

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky
Pedagogika

Disertační práce

**Práce se šikanou jako součást osobnostní
a sociální výchovy**

**Managing Bullying in the Framework of Personal and
Social Education**

Vypracovala: Mgr. et Mgr. Anna Pospíšilová

Školitel: Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

2017

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji velice vedoucímu mé disertační práce doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. Také děkuji všem mým učitelům a těm, kteří mi byli při psaní této práce oporou a povzbuzením.

Děkuji všem statečným účastníkům výzkumu, lektorům, žákům, učitelům, školním psychologům a metodikům prevence, bez nichž by nemohla vzniknout praktická část této práce.

ABSTRAKT

Text pojednává o práci se šikanou z pohledu osobnostní a sociální výchovy. Osobnostní a sociální výchova jakožto ucelený koncept nabízí pro práci se šikanou principiální a metodické zázemí, které umožňuje kvalitní reflexi edukační reality. Cílem práce je zmapovat, jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy. Zkoumání proběhlo terénním výzkumem etnografického charakteru. V teoretických východiscích práce vymezuje osobnostní a sociální výchovu, jakožto teoretický rámec, ze kterého výzkum vychází. Následuje definice pojmu zosobnění, který je pro práci v rámci osobnostní a sociální výchovy stěžejní. Další kapitola pojednává o šikaně a vysvětluje, jak byl tento pojem chápán dříve a jak je chápán v současné době. Výzkumná část popisuje metodologii výzkumu. Podává základní informace o provedeném výzkumu a představuje jeho výsledky. Výsledky výzkumu jsou shrnuty ve čtyřech oblastech, kterými jsou zjištěny: co vede ke zosobnění, co zosobnění brání, názory lektorů na zosobnění a metodické postřehy k práci lektorů.

Klíčová slova

osobnostní a sociální výchova, šikana, zosobnění, primární prevence,
žáci, základní škola

ABSTRACT

The text deals with bullying from the prospective of personal and social education. Personal and social education as a complex theory offers basic and methodical background for working with bullying. It is able to provide good reflexion of the educational reality. The aim of the work is to describe how the topics of personal and social education are personified in the programs of prevention of bullying. It concerns pupils in fifth, sixth and seventh grade of the elementary schools (12–14 years old). The research was performed as a field research of the ethnographic character. In the theoretical section the study defines personal and social education as a theoretical framework and it is the basis for the research. The definition of the term personification follows as it is crucial for the work within the personal and social education. The following chapter describes bullying and explains how this term was understood earlier and how it is perceived today. The experimental section describes the methodology of the research. It gives basic information about the pertinent research and explains its results. The results are summarized in four categories: what leads to personification, what the obstacles to personification are, the lecturer's ideas on personification and methodical notes.

Keywords

personal and social education, bullying, personification, primary prevention, pupils, elementary school

OBSAH

1 ÚVOD	8
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	10
2.1 Práce se šikanou jako součást osobnostní a sociální výchovy	11
2.2 Osobnostní a sociální výchova	14
2.2.1 Definice.....	14
2.2.2 Osobnostní a sociální výchova v mezinárodním kontextu	15
2.2.3 Cíle	17
2.2.4 Tematické okruhy.....	18
2.2.5 Očekávané výstupy	19
2.2.6 Metodické principy	20
2.2.7 Cesty OSV k žákovi	22
2.2.8 Závěr kapitoly.....	24
2.3 Zosobnění	26
2.3.1 Zosobnění jako didaktický princip.....	27
2.3.2 Zosobnění obsahu učiva	27
2.3.3 Zosobnění a situační pojetí výchovy.....	29
2.3.4 Zosobnění, zvnitřnění, transfer a zarámování aktivit	33
2.3.5 Terapeutické přístupy jako inspirace pro zosobnění	37
2.3.6 Zosobnění a reflexe	42
2.3.7 Závěr kapitoly.....	49
2.4 Šikana	51
2.4.1 Dějiny zkoumání šikany.....	51
2.4.2 Šikana – vymezení pojmu	53
2.4.3 Závěr kapitoly.....	65

3	VÝZKUMNÁ ČÁST	66
3.1	Cíl výzkumu	67
3.2	Metodologie výzkumu.....	67
3.2.1	Výzkumná strategie.....	68
3.2.2	Výzkumná otázka.....	75
3.2.3	Volba vzorku a vstup do terénu.....	76
3.2.4	Metody sběru dat.....	82
3.2.5	Zajištění kvality výzkumu	88
3.2.6	Etické otázky výzkumu	90
3.2.7	Limity výzkumu	91
3.2.8	Interpretace a analýza dat	92
3.2.9	Závěr kapitoly.....	100
3.3	Výsledky výzkumu	103
3.3.1	Co vede ke zosobnění.....	105
3.3.2	Co zosobnění brání.....	122
3.3.3	Názory lektorů na zosobnění	125
3.3.4	Metodické postřehy – vedlejší výsledek výzkumu	129
3.3.5	Závěr kapitoly.....	132
3.4	Diskuse	132
4	ZÁVĚR	145
5	LITERATURA	150
6	PŘÍLOHY	160
6.1	Souhrnné představení výzkumného vzorku	161
6.2	Ukázka práce s daty – rozhovor lektora se třídou	163
6.3	Výsledky výzkumu – tabulka	167

6.4	Postup práce s daty – šest kroků tematické analýzy.....	168
------------	--	------------

1 ÚVOD

Leží před vámi práce, která nese název „Práce se šikanou jako součást osobnostní a sociální výchovy“. V současné době je práce se šikanou v naší republice poměrně rozšířená. Povinně s ní pracují všechny školy, nejvíce však školy základní, a to formou programů prevence šikany. Na teoretické úrovni se touto tematikou zabývají různá vysokoškolská pracoviště, ale vždy pouze jednotlivými dílčími aspekty, například se zaměřují na šikanu jako jev, ale ne na práci s ní v edukační realitě našeho školství.

Programy primární prevence v současné době realizují lektoři mnoha různých neziskových organizací. Vybrané organizace, které splní definované podmínky na kvalitu know how a lektorského obsazení, jsou státem certifikované pro realizaci těchto programů. V rámci zvyšování kvality svých služeb se tyto organizace snaží práci svých lektorů reflektovat. Nejedná se ovšem o systémový pohled, který by byl strukturován tak, aby přinášel nové poznatky o realitě práce ve školních třídách. K nesystémovosti přispívá, že se jednotlivé organizace obvykle nehlásí ke konkrétním pedagogickým systémům a často spolupracují se studenty a jsou vedeny absolventy psychologických či sociologických oborů s psychoterapeutickým výcvikem.

Osobnostní a sociální výchova jakožto ucelený koncept nabízí pro práci se šikanou principiální a metodické zázemí, které umožňuje kvalitní reflexi edukační reality.

Toto téma jsem si zvolila, neboť se sama v prostředí programů prevence šikany dlouhodobě pohybuji. Řadu programů jsem vedla jako lektor Projektu Odyssea, podílela jsem se na tvorbě metodiky programů prevence šikany a na jejich organizaci a spolupracovala jsem na koncepci vzdělávání lektorů. Z mé zkušenosti vyplývá, že osobností a sociální výchova poskytuje vhodné paradigma pro vedení preventivních programů.

Cílem této práce je zjistit, jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy. V osobnostní a sociální výchově zosobnění vnímáme jako princip,

který směřuje k propojení výuky se životem žáků. Více o zosobnění uvedu v kapitole o osobnostní a sociální výchově a v kapitole o zosobnění.

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila terénním výzkum etnografického charakteru, tedy kvalitativní metodologii. Pro sběr dat jsem použila metodu zúčastněného pozorování programů prevence šikany a hloubkových rozhovorů s lektory. Sběr dat proběhl v pátých až sedmých třídách základních škol. Respondenty výzkumu byli zkušení lektori certifikovaných organizací, které realizují ve školách programy prevence šikany. Pro analýzu dat jsem využila metodu tematické analýzy.

Teoretická východiska začínají vymezením osobnostní a sociální výchovy, jakožto teoretického rámce, ze kterého výzkum vychází. Následuje vymezení pojmu zosobnění, který je pro práci se šikanou v rámci osobnostní a sociální výchovy stěžejní. Navazuje kapitola o šikaně, která vysvětluje, jak je tento pojem v současné době chápán.

Výzkumná část obsahuje kapitolu o metodologii výzkumu, která podává základní informace o provedeném výzkumu, volbě respondentů, pobytu v terénu, metodách sběru dat a tematické analýze, jakožto metodě využitě pro analýzu a interpretaci dat. Následně jsou představeny výsledky výzkumu ve čtyřech oblastech:

- co vede ke zosobnění,
- co zosobnění brání,
- názory lektorů na zosobnění,
- metodické postřehy.

Závěr celé práce uvádí stručně poznatky z výzkumné části i teoretických východisek. Následuje anotace a seznam literatury.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Cílem teoretických východisek je vytvořit zázemí pro výzkumnou část. Sdělí, jaký je vztah mezi osobnostní a sociální výchovou a šikanou a co osobnostní a sociální výchova nabízí pro práci se vztahy ve třídě. Dále vymezí zosobnění a vysvětlí jeho přínos pro práci se šikanou a se vztahy ve třídě.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola vysvětluje název práce. Druhá kapitola podává hlubší informace o osobnostní a sociální výchově, jejích cílech, tematických okruzích, metodických principech a jejích cestách k žákovi. Třetí kapitola definuje zosobnění. Čtvrtá kapitola definuje šikanu a představuje ji jako jev současného vědeckého poznávání.

2.1 Práce se šikanou jako součást osobnostní a sociální výchovy

Má práce se jmenuje „Práce se šikanou jako součást osobnostní a sociální výchovy“. Považuji za důležité vymežit, jaký vztah nacházíme mezi těmito pojmy. Cílem této kapitoly je tedy nastínit, proč se zabýváme průsečíkem těchto dvou témat. Smyslem této kapitoly není zevrubná definice těchto pojmů, neboť každému z nich je dále v textu věnována jedna samostatná kapitola.

Šikana se v současné době stala tématem, které je pedagogy základního školství nahlíženo z mnoha různých stran. Na teoretické úrovni se touto tematikou zabývají různá vysokoškolská pracoviště, věnují se jí odborné studie, ale vždy pouze jednotlivým dílčím aspektům, například se zaměřují na šikanu jako jev, ale ne na práci s ní v edukační realitě našeho školství. V realitě základních škol jsou jí věnovány nejrůznější preventivní a intervenční programy.

Školy si často vytvářejí vlastní odborníky na toto téma (angažovaní třídní učitelé či učitelé některých výchovných předmětů, preventisté sociálně patologických jevů, výchovní poradci škol apod.) či si do školy zvou odborníky z některých externích organizací (např. z pedagogicko-psychologické poradny, neziskové organizace), jejichž lektori realizují preventivní programy pro žáky.

Tito odborníci většinou šikanu chápou z nějakého „svého“ pohledu, který jim umožňuje s ní více či méně systematicky zacházet. Vzhledem k tomu, že od roku 2007 vycházejí vzdělávací programy škol z Rámcových vzdělávacích programů, jsou v nich různou měrou zastoupena i průřezová témata, včetně Osobnostní a sociální výchovy (dále jen OSV). Svou vlastní strategii prevence sociálně patologických jevů, mezi které patří i šikana, si každá škola volí samostatně. Povinně ji zpracovává v dokumentu, který se nazývá Minimální preventivní program školy. Pokud škola postupuje systematicky, stává se, že jsou její Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) a Minimální preventivní program (dále jen MPP) vzájemně provázány. V takovém případě může být MPP provázán s některými tematickými celky rámcového vzdělávacího programu, jako

například se vzdělávacími oblastmi či průřezovými tématy. Vzhledem k tomu, že průřezové téma OSV je svým obsahem i cíli vhodné pro propojení s oblastí prevence, je školami a neziskovými organizacemi využíváno jako „propojující“ téma ŠVP a MPP. Proto se OSV stala oním „pohledem“ některých odborníků na šikanu. Ve školách se tato provázanost projevuje systematictější prací s tématy prevence, například v návaznosti specifických preventivních programů na látku probíranou v předmětech, návazností různých preventivních programů na sebe, či ranější intervencí v případě šikany.

OSV tedy v této práci vnímáme jako ucelený koncept, který umožňuje zacházet s tématem šikany. Téma šikany se vyskytuje v cílech osobnostní a sociální výchovy, je zastoupeno v jejích tematických okruzích, pro jeho realizaci se žáky můžeme využívat metodické principy OSV a užívat některé ze čtyř cest, jak můžeme toto téma žákům zprostředkovat.

Z toho vyplývá, že osobnostní a sociální výchova nabízí pro práci se šikanou principiální a metodické zázemí, které umožňuje kvalitní reflexi edukační reality.

Důležitý pojem, kterého se ještě letmo dotkneme, je skryté kurikulum. Tento termín zahrnuje *„zkušenosti žáků v reálném životě školy, které nejsou postižitelné ve vzdělávacích programech a ve formálním kurikulu“* (In Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 223). Do tohoto skrytého kurikula spadají vztahy mezi školou a okolím, mezi učiteli a žáky a – pro tuto práci důležité – vztahy ve třídě. Skryté kurikulum se z určité části stalo formálním kurikulem, neboť v OSV je učivem *„žák sám, třída, nebo skupina žáků jako sociální organismus, konkrétní vztahy a praxe každodenní existence“* (In Valenta, 2000, str. 7). OSV tedy již ze své podstaty počítá s tím, že bude rozvíjet vztahy v konkrétní třídě a mezi konkrétními žáky. Převédeme-li tuto logiku do oblasti prevence šikany, počítá OSV s tím, že preventivní program má sloužit konkrétní skupině žáků. Vzhledem k tomu, že učivem jsou v tuto chvíli právě tito žáci, počítá OSV s tím, že se jim hodina přizpůsobí, bude reagovat na jejich aktuální potřeby a bude rozvíjet to, co potřebují. Toto prolínání je vzájemné, neboť *„tematika rozvoje životních dovedností ve školách*

se začala stále zřetelněji zařazovat i do oblastí primární prevence sociálně patologických jevů“ (In Valenta, 2006, str. 9). Nejedná se tedy pouze o prevenci šikany, ale o oblast prevence sociálně patologických jevů obecně.

2.2 Osobnostní a sociální výchova

Cílem této kapitoly je zasadit výzkum do širšího kontextu osobnostní a sociální výchovy a stručně popsat její systém.

Kapitola podává hlubší informace o osobnostní a sociální výchově, jejích zahraničních kořenech, cílech, očekávaných výstupech, tematických okruzích, metodických principech a jejích cestách k žákovi.

2.2.1 Definice

„Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: osobnostních a sociálních – dovedností pro každý den“ (In Valenta, 2006, str. 13). Jakub Švec, žák J. Valenty, ve své definici také uvádí, co rozumíme pod klíčovými dovednostmi. OSV je podle něj *„takové (praktické) pedagogické snažení, které je primárně zaměřeno na kultivaci osobnosti jako celku i jejích složek (v celé jejich komplexnosti), na nabytí vědomostí, dovedností, návyků i postojů umožňujících lépe zvládat mezilidskou komunikaci a sociální styk, včetně jeho morální dimenze.“* (In Švec, 2002, str. 22) Michal Svoboda, další ze žáků J. Valenty, uvádí definici: *„Osobnostní a sociální rozvoj je záměrný a cílevědomý pedagogický proces, jehož cílem je příznivý rozvoj (růst) všech složek tvořících osobnostní a sociální kompetenci člověka, tzn. vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro plnohodnotný osobní život jedince a jeho optimální orientaci v mezilidských vztazích.“* (In Svoboda, 2010, str. 12) Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání charakterizuje průřezové téma OSV tak, že *„akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.“* (In RVP ZV, str. 82–83) Domnívám se, že tyto definice nejsou v rozporu a vystihují podstatu osobnostně sociální výchovy. Pro práci se šikanou vidím jako nejdůležitější, že se v definicích objevují osobnostní dovednosti žáka, které se týkají jeho vztahů k dalším lidem.

2.2.2 Osobnostní a sociální výchova v mezinárodním kontextu

Problematika výchovy k osobnostnímu růstu a posilování sociálních vazeb ve skupině není pouze specifikem osobnostní a sociální výchovy. Existuje více přístupů k uchopení tohoto tématu jak v domácím prostředí, tak v zahraničí. Některé z těchto přístupů byly inspirací pro vznik OSV.

„Vznik edukačních systémů či oborů specificky zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj se stal jednou z variant transformace kurikula v posledních dekádách 20. století, transformace směřující mimo jiné k výraznější orientaci na životní dovednosti pro všední den“ (Valenta, 2013 str. 14). V zahraničí se v anglosaské oblasti setkáváme s koncepty osobnostně-sociálního rozvoje, které ve svém názvu přímo uvádějí označení personal and social development nebo personal and social education. Jedná se o koncepty, které vznikaly na přelomu osmdesátých a devadesátých let dvacátého století a vycházely ze změn v oblasti kurikula a jeho orientaci na životní dovednosti (více tamtéž). Lees a Plants hovoří ve své Stručné struktúře k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji¹ konkrétně o *„zaměření na dovednosti, znalosti a porozumění, postoje a hodnoty“*² (In Lees, Plants, 2001, str. 22).

V konceptech, které nemají přímo v názvu OSV, se jedná například o systémy jako life management, character education, life skills development, well-being, career and life management atd. Všechny tyto systémy mají společné to, že vznikaly jako reakce na problémy druhé poloviny 20. století v Evropě a na americkém kontinentu. Jedná se o praktické edukační systémy, jejichž cíle se vztahují k dovednostem pro všední den, prevenci nežádoucího chování, uplatňování demokracie, zvládání různých životních situací apod. České pojetí OSV je inspirováno výše uvedenými pojetími, zejména personal and social education. Neobsahuje však témata občanské výchovy, která jsou u nás pokryta vlastním předmětem, a orientuje se na dovednosti a s nimi se pojící vědomosti a postoje.

¹ A framework for personal and social development.

² „... are framed in terms of skills, knowledges and understanding, attitudes and values“.

Výše uvedené koncepce nevznikly na základě jedné konkrétní teorie, ale vychází z mnoha různých zdrojů a inspirací. J. Valenta odkazuje při zkoumání pramenů OSV, potažmo personal and social education, na knihu Life skills teaching od Hopsona a Scallyho (1981). Tito se odvolávají na autory jako například Seligman, Maslow, Rogers, Rowan, Freir či London. Žádného z uvedených autorů však neuvádějí jako hlavního nositele jedné teorie, ke které se hlásí, ale spíše jako inspirace, ze kterých vycházejí. J. Valenta (2013, str. 32) uvádí označení „*gejzír koncepcí a termínů*“, které mohly ovlivnit personal and social education a mezi nimi jsou zmiňovány:

- *teorie kognitivního vývoje (Piaget);*
- *teorie psychosociálního rozvoje (Erikson);*
- *teorie morálního vývoje (Kohlberg ad.);*
- *teorie vztahu vývoje učení, teorie zóny nejbližšího vývoje (Vygotskij);*
- *osobnostní, humanistické a nondirektivní přístupy (Rogers);*
- *teorie skupinové dynamiky (Moreno, Lewin);*
- *behaviorální/ sociálně-kognitivní teorie – sociální učení (Bandura);*
- *zkušenostní učení (Dewey, Lewin ad.);*
- *situační pojetí výchovy (Lave, Brown-Collins etc., Allport);*
- *teorie holistického učení /whole person education – různé teoretici: (Dewey, Maslow ad.).*

Z dalších koncepcí a teorií, které J. Valenta (2013) uvádí mezi inspiračními informačními zdroji OSV, bych chtěla zmínit především:

- *pedagogický konstruktivismus (například Brunner, Tonucci ad.);*
- *teorie reflexe zkušenosti (Kolb, Priest, Greenaway ad.);*

- *teorie komfortní zóny (Cziksenmitály).*

Dovolila jsem si vybrat jen některé z J. Valentou uváděných koncepcí, které považuji za inspirativní vzhledem k tématu mé práce. Dále ve vztahu k výzkumu této práce považuji za důležité zmínit koncepce, které vychází ze zkušenostního učení a výrazně pracují s reflexí, podobně jako OSV. Jsou to například metodika dobrodružné výchovy, přístupy jako TRIBES, Outward Bound apod. Konkrétní koncepty, které se váží přímo k problematice zosobnění, jak je v OSV zpracováno, jsou například akční teorie, transfer, rámování a teorie zkušenostního učení ve vztahu k sociální dynamice skupiny a osobnostním determinantům jednotlivce.

2.2.3 Cíle

Po definicích OSV bych ráda uvedla její cíle, neboť i ty ukazují, kolik má OSV s tématem šikany na základních školách společného. Obecně můžeme říci, že hlavním cílem OSV je *„rozvíjení praktických životních dovedností“* (In Srb, 2007, str. 9). *„praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních dovedností“* (In Valenta, 2006, str. 13). V RVP ZV čteme v úvodním odstavci k OSV, že *„Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“* (tamtéž). V RVP pro gymnaziální vzdělávání stojí, že výchova k sociálním dovednostem má, krom jiného, v lidech založit schopnost *„pěstovat kvalitní mezilidské vztahy a v procesech sociální interakce ve všech jejích podobách (osobnostní, politické, interkulturní, profesní, společenské) jednat co nejefektivněji ve prospěch svůj i druhých lidí“* (In RVP GV, str. 83). Z výše uvedených cílů, definovaných v úvodu průřezového tématu v rámcových vzdělávacích programech, považuji pro práci se šikanou za nejdůležitější, že učivem je *konkrétní žakovská skupina*; dále, že smyslem je pomáhat žákům *hledat životní spokojenost založenou na dobrých vztazích* a cílem je *pěstovat kvalitní mezilidské vztahy*.

V RVP ZV jsou cíle konkretizovány jako *„přínos k rozvoji osobnosti žáka“* (RVP ZV, str. 83) a dělí se do dvou oblastí, první jsou

vědomosti, dovednosti a schopnosti³ a druhou jsou postoje a hodnoty⁴. Prevence je konkrétně jmenována ve druhé oblasti jako poslední z přínosů: „*napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování*“ (In RVP ZV, str. 83). Ovšem, jak píše J. Valenta v knize Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, přesto, že je prevence uvedena pouze v jedné z cílových složek průřezového tématu OSV v RVP ZV, „*není její preventivní význam nevýznamný*“ (In Valenta, 2006, str. 15).

2.2.4 Tematické okruhy

Po bližším seznámení s cíli bych ráda uvedla systém dělení OSV dle jejích témat. OSV je v RVP rozdělena do jedenácti tematických okruhů, které se sdružují do tří částí, dle svého tematického zaměření. Části OSV jsou: osobnostní, sociální a morální rozvoj. V první části osobnostní rozvoj se vyskytují tematické okruhy: 1. rozvoj schopnosti poznávání, 2. sebepoznání a sebepojetí, 3. seberegulace a organizace, 4. psychohygienu a 5. kreativita. Ve druhé části sociální rozvoj jsou tematické okruhy: 6. poznávání lidí, 7. mezilidské vztahy, 8. komunikace, 9. kooperace a kompetice. Třetí část morální rozvoj se dělí do dvou okruhů: 10. řešení problémů a rozhodovací dovednosti a 11. hodnoty, postoje, praktická etika.

Téma šikany se může objevit dle toho, jak jej specifikujeme (jaký konkrétní cíl si stanovíme), v kterékoli z těchto tří částí. Dále tedy postupně projdu všechny tři části osobnostní a sociální výchovy a uvedu, u kterých témat lze najít překryv s tématem šikany. Zmíním

³ Tato oblast obsahuje témata: *vede k porozumění sobě samému a druhým; napomáhá k zvládnutí vlastního chování; přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni; rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti; utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci; umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů); formuje studijní dovednosti; podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.*

⁴ Tato oblast obsahuje témata: *pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým; vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci; vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů; přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování; napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.*

vždy konkrétní témata a názvy tematických okruhů, ve kterých se tato témata vyskytují.

Do první části, kterou je osobnostní rozvoj, můžeme řadit téma šikany, pokud ji nahlížíme jako situaci, kterou žák nějak samostatně vnímá, interpretuje, prožívá a stanovuje si vlastní strategie chování v dané situaci. Možnost pro propojení s tématem šikany vnímám nejvíce v oblasti sebepoznání a sebepojetí a v oblasti psychohygieny. Z konkrétních témat, která jsou v těchto oblastech zahrnuta, pak vnímám jako nejdůležitější: „*poznávání mého vztahu k druhým lidem*“; „*promítání mého já v mém chování*“; „*sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích*“ a „*hledání pomoci při potížích*“ (In RVP ZV, str. 84).

Do druhé části, kterou je sociální rozvoj, můžeme řadit téma šikany, pokud ji nahlížíme jako problém v mezilidských vztazích. Pro práci se šikanou vnímám jako nejdůležitější témata, která jsou zahrnuta v oblasti mezilidských vztahů a komunikace. V oblasti mezilidských vztahů se jedná o témata: „*vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)*“; „*péče o dobré vztahy*“ a „*chování podporující dobré vztahy*“ (tamtéž). V oblasti komunikace považuji za významná témata: „*komunikace v různých situacích*“ a v ní zvláště pak řešení konfliktů a „*efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci*“ (tamtéž).

Do třetí části, kterou je morální rozvoj, může být téma šikany řazeno, pokud zohledňujeme hlavně její etický rozměr. V tematickém okruhu řešení problémů a rozhodovací dovednosti považuji pro práci se šikanou za nejdůležitější téma „*problémy v mezilidských vztazích*“ (In RVP ZV, str. 85). Ve druhém okruhu, kterým jsou Hodnoty, postoje, praktická etika, považuji za nejdůležitější téma „*dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne*“ (tamtéž).

2.2.5 Očekávané výstupy

Cíle OSV jsou blíže specifikovány v takzvaných očekávaných výstupech, ve kterých se i konkrétně vyskytuje pojem šikany. Očekávané výstupy nejsou součástí rámcových vzdělávacích

programů, ale vyskytují se v literatuře, která provádí hlubší didaktickou analýzu OSV. Konkrétně se jimi zabývají J. Valenta v příručce Doporučené očekávané výstupy a J. Srb v materiálu Jak na osobnostní a sociální výchovu? Očekávané výstupy vycházejí z témat jednotlivých tematických okruhů a nabízejí seznam konkrétních schopností a dovedností, které si mohou žáci v průběhu výuky OSV osvojit. V příručce jsou uvedeny dva konkrétní modelové očekávané výstupy, které se týkají šikany: „rozpozná a pojmenuje projevy šikany“ a „aktivně brání projevům šikany“ (In Valenta, 2011, str. 14), které jsou zařazeny do tematického okruhu hodnoty, postoje a praktická etika. Materiál Jak na osobnostní a sociální výchovu? přiřazuje šikaně konkrétně jeden výstup: „Žák odmítá šikanu (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim)“ (In Srb, 2007, str. 25) a řadí ho též do okruhu hodnot, postojů a praktické etiky. Oba tyto materiály se shodují v tom, že užívají tři aktivní slovesa: rozpoznat, pojmenovat a bránit, která na sebe navazují, což velmi oceňuji. Pokud si žák osvojí dovednost rozpoznat projevy šikany, může ji následně pojmenovat a poté jí bránit. Těžko si představit, že by jí mohl aktivně zabránit, pokud by si nebyl jistý, zda se právě v tuto chvíli o šikanu jedná, či nikoli.

Shrňme-li tedy analýzu tematických okruhů a z nich vycházejících očekávaných výstupů OSV vzhledem k šikaně, konstatujeme, že šikana je odbornou literaturou explicitně zahrnuta v očekávaných výstupech tematického okruhu hodnoty, postoje a praktická etika. V případě, že si cíle s ní spojené definujeme ve spojení s některými jinými tematickými okruhy, může prolínat všechny tři části OSV. Toto poznání považuji za důležité vzhledem k současné praxi základních škol. Mnohé totiž nepracují s očekávanými výstupy, ale pouze s tématy uvedenými v RVP ZV. V případě, že pracují s tématy OSV v jiných tematických okruzích, než je okruh hodnoty, postoje, praktická etika, neznamena to, že se tématu šikany vůbec nedotýkají.

2.2.6 Metodické principy

Poté, co jsme definovali OSV, její cíle, tematické okruhy a očekávané výstupy, bych ráda přistoupila ke stručnému představení jejích metodických principů. Metodické principy umožňují, aby výuka směřovala k podstatě cílů OSV a neuchylovala se pouze k rozvoji

teoretických poznatků žáků. Témata OSV jsou totiž na teoretické úrovni zpracována různými vědními obory (např. psychologie, sociologie, sociální psychologie, etika...), avšak pokud má výuka směřovat k „rozvoji klíčových životních dovedností“, je nutné, aby šla za poznatky hlouběji, ke konání žáků. Jak píše J. Valenta, „pro řadu dovedností potřebujeme nabýt i řadu vědomostí. Avšak ve vztahu k OSV si troufnu říci, že úplně nejzazší cílovou hodnotou je právě dovednost nebo kompetence“ (In Valenta, 2006, str. 45). Hlavní metodické principy, které tedy při práci se třídou v rámci OSV dodržujeme, jsou, že výuka musí být praktická, zosobněná a provázející. Nyní postupně projdeme jednotlivé principy a uvedeme příklad u každého z nich. Příklady budeme záměrně volit z oblasti práce se šikanou.

OSV praktická – „Dovednosti si nejlépe osvojujeme tím, že porozumíme jejich smyslu, zkusíme si je a opakovaně procvičujeme v reálných nebo modelových situacích“ (In Srb, 2007, str. 9). Žáci se tedy v OSV učí zkoušením konkrétních praktických činností. Jak píše J. Valenta, takové činnosti mohou být intelektové, sensorické, motorické, interpersonální či sociální (více In Valenta, 2006, str. 47). Příkladem očekávaného výstupu může tedy být: Žák si v modelové situaci vyzkouší zabránit vzrůstajícím slovním útokům svého spolužáka vůči spolužačce.

OSV zosobněná – OSV má být co možná nejvíce propojená se životem žáků. V OSV vytváříme prostor pro to, aby žáci mohli probíraná témata vztahovat co možná nejvíce k sobě samým, vlastním zkušenostem a potřebám. Například k „událostem odehrávajícím se v rámci dynamiky naší třídy jako sociální skupiny, k situacím, které přítomní ve svém životě skutečně zažívají (i mimo třídu) nebo mají naději, že je budou zažívat“ (tamtéž). Příkladem očekávaného výstupu může tedy být: Žák popíše, jakým způsobem se chová jeho spolužák a vysvětlí, proč považuje jeho chování za šikanu.

OSV provázející – OSV provází žáky jejich vlastním učením – hledáním, zkoušením, rozhodováním. Nabízí jim různé možnosti a pohledy, ve kterých si žáci sami nacházejí ty pro ně nejvíce vhodné a užitečné. Žáci tedy v bezpečném prostoru mohou experimentovat

se svým chováním, reflektovat jej, rozhodovat o něm a hledat vlastní způsoby, které chtějí využívat. Žáci sami formulují vhodné a užitečné způsoby chování na základě svých zkušeností. Hlavním úkolem učitele je využívat svých vlastních znalostí a dovedností „k tomu, aby především vytvářel podmínky pro učení se o sobě a o druhých“, aby svým žákům nabídl „*experiment s jinou možností a otevřel mu pole různých variant k výběru*“ (In Valenta, 2006, str. 49). Těžiště práce učitele je tedy ve vedení žáků k reflexi vlastního chování, vytváření prostoru pro reflektované experimentování s vlastním chováním, vytváření bezpečného prostředí pro zveřejnění rozdílných pohledů a přemýšlení o možných důsledcích svých rozhodnutí. Příkladem očekávaného výstupu může tedy být: Žák vymyslí několik variant svého chování, jehož cílem je zabránit vzrůstajícím slovním útokům svého spolužáka vůči spolužačce, a popíše jejich možné důsledky.

Poté, co jsme prošli všechny tři metodické principy OSV – že výuka musí být praktická, zosobněná a provázející –, bych ráda shrnula to, co z nich považuji pro práci se šikanou za nejdůležitější. Sledujeme-li nějaký program o šikaně se žáky a žáci si prakticky nezkouší dovednosti, pohybujeme-li se pouze na odosobněné rovině a nenabízíme-li žákům možnosti reflexe vlastního chování, pak tento program neodpovídá metodickým zásadám OSV.

2.2.7 Cesty OSV k žákovi

Poté, co jsme definovali OSV, její cíle, tematické okruhy a metodické principy, bych ráda přistoupila k cestám, kterými může být OSV žákům zprostředkována. V této podkapitole budu vycházet hlavně knihy J. Valenty Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, ve které je tomuto tématu věnována celá kapitola.

Jedná se o čtyři základní způsoby implementace, kterými jsou: 1. Realizace témat OSV skrze jednání a chování učitelů; 2. Využití potenciálu témat OSV vystupujících v různých běžných školních situacích; 3. Začlenění témat OSV do běžných předmětů a 4. Práce s tématy OSV v samostatných časových blocích. Každá z těchto cest umožňuje, aby témata OSV přicházela k žákům, ale využívá jiných možností. Nyní postupně projdeme jednotlivé cesty a uvedeme

příklad u každé z nich. Příklady budeme záměrně volit z oblasti práce se šikanou.

První cesta zdůrazňuje učitele, který svým chováním a jednáním žákům ukazuje, jak se mohou chovat, a je jim určitým „modelem“ pro jejich vlastní chování. Tato cesta vnímá učitele jako vzor pro jeho žáky, jak píše Josef Valenta: *„Lidské osobní, sociální a etické kvality, reprezentované tématy OSV, ožívají v chování učitelů“* (In Valenta, 2006, str. 58). Pro práci se šikanou jsou například důležité situace, kdy učitel na začátku hodiny zjistí, že se děje něco ve vztazích mezi žáky. Žáci z jeho jednání „čtou“ zda situaci přikládá význam, zda ji chce řešit, zda ho zajímají jejich pocity a názory, zda přikládá význam tomu, jak se žáci ve třídě cítí. Dále v jeho jednání „čtou“, jak k situaci přistupuje, jakým způsobem o ní komunikuje, jak hledá řešení této situace a jak zvolené řešení zavádí do života třídy.

Druhá cesta zdůrazňuje způsob, kterým reagujeme na předem neplánované *„běžné školní situace“* (In Valenta, 2006, str. 64), ve kterých můžeme „vytěžit“ některá z témat OSV. Ve výše uvedené situaci může být příkladem této cesty to, jak ji učitel využije pro rozvoj svých žáků. Učitel může v tuto chvíli reagovat mnoha různými způsoby a každý z nich má jiný potenciál pro rozvoj žáků. Pokud učitel žáky direktivně usměrní a bude se věnovat látce svého předmětu a k situaci se již nevrátí, tak z ní pro téma OSV mnoho „nevytěžil“. Pokud učitel problém otevře a poté, co se v něm blíže zorientuje, si v něm najde téma pro OSV a bude na něm se třídou pracovat (ať již v tuto chvíli či někdy později), může být situace pro žáky velmi přínosná.

Třetí cesta využívá začlenění témat OSV do běžného předmětu. V rámci jedné vyučovací jednotky tedy sledujeme dva cíle – jedním je cíl předmětu (dle terminologie RVP přesněji cíl oblasti, oboru) a druhým je cíl OSV. Josef Valenta uvádí tři základní varianty propojení témat a metod OSV a předmětů. Jsou jimi: a) propojení se vzdělávacími předměty (např. matematika, český jazyk); b) propojení s výchovnými předměty (např. tělesná výchova, občanská výchova); c) propojení s výchovami, které nemají svůj samostatný předmět (např. mediální výchova, environmentální

výchova). V každé z těchto třech variant lze nalézt čtyři cesty, skrz které může k propojení dojít. První cestou je využití shody tématu OSV s očekávaným vzdělávacím výstupem oboru. Druhou cestou je využití metody, která zpřítomňuje některá témata OSV pro výuku předmětu. Třetí cestou je využití prakticky pojatého tématu OSV jako zdroje pro učivo daného předmětu. Čtvrtou cestou je využití metod OSV v jiných předmětech, ve kterých to není zcela běžné (více Valenta, 2006, str. 86). Vedle tohoto dělení stojí zjednodušené pojetí, které zvažuje pouze dva hlavní způsoby propojení. Prvním jsou situace, kdy se ve výuce předmětu využívají metody, které zpřítomňují některá témata OSV. Druhý způsob využívá shody tématu OSV s očekávaným vzdělávacím výstupem oboru (více Srb, 2007, str. 16). Příkladem této cesty může být vyučovací hodina, ve které žáci čtou úryvek z knihy, ve kterém je jeden žák šikanován ostatními, a spolužačka situaci zastaví. Učitel s žáky následně reflektuje jejich pocity a vztah úryvku k jejich životu, situaci ve třídě atd. (cíl OSV) a následně provede výklad o autorovi, knize, literárním stylu atd. (cíl českého jazyka).

Čtvrtá cesta využívá samostatné časové bloky věnované tématům OSV. Téma a cíl OSV jsou v nich tedy prioritní a učitel i žáci zaměřují svou pozornost výhradně k nim. Samostatné bloky mohou mít podobu kratšího úseku zařazeného do běžné vyučovací hodiny, samostatného předmětu, třídnických hodin, semináře, projektu, nebo i vícedenního kurzu. Důležité je, jak píše Josef Valenta, „*aby vyučující v takovém bloku uplatňoval i cestu první (efektivně se choval) i druhou (refletoval spontánně vzniklé situace)*“ (In Valenta, 2006, str. 111). Příkladem této cesty může být stmelovací výjezdový kurz, jehož cílem je zlepšit vztahy ve třídě a zvýšit důvěru mezi žáky. V průběhu kurzu jsou zařazeny různé aktivity, které sledují jednotlivé podcíle, ale které všechny směřují k hlavnímu cíli kurzu. V ideálním případě jsou v jeho průběhu realizovány i první dvě cesty OSV k žákům.

2.2.8 Závěr kapitoly

Tato kapitola představila osobnostní a sociální výchovu a zosobnění jako didaktický princip, který směřuje k tomu, aby byla probíraná témata co možná nejvíce propojována se životem žáků. V kapitole jsem představila definice OSV a hovořila o jejich cílech,

očekávaných výstupech, tematických okruzích, metodických principech a jejích cestách k žákovi. Ve výkladu o cílech OSV se objevilo téma prevence sociálně patologických jevů a představila jsem koncept OSV, ve kterém se tématem hodiny stává sám žák. Téma šikany se dále vyskytlo v tematických okruzích v oblasti mezilidských vztahů a morálního rozvoje a explicitně též v očekávaných výstupech.

Z uvedených poznatků o metodických principech – čtyřech cestách OSV k žákům – považuji za důležité zdůraznit, že OSV se může k žákům dostávat i mimo předem stanovené a plánované bloky (první a druhá cesta) věnované tématům OSV. Je možné, aby byla realizována na základě aktuální reakce učitele na žákovo chování.

2.3 Zosobnění

Tato kapitola představí zosobnění v šesti podkapitolách. První podkapitola se bude věnovat zosobnění jako didaktickému principu, druhá zosobnění obsahu učiva a třetí představí pohled na zosobnění v rámci situačního pojetí výchovy. Čtvrtá podkapitola bude hovořit o příbuzných konceptech, které jsou užívány v jiných diskurzech než osobnostní a sociální výchově, pátá o terapeutických přístupech jako inspiraci pro zosobnění a poslední se zaměří na zosobnění v reflexi a na reflexi samotnou.

Jak jsme uvedli v kapitole o osobnostní a sociální výchově, patří zosobnění mezi tři didaktické principy osobnostní a sociální výchovy, společně s principy praktickým a provázejícím. O ostatních didaktických principech a jejich smyslu jsme se též více zmínili v kapitole o OSV, zde pouze zopakujeme, že umožňují, aby výuka směřovala k podstatě cílů OSV a neuchylovala se pouze k rozvoji teoretických poznatků žáků.

Dále jsme v kapitole o OSV stručně charakterizovali zosobnění jako princip, který nám umožňuje, aby byla výuka co možná nejvíce propojená se životem žáků. Vytváříme díky němu prostor pro to, aby mohli žáci probíraná témata vztahovat co možná nejvíce k sobě samým, vlastním životním situacím, zkušenostem a potřebám, a současně pro to, „*aby příslušné životní dovednosti měl šanci nabývat každý žák*“ (In Valenta, 2013, str. 74).

V knize *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi* J. Valenta uvádí dvě cesty, kterými zosobnění probíhá. První je praktická činnost, kterou žák vykonává a prožívá, a druhou „*reflexe oné osobně prožité činnosti, resp. z ní vyvěrající zkušenosti, zážitku apod.*“ (In Valenta, 2006, str. 47). Obě tyto cesty usilují o to, aby pronikly do žákova referenčního rámce ega, aby jejich výstupy byly pro žáka „*osobně zajímavé či aktualizované ve vlastním žákově životě*“ (In Valenta, 2013, str. 74). V *Didaktice osobnostní a sociální výchovy* se J. Valenta věnuje tématu zosobnění podrobněji. Zpracovává ho ve dvou rovinách. První je rovina didaktických principů, druhou rovina zosobnění obsahu učiva.

2.3.1 Zosobnění jako didaktický princip

Didaktické principy a kategorie mají vést ke „zpřesnění myšlení pedagogů o kurikulu životních dovedností“ (In Valenta, 2013, str. 50). „(Míra) zosobnění učiva aneb ‚učivem jsem já‘ (jde o to, aby se každé téma OSV, jak již víme z definice principu zosobnění, navázalo (konkrétně) i na žákův život, jeho zkušenosti z právě probíhajících aktivit v lekci atd.“ (tamtéž, str. 51). Propojení se životem žáků nemusí probíhat pouze pohledem do minulosti, ale i pohledem do budoucna. J. Valenta uvádí pojem „pre-reflexe“ (tamtéž, str. 52), který zahrnuje hledání využití a přínosu naučeného do budoucího života žáka, např. skrz nové strategie chování, transfer naučeného apod.

2.3.2 Zosobnění obsahu učiva

Zosobnění obsahu učiva vystihuje, do jaké míry je obsah učiva spjat se žakovým životem (jeho dovednostmi, zkušenostmi apod.). Míru zosobnění obsahu můžeme vnímat ve dvou pohledech. Prvním je škála míry zosobnění učiva a druhou rozlišení, zda se jedná o učivo s vlastním či cizím obsahem. Dále se budeme věnovat oběma pohledům.

Míru zosobnění učiva vymezuje J. Valenta (tamtéž, str. 116–123) na třech stupních od „neosobní úrovně učiva“, která se bezprostředně netýká žákova života, přes „v obecném smyslu zosobnitelnou, ale konkrétně spíše neosobní úroveň učiva“, která se týká celkově našeho života, ale není propojena s naším každodenním jednáním, až po „konkrétně osobní úroveň učiva“, ve které je učivo bytostně spjata se žakovým každodenním životem. V případě, že je výuka interaktivní a žák se v jejím průběhu osobně prakticky angažuje (např. aktivně komunikuje), ale realizované osobnostně sociální dovednosti nejsou reflektovány a pedagogicky kultivovány, zařazujeme ji do druhé kategorie (více tamtéž str. 121). Podíváme se nyní na příklady těchto tří stupňů míry zosobnění učiva v průběhu programu zaměřeného na prevenci šikany v šesté třídě. Vzhledem k tématu programu by vlastně „nemělo být možné“, aby se program úplně minul se žakovou zkušeností, jeho sociálními vztahy a komunikací a mohl být zařazen do prvního stupně „neosobní úroveň učiva“. Ovšem pokud program

povedeme příliš teoreticky a odtažitě, může se to stát. V případě, že lektor bude hovořit o definicích šikany v pojetí různých odborníků, využívat cizí a odborné názvy pro její charakteristiky a role, které teorie v situacích šikany popisuje, vyloží teorii stádií vývoje šikany v čase a bude citovat tabulky míry výskytu šikany v jednotlivých okresech České republiky a srovnávat je s celosvětovými daty, pravděpodobně se mu „podaří“, že žáci vztah mezi jeho výkladem a svým životem neuvidí. Žáci budou takový program vnímat pravděpodobně stejně neosobně, jako kdybychom jim dali k nastudování druhou kapitolu této práce, která definuje, co je šikana. Do druhého stupně „v obecném smyslu zosobnitelné, ale konkrétně spíše neosobní úrovně učiva“ program zařadíme, pokud lektor se žáky probere, co je šikana a jaké role v ní vystupují, bude se držet interaktivního výkladu, klást otázky a žáci budou ve skupinách kreslit, jak vypadají podle nich typičtí představitelé jednotlivých rolí v šikaně. Učivo má v tuto chvíli silný potenciál stát se pro třídu osobním, ale „samo o sobě“ jím není. Lektor toto učivo může vztáhnout k životu právě těchto žáků a této třídy a „přehoupnout ho“ do „konkrétně osobní úrovně učiva“ například tím, že bude se žáky hovořit o otázkách: Jaké chování v naší třídě vnímáme jako nepříjemné?; Jaká kritéria by muselo chování mých spolužáků splnit, abychom ho označili za šikanu?; Jak mohu pomoci spolužákovi, který zažívá něco nepříjemného ze strany spolužáků?; Jak se cítím, když hovoříme o šikaně?; Která z rolí v situaci šikany je mi osobně sympatická/nesympatická a proč?; Jakou situaci mého života mi naše povídání připomnělo?

Vzhledem k cíli mého výzkumu je pro nás nejzajímavější situace třetího typu s konkrétně osobní úrovní učiva. Obsah programů primární prevence šikany je totiž v drtivé většině vymezen právě takto. Jejich cíle jsou definovány a rétorika lektorů i učitelů o nich mluví jako o „na vztahy ve třídě zaměřených“, „na konkrétní potřeby třídy zacílených“, „vycházejících z konkrétní žákovské skupiny“, „reagujících na aktuální situaci žáků“ apod., i když (jak jsme výše uvedli) v reálné situaci je možné odosobnění i zde. Proto uvedeme dále tři charakteristiky, které J. Valenta uvádí k vymezení konkrétně osobní úrovně učiva (tamtéž, str. 122):

- Učivo se týká každodenní osobní a sociální existence žáka, jeho života se sebou samým a s druhými.
- Učivo prostupuje životem žáka nejen ve chvíli, kdy se mu v průběhu výuky věnuje.
- Učivo je (obvykle) konkrétní a žák ho může prakticky použít.

Druhý pohled na zosobnění obsahu učiva nám poskytuje rozlišení, zda se jedná o učivo s vlastním/osobním obsahem či s obsahem cizím (tamtéž, str. 103). Vzhledem k tomu, že programy primární prevence šikany se zaměřují na vlastní obsah žákovské zkušenosti, dotkneme se jich blíže. Osobní obsah se týká přímo situací a problémů, jež zasahují do života žáka či třídy, zahrnuje žákovy vlastní zkušenosti, příběhy, dovednosti apod. J. Valenta dále uvádí, že se může týkat skutečného „tady a teď“ řešení vztahů a komunikace žáků; „tady a teď“ řešení obtíží našeho učení a reflexe vlastních situací, které žáci zažili mimo „tady a teď“. Oproti tomu „cizí“ obsah se týká řešení problémů cizích, zde nepřítomných či fiktivních lidí. Jako ilustraci osobního a cizího obