citové vazby adolescenta k matce $p < 0,01$ ($F = 33,37$) a její přirozenou autoritou.

Tab.č. 7 Autorita matky v souvislosti s citovou vazbou adolescenta k matce

proměnná	SČ	stupně volnosti	PČ	F	p
citová vazba k matce	6744	62	6744	33,37	0,00

H2: Přirozená autorita otce vysoce koreluje s mírou citové vazby adolescenta k otci.

Co se týká autority otce, taktéž jsem použila Spearmanův korelační koeficient $r = 0,45$, který znamená poměrně silný pozitivní vztah mezi těmito proměnnými, dalo by se tedy usuzovat, že čím vyšší míra citové vazby k otci, tím vyšší přirozenou autoritou otec bude. Pro další analýzu jsem taktéž použila jednofaktorovou ANOVU, kdy $p < 0,01$ ($F = 38,97$), tzn. že nulovou hypotézu o neexistenci vztahu mezi přirozenou autoritou otce a mírou citové vazby adolescenta k otci můžeme zamítnout ve prospěch hypotézy H2.

V tabulce č.8 je uveden výsledek analýzy autority otce pomocí ANOVY vztažené k míře citové vazby k otci. Byla teda nalezena statisticky významná souvislost na 99 % hladině spolehlivosti mezi mírou citové vazby adolescenta k otci $p < 0,01$ ($F = 38,97$).

Tab.č.8 Autorita otce v souvislosti s citovou vazbou k otci (ANOVA)

proměnná	SČ	stupně volnosti	PČ	F	p
citová vazba k otci	11248	50	11248	38,97	0,00

Výše uvedené závěry jsou platné však pouze pro všechny adolescenty bez rozdílu pohlaví. Abych zjistila, zdali se výsledky liší podle toho, jestli se jedná o dospívajícího chlapce či dívku, provedla jsem stejnou analýzu zvlášť pro dívky a chlapce ve vztahu jak k matce, tak k otci.

H1.1: Přirozená autorita matky vysoce koreluje s mírou citové vazby dívky k matce.

H2.1: Přirozená autorita otce vysoce koreluje s mírou citové vazby dívky k otci.

Jak se zdá (tabulka č.9), u dívek přirozená autorita obou rodičů může mít souvislost jak ve vztahu s citovou vazbou k matce ($F = 26,42$, $p < 0,001$), ale i k otci ($F = 14,07$, $p < 0,001$) až na 99% hladině spolehlivosti, což potvrzuje i Mann-Whitneyův test pro porovnání dvou nezávislých skupin, kdy jak v souvislosti s citovou vazbou k matce, tak i s citovou vazbou k otci vyšlo $p < 0,05$ na 95 % hladině spolehlivosti.

Tab.č.9 Autorita rodičů v souvislosti s citovou vazbou dívek k oběma rodičům (ANOVA)

proměnná	SČ	stupně volnosti	PČ	F	p
citová vazba k matce	6111,3	117	6111,3	26,42	0,00
citová vazba k otci	5148,5	117	5148,5	14,07	0,00

Jelikož hledám souvislosti, další ukazatelem nalezení vztahu mezi proměnnými je Spearmanův koeficient pro vztah autority matky a míry citové vazby dívek $r = 0,50$, což hovoří o dostatečně silném pozitivním vztahu, takže s rostoucí mírou citové vazby dívek roste i autorita matek. Ve vztahu k otci vychází korelační koeficient $r = 0,39$, což je středně silný

pozitivní vztah, který naznačuje, že s mírou citové vazby k otci, roste i jeho autorita v očích dívek. Výsledky potvrdily platnost hypotézy H1.1 i H2.1.

H1.2: Přirozená autorita matky vysoce koreluje s mírou citové vazby chlapce k matce.

H2.2: Přirozená autorita otce vysoce koreluje s mírou citové vazby chlapce k otci.

Následující tabulka č.10 se zabývá tím, zdali autorita rodičů v očích chlapců souvisí s citovou vazbou chlapců. Na základě uvedených výsledků mohu konstatovat, že na 95 % hladině významnosti lze na existenci vztahu jak ve vztahu k citové vazbě k matce ($F = 6,15$, $p < 0,05$), tak ve vztahu k citové vazbě k otci ($F = 30,58$, $p < 0,05$) usuzovat. S těmito výsledky také koresponduje Mann-Whitneyův test pro porovnání nezávislých skupin na 95 % hladině spolehlivosti s výsledkem $p < 0,05$ jak ve vztahu k matce, tak i k otci.

Tab.č.10 Autorita rodičů v souvislosti s citovou vazbou chlapců k oběma rodičům (ANOVA)

proměnná	SČ	stupně volnosti	PČ	F	p
citová vazba k matce	1000,2	93	1000,2	6,15	0,02
citová vazba k otci	5727	93	5727	30,58	0,00

Spearmanův koeficient mezi přirozenou autoritou matky pro chlapce a jeho citovou vazbou k ní je $r = 0,29$, což hovoří o středně silném pozitivním vztahu, ačkoliv je nižší než u dívek, stále se dá předpokládat, že čím bude citová vazba k matce vyšší, tím pravděpodobněji bude větší přirozenou autoritou matka pro chlapce. Ve vztahu chlapce k otci je Spearmanův koeficient $r = 0,54$, což je hodně silný pozitivní vztah, takže se zvyšující se mírou citové vazby k otci se dá předpokládat, že je vyšší i jeho přirozená autorita v očích syna. Obě hypotézy H1.2 a H2.2 tedy můžeme potvrdit.

Další část analýzy výsledků se bude věnovat tomu, zda přirozená autorita rodičů může souviset s tím, jakou školu adolescent navštěvuje, v tomto případě Gymnázium, Obchodní akademii a Střední odborné učiliště v Chotěboři.

H3: Přirozená autorita matky souvisí s typem školy, kterou adolescent navštěvuje.

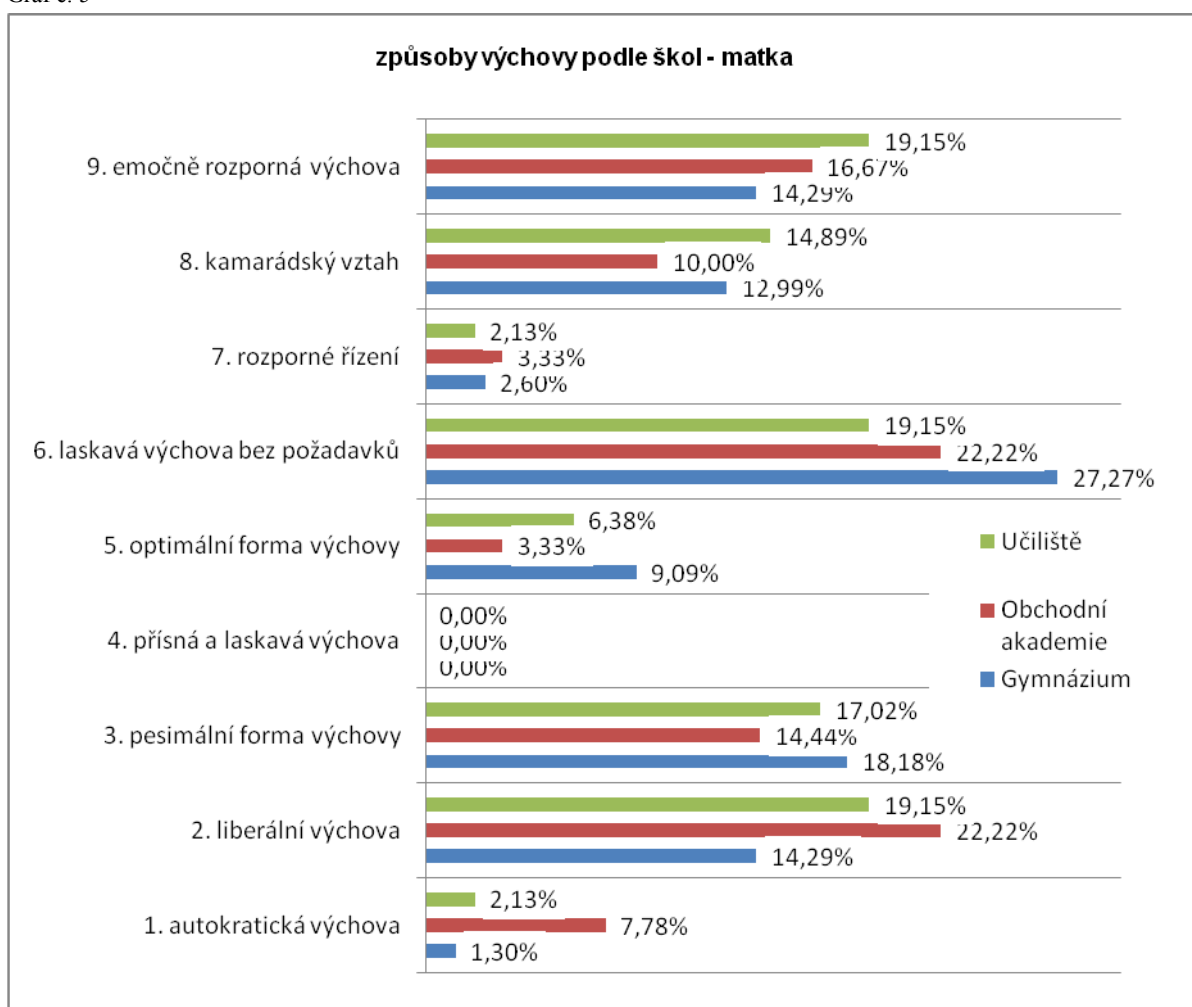
H4: Přirozená autorita otce souvisí s typem školy, kterou adolescent navštěvuje.

V prvním kroku jsem pomocí statistického programu spočítala Spearmanův korelační koeficient pro zjištění kovariance mezi proměnnou škola a přirozenou autoritou otce a matky. Výsledek ukázal, že mezi přirozenou autoritou matky a vybranou školou je velmi slabý negativní vztah $r = -0,10$, což nemohu považovat za prokazatelnou souvislost. V případě přirozené autority otce a vybranou školou je ještě slabší negativní vztah $r = -0,07$ napovídající o neexistenci souvislosti.

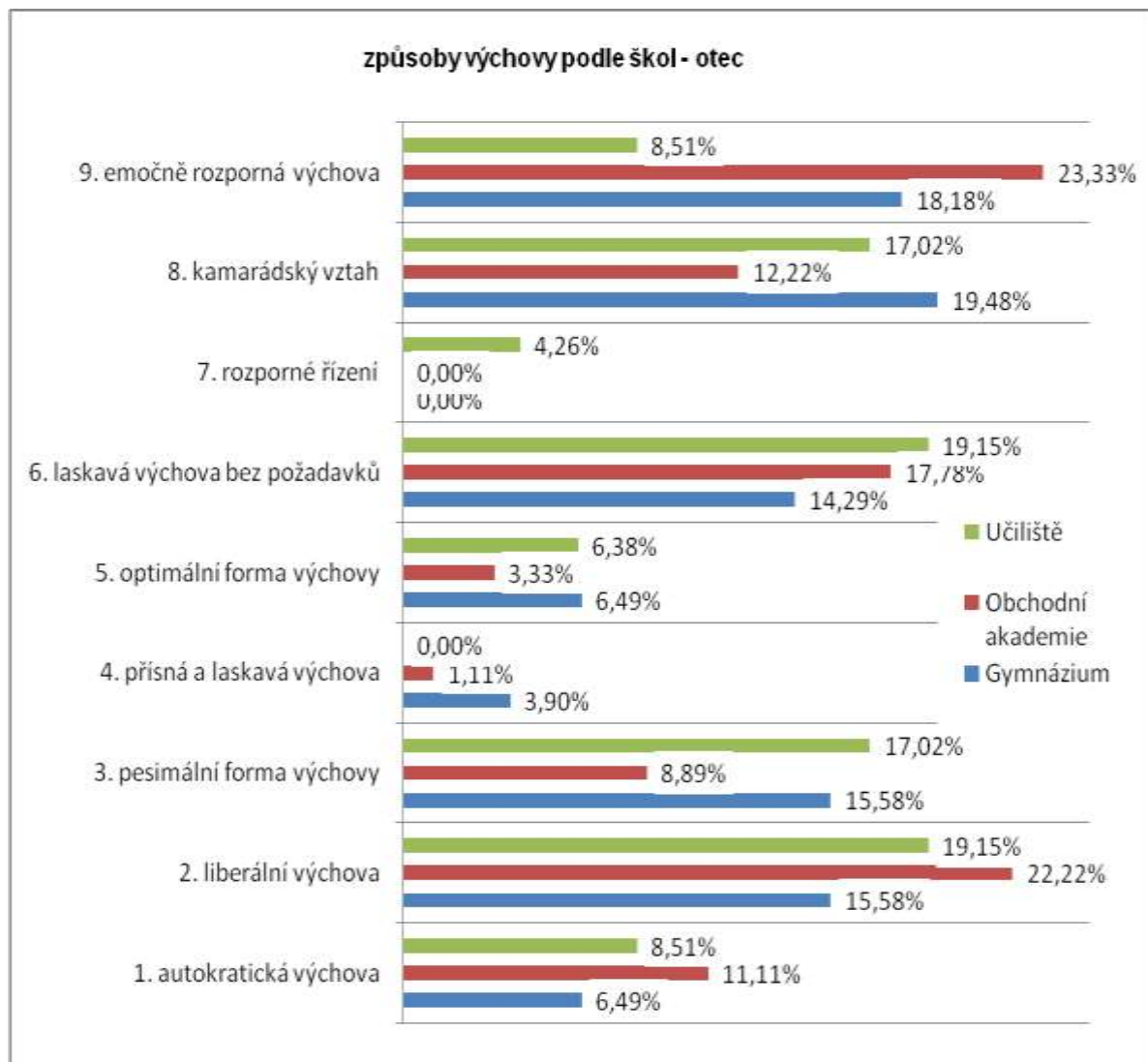
Proto jsem přistoupila k ověřování statisticky významného rozdílu pomocí ANOVY. Díky těmto výsledkům ani ve vztahu k matce ($F = 1,39$, $p > 0,05$), ani ve vztahu k otci ($F = 0,12$, $p > 0,05$) nebyl nalezen statisticky významný rozdíl, který by umožnil nulovou hypotézu o neexistenci rozdílu vyvrátit a tím pádem hypotéza H3 i H4 nebyly potvrzeny.

Pro zajímavost jsem graficky znázornila užívané způsoby výchovy matky (graf č. 5) a otce (graf č. 6) podle jednotlivých škol.

Graf č. 5



Graf č. 6



Přestože se na základě statistických výpočtů nepotvrdila souvislost mezi přirozenou autoritou rodičů a typem školy, kterou adolescenti navštěvují, je z výše uvedených grafů patrné, které způsoby výchovy jsou na jednotlivých školách ze strany matky a otce uplatňovány nejčastěji. Ze strany matky je nejčastěji uplatňována výchova laskavá bez požadavků a hranic (pole č. 6) a to na všech typech škol, i když v případě učiliště jsou adolescenti vychováni také liberální výchovou (pole č. 2) a emočně rozpornou výchovou (pole č. 9) a v případě obchodní akademie matky uplatňují také ještě liberální výchovu (pole č. 2). Vzhledem k mému původnímu předpokladu, že přirozenou autoritu mají matky, jejichž způsob výchovy nejdeme v poli č. 4, č. 5 a č. 6, tak je zřejmé, že na všech typech škol jsou ve většině matky s přirozenou autoritou.

Otec adolescentů na gymnáziu má k dospívajícím nejčastěji kamarádský vztah, kdy adolescenti dodržují normy dobrovolně (pole č. 8), otcové na obchodní akademii uplatňují nejčastěji emočně rozpornou výchovu (pole č. 9) a současně liberální výchovu (pole č. 2) a laskavě (pole č. 6) vychovávají své adolescenty otcové na učilišti. Pokud se opět vrátím ke svému předpokladu přirozené autority, tak pouze otcové adolescentů navštěvujících učiliště mají přirozenou autoritu.

6.9 Diskuse

Cílem tohoto průřezového výzkumu bylo zjistit, zda jsou matka a otec přirozenými autoritami pro zkoumaný vzorek adolescentů. Vzhledem k předpokladu, ke kterému jsem dospěla na základě teoretických poznatků, že s autoritou souvisí citové pouto mezi rodiči a dospívajícími a autoritu ovlivňuje také způsob výchovy, který rodiče ve výchově uplatňují, zjišťoval tento průřezový výzkum také míru citové vazby adolescentů k rodičům a způsoby výchovy uplatňované rodiči. Zda jsou rodiče přirozenými autoritami jsem vyvozovala na základě uplatňovaných výchovných stylů, kdy přirozenou autoritu mají rodiče, kteří uplatňují výchovu laskavou a přísnou (pole č.4), optimální se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením (pole č.5) a laskavou výchovu bez požadavků a hranic, ale jsou pro děti vzorem (pole č.6).

Na základě teoretických poznatků jsem v hypotéze H1 předpokládala, že přirozená autorita matky silně koreluje s mírou citové vazby k ní. Během období dospívání se chování rodičů ve vztahu k adolescentům mění, ale podstata rodičovského vedení a autority je velmi důležitá, zrovna tak jako rodičovský zájem, angažovanost a emoční intenzita reakcí. Mezi adolescenty a rodiči dochází k řadě konfliktů, ale pokud mají dospívající pocit, že mohou svobodně vyjadřovat své názory a bere se na ně ohled, tak to vzájemné vztahy mezi rodiči a dospívajícími nijak vážně neohrozí. Pro adolescenty je velmi důležité cítit, že se mohou v případě potřeby na rodiče obrátit, vzájemná důvěra je nepostradatelná. Toto vše jsou atributy citové vazby adolescentů k rodičům, ale také současně autority, kterou dospívající ve svých rodičích vidí. Výzkumnou sondou se potvrdila silná korelace mezi citovou vazbou a přirozenou autoritou. **Hypotéza H1 byla potvrzena.**

Hypotéza H1 zjišťovala korelaci míry citové vazby k matce s její přirozenou autoritou u všech adolescentů. Vzhledem k tomu, že jsem chtěla zjistit, zda nebudou výsledky ovlivněny pohlavím adolescenta, stanovila jsem dílčí hypotézy, ve kterých jsem také předpokládala

silnou korelaci míry citové vazby dívek jak matce, tak i k otci. Rovněž tyto hypotézy **H1.1 a H2.1 byly potvrzeny**, s tím, že korelace míry citové vazby dívky k matce byla významnější než korelace míry citové vazby dívky k otci. Adolescenti jsou však ovlivňováni a vychováni v převážné většině oběma rodiči a tak hypotéza H2 zkoumala korelaci míry citové vazby k otci s jeho přirozenou autoritou nejprve rovněž u všech adolescentů. Také **hypotéza H2 byla** výzkumnou sondou **potvrzena**, přestože míra citové vazby adolescentů k otcům byla o něco nižší než k matkám. Tuto skutečnost mohou ovlivnit ty případy, kdy jsou adolescenti vychováni pouze matkami a z důvodu rozvodu rodičů s nimi již otec nežije ve společné domácnosti. Pak se s největší pravděpodobností vliv otce zmenšuje. Při podrobnější analýze, kdy jsem zkoumala ještě zvláště chlapce, jsem došla k závěru, míra že míra citové vazby chlapců k matce i k otci rovněž silně koreluje s přirozenou autoritou otce a dílčí hypotézy **H1.2 a H2.2 byly také potvrzeny**. V tomto případě byl však významnější vztah citové vazby chlapce k otci a jeho přirozené autority. To je zajímavým zjištěním hlavně ze sledování vztahu v dyádách matka – dcera, otec – syn, kde může hrát roli i pohlaví a identifikace s rolí ženy nebo muže, tzn., že mezi rodičem a dítětem stejného pohlaví dochází k lepšímu vyladění na stejnou vlnu. Na základě těchto poznatků je možné konstatovat, že pro adolescenty je velmi důležité citové pouto, které mají k rodičům a pro rodiče je toto pouto velmi významným aspektem, které ovlivňuje adolescenty při reflexi rodičovské autority.

Při stanovení hypotézy H3 jsem vycházela z teoretického poznatku, že pokud jsou rodiče adolescentů autoritativní, vělí ale zároveň pevní a demokraticky zaměřeni, tak tím ovlivňují školní výsledky dospívajících (Steinberg et al., 1992). Tito adolescenti pak dosahují lepších školních výsledků než jejich vrstevníci. Tato podpora a způsoby výchovy adolescentů při plnění školních povinností naznačují také úroveň citových vztahů v rodině. V tomto smyslu se reflexe autority rodičů pojí s tím, jak rodiče adolescenta akceptují, jakou mu poskytují psychologickou autonomii, což pak vede k jejich lepšímu výkonu a silnějšímu školnímu zapojení. Předpokládala jsem tedy, že přirozená autorita matky bude souviset s typem školy, kterou adolescent navštěvuje. Statistické výpočty však nepotvrdily statisticky významný rozdíl mezi přirozenou autoritou a typem školy, proto byla **hypotéza H3 zamítnuta**.

Také hypotéza H4 zkoumala souvislost mezi přirozenou autoritou otce a typem školy, kterou adolescent navštěvuje. Ani v případě hypotézy H4 nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl a **hypotéza H4 byla zamítnuta**.

Přestože hypotézy H3 a H4 byly zamítnuty, na základě podrobnějšího zkoumání jsem došla k závěru, že pokud jsem na počátku stanovila předpoklad přirozené autority v poli č. 4

(výchova laskavá, ale přísná), č. 5 (optimální výchova se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením) a č. 6 (laskavá výchova bez požadavků a hranic), tak na všech typech škol mají matky nejčastěji přirozenou autoritu, jelikož uplatňují nejčastěji výchovu laskavou bez požadavků a hranic, ale rodič se pro ně stává vzorem. V tomto smyslu jsou otcové přirozenými autoritami nejčastěji na středním odborném učilišti. Vzhledem k tomu, že střední odborné učiliště navštěvují většinou chlapci, je z tohoto závěru patrné, že pro tyto adolescenty je otec skutečně vzorem, ke kterému směřují.

Ve svém výzkumu uvažovala o konceptu přirozené autority, který jsem vyvodila z uplatňovaných způsobů výchovy podle Čápa a Boschka. Adolescenti mohou být vychováváni přísně a laskavě nebo optimálně se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením, případně laskavě bez požadavků a hranic. Velmi důležitý je emoční vztah mezi rodiči a dospívajícími, který výrazně zasahuje do konceptu přirozené autority. Pokud mají rodiče k dospívajícím kladný emoční vztah, ani větší množství požadavků, které jsou na adolescenty kladeny a jsou důsledně kontrolovány, nevadí. Pokud je na adolescenty kladeno mnoho požadavků se záporným emočním komponentem, mohou dospívající uzнат rodiče jako autority ve smyslu vůdce, a přirozená autorita je nahrazena autoritou vynucenou.

Na základě zjištěných výsledků jsem došla k závěru, že výchova matky je nejčastěji laskavá bez požadavků a hranic, liberální a emočně rozporná. Otec ve svém výchovném působení nejčastěji uplatňuje výchovu liberální, emočně rozpornou a laskavou bez požadavků a hranic. Toto zjištění koresponduje se zjištěním Smetanové (1995), že styl rodičovské výchovy se neliší mezi otci a matkami hlásícími se ke stejné filozofii výchovy. Při hlubším zkoumání jednotlivých způsobů výchovy jsem dospěla k závěru, že uplatňované způsoby výchovy se vyznačují slabým řízením. Toto slabé řízení je však většinou podpořeno kladným emočním vztahem mezi adolescentem a rodičem. Tento kladný emoční vztah je podpořen mírou citové vazby. Tato výzkumná sonda potvrzuje také studii Gillernové (2009), která porovnávala rozdíly mezi způsoby výchovy na přelomu 80. a 90. let a současnosti, kdy výrazně ubylo způsobů výchovy se silným řízením ve prospěch řízení slabého. Tento posun bude pravděpodobně způsoben určitou demokratizací dítěte, změnou vnímání potřeb dětí v dnešní společnosti, ale také současně menším množstvím požadavků, které jsou na děti kladeny a nedůsledné kontrolování jejich splnění. Výchova se celkově liberalizuje, na názory dětí je brán větší zřetel. Na základě své výzkumné sondy jsem dospěla k závěru, že přestože rodiče ve svém výchovném působení uplatňují převážně slabé řízení, pokud je podpořeno kladným emočním vztahem, mohou být pro adolescenty přirozenými autoritami. Závěrem

mohu konstatovat, že téměř každý rodič je pro dítě autoritou, i když se nejedná o ideální případ přirozené autority, ale někdy autority vynucené nebo autority omezené příliš kamarádským přístupem a nedostatečnou kontrolou.

Limity mého výzkumu vidím ve skutečnosti, že nebyl použit standardizovaný výzkumný nástroj v podobě dotazníku s dostatečnou validitou a reliabilitou, ale přirozenou autoritu jsem vyvodila na základě zjištěných způsobů výchovy uplatňovaných ve výchově adolescentů. Na základě zjištěných dat zčásti zredukovaných kvantitativní metodou nebylo možné vyvodit další souvislosti, jak adolescenti vidí přirozenou autoritu rodičů. Dalším limitem, který by mohl zkreslit výsledky výzkumu, může být jednak osobnost adolescenta, ale také stádium, ve kterém se adolescent nachází na cestě hledání své vlastní identity. Mám na mysli to, že adolescent ve stádiu krize identity, kdy sám sebe hledá, se bude zřetelněji bránit autoritě než adolescent, který automaticky bez krize přijímá identitu rodičů. Důležitými osobnostními charakteristikami by mohl být temperament adolescentů, jejich otevřenost atd., ale i momentální rozpoložení dospívajících v čase, kdy byl dotazník administrován, tzn., že po hádce s rodiči mohou celou situaci vidět jinak, než za normálních okolností.

7 ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala autoritou, která je součástí života každého člověka, ať v nejširším celospolečenském měřítku nebo v individuálních vztazích. Obsahem práce je vnímání autority ve vztahu k adolescentům, souvislost mezi autoritou, citovou vazbou a uplatňovanými způsoby výchovy.

V první kapitole jsem se zaměřila na autoritu a to převážně rodičovskou. Rodiče jsou prvními nositeli autority pro dítě a záleží pouze na nich, zda se jim podaří si tuto snadno nabytou autoritu udržet, případně posílit. Významným pomocníkem při posílení rodičovské autority je definování určitých hranic ve výchově, které je potřeba důsledně dodržovat a jejich dodržování kontrolovat. V souvislosti s vývojem dítěte dochází k určitým změnám ve vnímání rodičovské autority. V období adolescence, kdy mají dospívající potřebu se osamostatnit, potřeba autority nemizí, jen se mění. Adolescenti potřebují ve svých vztazích s rodiči důvěru, ale současně již vyžadují méně kontroly.

Druhá kapitola je věnována adolescenci jako velmi náročnému období v životě každého jedince. Během dospívání se snaží adolescent získat autonomii, dochází ke změně vztahů s rodiči, sourozenci a vrstevníky. Adolescence je obdobím častějších konfliktů, které souvisí právě se získáváním autonomie. Je to období formování postojů dospívajícího k hodnotám, morálce, autoritám. Adolescenti se snaží vymanit z podřízené role a snaží se o zrovnoprávnění vztahu s rodiči.

Třetí kapitola byla zaměřena na citovou vazbu adolescentů. Po krátkém definování vzniku citové vazby jsem se věnovala změnám citové vazby adolescentů k rodičům i vrstevníkům. Citové pouto, které vzniká mezi dospívajícími a jejich rodiči ovlivňuje další partnerské vztahy dospívajících. Citové pouto poskytuje adolescentům emoční oporu, která je velmi důležitá na cestě k autonomii. Citová vazba tak ovlivňuje emoční ladění v rodině a tento emoční vztah mezi rodiči a adolescenty se promítá do výchovného působení rodičů.

Ve čtvrté kapitole jsem popsala jednotlivé způsoby řízení, které mohou dospělí ve vztahu k dětem a dospívajícím uplatňovat. Podrobněji jsem se zaměřila na způsoby výchovy dle Čápa a Boschka, kteří ve svém modelu zohledňují jak emoční vztahy rodičů k dětem, tak i uplatňovaný způsob řízení. Způsoby výchovy ovlivňují děti a dospívající v jejich životě v dospělosti. Jednotlivé způsoby výchovy mohou podporovat vnímání rodičů jako přirozených autorit, případně autorit vynucených.

V empirické části diplomové práce jsem zkoumala přirozenou autoritu matky a otce z pohledu adolescentů. Smetanová zmiňuje, že existuje rozdíl mezi tím, jak reflektují autoritu rodičů adolescenti a jak se rodiče, co by autority, vidí sami. Tento koncept však není ještě dostatečně prozkoumán. Přirozenou autoritu matky a otce jsem zkoumala v souvislosti s mírou citové vazby adolescentů. Současně jsem také hledala souvislost mezi přirozenou autoritou matky a otce a typem školy, kterou dospívající navštěvuje. Empirické šetření ukázalo, že citová vazba adolescentů k rodičům souvisí s tím, zda adolescenti považují svou matku a otce za přirozené autority. Citová vazba tak úzce souvisí s emočním vztahem v rodině a vzhledem k tomu, že emoční vztah je jedna z dimenzí způsobů výchovy mohu konstatovat, že uplatňované způsoby výchovy u zkoumaného vzorku byly převážně s kladným emočním vztahem. V souvislosti s teoretickými poznatky jsem zjistila, že tento kladný emoční vztah je součástí slabého řízení, ale ani slabé výchovné řízení není překážka k tomu, aby rodiče byli pro adolescenty autoritami. Hlubší a širší porozumění toho, co adolescenti považují jako autoritu by bylo možné získat v rámci kvalitativního výzkumu prostřednictvím podrobných rozhovorů. Tato výzkumná sonda vnímání rodičů jako autorit adolescentů podpořila tezi, že výchova se postupně liberalizuje, rodiče ustupují od velkého množství požadavků kladených na děti, ale současně velmi důležitým aspektem ve výchově je kladný emoční vztah mezi rodiči a dětmi.

Literatura:

- ARENDR, H. *Krize kultury*. Central + East European Publishing Project, 1994, ISBN 80-204-0424-4
- BOWLBY, J. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4
- CLOUD H., TOWNSED J. *Děti a hranice*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-72550-02-0
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-22967-0
- ČÁP, J., BOSCHEK, P. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Příručka. Bratislava - Brno: Psychodiagnostika, s.r.o. 1994.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DELAROCHE, P. *Rodiče, nebojte se říkat NE*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-347-5
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6
- LEMAN, K. *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-430-3
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7
- MATĚJČEK, Z. a kol. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.
- MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6
- MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf s.r.o., 2000. ISBN 80-85912-29-5

- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6
- MATOUŠEK, O. *Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-121-5
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-901424-7-8
- MOŽNÝ, I. *Moderní rodina: (mýty a skutečnost)*. Brno: Blok, 1990, ISBN 80-7029-018-8
- NICHOLS, M. P. *Jak se přestat hádat s dětmi*. Praha: Návrat domů, 2005. ISBN 80-7255-118-3
- NOVÁK, T. *Sourozenecké vztahy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2057-3.
- PRŮCHA, J. *Učitel : současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-621-7
- ROGGE, J-U. *Rodiče určují hranice*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-990-9
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5
- SMRČKA, F. *O rodičovské autoritě*. Praha: SPN, 1976. ISBN 54-0-250
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0
- TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha, Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0
- VANČUROVÁ, E. *Úvahy o dětech a lidech v rodině*. Praha: SPN, 1987.

Internetové zdroje:

Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development* 40, 969-1025

Allen, J.P., Hauser, S.T., Bell, K.L., O'Connor, T. G. (1994) Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development* 65, 179-194

Allen, J. P., Land, D. (1999) Attachment in Adolescence. In: Cassidy, J., Shaver, P. (Eds.) Handbook of attachment theory and research. NY: Guilford, 319 - 335

Becker-Stoll, F., Fremmer-Bombik, E. 1007, April): Adolescent-mother interaction and attachment: A longitudinal study. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Collins, W.A. (1990): Parent-Child relationship in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition. In R. Montemayor, G.R. Adams and T.P. Gullota (Eds). Advances in adolescent development: Vo12. From childhood to adolescence: A transitional period? Newbury Park. CA: Sage, 85 – 106.

Collins, W. A., Laursen, B. (1992). Conflicts and relationships during adolescence. In: Doorn, M. (2008). Conflict Resolution in Adolescent Relationship. Printed by *PrintPartners Ipskamp, Enschede*. Retrieved 5 March 2011 from <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2008-1119-200345/doorn.pdf>

Cox, M. J., Paley, B., Harter, K. (2001). Interparental conflict in parent-child relationships. In: Doorn, M. (2008). Conflict Resolution in Adolescent Relationship. Printed by *PrintPartners Ipskamp, Enschede*. Retrieved 13 March 2011 from <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2008-1119-200345/doorn.pdf>

Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., Papp, L. M. (2001). Couple conflict, children, and families: It's not just you and me, babe. In: Doorn, M. (2008). Conflict Resolution in Adolescent Relationship. Printed by *PrintPartners Ipskamp, Enschede*. Retrieved 12 October 2011 from <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2008-1119-200345/doorn.pdf>

Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., Graham, M. A. (2002). Interparental relations as a dimension of parenting. In: Doorn, M. (2008). Conflict Resolution in Adolescent Relationship. Printed by *PrintPartners Ipskamp, Enschede*. Retrieved 12 March 2011 from <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2008-1119-200345/doorn.pdf>

Doherty, N.A., Feeney, J.A. (2004). The Composition of Attachment Network throughout the Adult Years, *Personal Relationships*, Vol. 11, 469-488

Doorn, M. (2008). Conflict Resolution in Adolescent Relationship. Printed by *PrintPartners Ipskamp, Enschede*. Retrieved 5 March 2011 from <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2008-1119-200345/doorn.pdf>

- Doorn, V. M., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J. (2008). Conflict Resolution in Parent-Adolescent Relationships and Adolescent Delinquency. *The Journal of Early Adolescence* 28 (4), 503-527. Retrieved 12 March 2011 from <http://jea.sagepub.com/content/28/4/503.full.pdf+html>
- Doorn, V. M., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J. (2007). Longitudinal Transmission of Conflict Resolution Styles From Marital Relationships to Adolescent-Parent Relationships. *Journal of Family Psychology* 21 (3), 426-434. Retrieved 12 March 2011 from web.ebscohost.com
- Ducharme, J., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2002). Attachment security with mother and father: associations with adolescents' reports of interpersonal behavior with parents and peers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19, 203-231.
- Engfer, A. (1988). The interrelatedness of marriage and the mother-child relationship. In: Doorn, M. (2008). Conflict Resolution in Adolescent Relationship. Printed by *PrintPartners Ipskamp, Enschede*. Retrieved 13 March 2011 from <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2008-1119-200345/doorn.pdf>
- Erel, O., Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. In: Doorn, M. (2008). Conflict Resolution in Adolescent Relationship. Printed by *PrintPartners Ipskamp, Enschede*. Retrieved 15 March 2011 from <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2008-1119-200345/doorn.pdf>
- Gillernová, I. Společné činnosti rodičů a dětí a styly rodičovské výchovy *Ceskoslovenska Psychologie*. Praha: 2009. Vol. 53, Iss. 4; p. 336 (13 pages), dostupné z <http://proquest.umi.com.ezproxy.is.cuni.cz/pqdlink?sid=1&RQT=511&TS=1290164254&clientId=45145&firstIndex=10>, dne 19.11.2010
- Gillernová, I. Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *Ceskoslovenska Psychologie*. Praha: 2009. Vol. 53, Iss. 3; p. 209 (15 pages) , dostupné z <http://proquest.umi.com.ezproxy.is.cuni.cz/pqdlink?sid=1&RQT=511&TS=1290164254&clientId=45145&firstIndex=10>, dne 19.11.2010
- Kobak, R., Rosenthal, N.L., Zajac, K., Madsen, S.D. (2007). Adolescence Attachment Hierarchies and the Search for an Adult Pair-Bond, *New Directions for Child and Adolescent Development*, No.117, 57-72
- Kulísek, P. (2000). Problémy teorie raného citového přilnutí. *Československá psychologie* 44 (5), 404-423.
- Laursen, B., Coy, K.C., Collins, W. A. (1998). Reconsidering Changes in Parent-Child Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development* 69 (3), 817-832. Retrieved 5 March 2011 from <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1132206.pdf>

- Macek, P., Štefánková, Z. (2006). Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou, In Macek, P., Lacinová, L. (Eds.) *Vztahy v dospívání*, Barrister & Principal: Brno, 25-40
- Nelis, S.M., Rae, G. (2009). Brief Report: Peer Attachment in Adolescents, *Journal of Adolescence*, Vol. 32, 443-447
- Owens, G., Crowell, J. A., Pan, H., Treboux, D., O'Connor, E., Waters, E. (1995). The Prototype Hypothesis and the Origins of Attachment Working Models: Adult Relationships with Parents and Romantic Partners. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 60 (2/3)
- Rueter, M., Conger, R.D. (1995). Antecedents of Parent-adolescent Disagreements. *Journal of Marriage & Family* 57 (2), 435-448. Retrieved 13 October 2011 from web.ebscohost.com
- Sroufe, L.A., Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct, *Child Development*, Vol. 48, 1184-1199
- Smetana, J. (1988). Concepts of self and social convention: Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts. In: Kobak et al. (1993). Attachment and Emotion Regulation during Mother-Teen Problem Solving: A Control Theory-Analysis. *Child Development* 64 (1), 231-245
- Smetana, J. The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education* 28.3 (Sep 1999): 311-321
- Smetana, J. Crean, Hugh F.; Campione-Barr, Nicole. Adolescents' and Parents' Changing Conception of Parental Authority. *New Directions for Child & Adolescent Development*, Summer 2005, Vol. 2005 Issue 108, p31-46, 16p
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development* 63 (5), 1266-1281.
- Štefánková, Z. (2005). Citová väzba v detstve a adolescenci vo vzťahu k emocionálnej regulácii. *Československá psychologie*, 49, 5, 432-445.
- Tucker, C. J., McHale, S. M., Crouter, A. C. (2003). Conflict Resolution : Links with Adolescents' Family Relationships and Individual Well-Being. *Journal of Family Issues* 24, 715-736. Retrieved 15 March 2011 from jfi.sagepub.com
- Zimmermann, P. (1999b) Structure and functions of internal working models of attachment and their role for emotion regulation. *Attachment and Human Development* 1, 55-71
- Zimmermann, P. (2002: Von Bindungserfahrungen zur individuellen Emotionsregulation: das entwicklungspsychopathologische Konzept der Bindungstheorie. In: Buchheim, A., Kachele, H. (Eds), *Klinische Bindungsforschung*, Stuttgart: Schattauer, 147 – 159.

Zimmermann, P. A Becker-Stoll, F. (2001) Bindungsrepräsentation im Jugendalter. In: Gloger-Tippelt, G. (Ed.): Bindung im Erwachsenenalter, Huber.

Seznam příloh:

Příloha č. 1 Dotazník pro zjišťování způsobů výchovy

Příloha č. 2 Dotazník IPPA

Příloha č. 1

Vážená studentko, vážený studente,

cílem těchto dotazníků je zjistit způsoby výchovy v rodině, emoční vztahy mezi členy rodiny. Dotazníky jsou anonymní a jeho výsledky budou zpracovány a použity výhradně pro účely diplomové práce s názvem „Autorita rodičů očima adolescentů“. Vyplněné dotazníky poskytnou určitá potvrzení vědeckého šetření, které je zaměřené na autoritu rodičů a na vztahy mezi jednotlivými členy rodiny. Odpověď na každou z otázek je velice důležitá.

Návod na vyplnění: U každé věty označte křížek X v jednom sloupci podle toho, zda se jedná o matku nebo otce. Nevynechejte žádný řádek. Nad odpověďmi není třeba dlouho přemýšlet, neboť žádná odpověď není chybná.

Vyplněné dotazníky laskavě vraťte

Děkuji za spolupráci

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

Věk :

Muž:

Žena:

Škola:

Otec

Matka

Ano	Z části	Ne		Ano	Z části	Ne
			1. Má opravdový zájem o to, co dělám.			
			2. Vyčítá mi, že jsem ho (ji) zklamal(a).			
			3. Podrobně mi určuje, jak mám co dělat.			
			4. Nechá mě dělat, co mě baví, i když mám pomáhat v domácích pracích.			
			5. Jedná se mnou přátelsky.			
			6. Přeje si, ať mu (jí) dám pokoj se svými problémy.			
			7. Chce vždy přesně vědět, co a jak dělám.			
			8. Velmi málo kontroluje splnění příkazů a dodržování zákazů.			
			9. Považuje za důležité vše, co mne zajímá a co mám rád(a).			
			10. Říká mi, že jsem nevděčný syn (nevděčná dcera).			
			11. Očekává, že vždy okamžitě poslechnu.			
			12. Často se mi daří umluvit ho (ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.			
			13. Bere vážně mé názory a má přání.			

Ano	Z části	Ne		Ano	Z části	Ne
			14. Říká často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.			
			15. Snaží se rozhodovat za mne.			
			16. Často si můžu dělat, co chci.			
			17. Často se spolu smějeme a máme dobrou náladu.			
			18. Chová se ke mně chladně, málo přátelsky.			
			19. Stále mi něco přikazuje a zakazuje.			
			20. Je ochoten (ochotna) zastávat se mne, když něco neumím nebo něco provedu.			
			21. Když se mi něco nepovede, snaží se mě povzbudit a pomoci mi.			
			22. Připomíná mi, jak se pro mne obětuje a kolik toho pro mě dělá.			
			23. Je ke mně velmi přísný(á).			
			24. Nechá mě chodit, kam se mi líbí.			
			25. Je pro mne příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.			
			26. Stěžuje si na mě.			
			27. Často mluví o mých chybách.			
			28. Dává mi hodně dáreků nebo peněz.			
			29. Když se u nás doma uvažuje o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bere ohled na moje návrhy.			
			30. Často na mne křičí a rozčiluje se.			
			31. Přísně mě trestá.			
			32. Nechá mě, abych chodil(a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovuje.			
			33. Důvěřuje mi.			
			34. Zesměšňuje mé názory.			
			35. Zakazuje mi běhat venku s dětmi a dělat to, co ostatní děti.			
			36. Omlouvá a chrání mě, když mě druhý z rodičů hubuje a chce mě potrestat.			
			37. Když ve volném čase něco podniká společně se mnou, působí mu (jí) to radost.			
			38. Stále mě z něčeho podezírá.			
			39. Přísně požaduje, abych měl(a) jen nejlepší školní prospěch.			
			40. Spokojí se s mou výmlouvou i když jde o něco vážného.			

Příloha č. 2

Dotazník pro zjištění míry citové vazby k rodičům

IPPA (Inventory for Parent and Peer Attachment)

Hodnocení odpovědi: 5 = vždy nebo často, 4 = často, 3 = někdy, 2 = zřídka, 1 = nikdy nebo téměř nikdy (u položek 5,8,9,10,13,16,17,20,23 obráceně škálování)

	vždy nebo často	často	někdy	zřídka	nikdy nebo téměř nikdy
1. Matka respektuje mé pocity.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Moje matka je dobrou matkou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Přál(a) bych si mít jinou matku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Matka mě bere takového, jaký jsem / takovou, jaká jsem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nemohu se spolehnout, že mi matka pomůže s řešením problémů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Když mám s něčím starost, rád / a si vyslechnu, co si o tom myslí matka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Matka pozná, když jsem kvůli něčemu rozrušený(á) nebo rozčilený(á).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Když s matkou mluvím o svých problémech, stydím se nebo si připadám hloupě.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Matka ode mne očekává příliš mnoho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jsem naštvaný(á) nebo se trápím mnohem častěji než si matka myslí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Když s matkou o něčem mluvím, bere vážně, co si myslím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Matka bere vážně mé názory.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Matka má své vlastní problémy, tak ji neobtěžuji s těmi svými.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Matka mi pomáhá, abych sám(sama) sobě lépe porozuměl(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Svěřuji se matce se svými problémy a nesnázení.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Zlobím se na svoji matku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Doma mi matka nevěnuje moc pozornosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Matka mě povzbuzuje v tom, abych mluvil(a) o svých starostech.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Matka mě chápe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Nevím, zda se mohu na matku spolehnout.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Když jsem kvůli něčemu rozhněvaný(á), matka se to snaží pochopit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Důvěřuji své matce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Matka nechápe moje problémy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Když potřebuji mluvit o nějakém problému, mohu počítat se svou matkou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Když matka ví, že mě něco trápí nebo štve, zeptá se mě na to.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	vždy nebo často	často	někdy	zřídka	řídce nebo lemě někdy
1. Otec respektuje mé pocity.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Můj otec je dobrým otcem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Přál(a) bych si mít jiného otce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Otec mě bere takového, jaký jsem / takovou, jaká jsem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nemohu se spolehnout, že mi otec pomůže s řešením problémů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Když mám s něčím starosti, rád(-a) si vyslechnu, co si o tom myslí otec.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Otec pozná, když jsem kvůli něčemu rozrušený(-á) nebo rozčilený(-á).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Když s otcem mluvím o svých problémech, stydím se nebo si připadám hloupě.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Otec ode mne očekává příliš mnoho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jsem naštvaný(-á) nebo se trápím mnohem častěji než si otec myslí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Když s otcem o něčem mluvím, bere vážně, co si myslím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Otec bere vážně mé názory.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Otec má své vlastní problémy, tak ho neobtěžuji s těmi svými.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Otec mi pomáhá, abych sám(sama) sobě lépe porozuměl(-a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Svěřuji se otci se svými problémy a nesnáze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Zlobím se na svého otce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Doma mi otec nevěnuje moc pozornosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Otec mě povzbuzuje v tom, abych mluvil(-a) o svých starostech.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Otec mě chápe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Nevím, zda se mohu na otce spolehnout.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Když jsem kvůli něčemu rozhněvaný(-á), otec se to snaží pochopit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Duvěřuji svému otci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Otec nechápe moje problémy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Když potřebuji mluvit o nějakém problému, mohu počítat se svým otcem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Když otec ví, že mě něco trápí nebo štve, zeptá se mě na to.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Souhlas k půjčování DP

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum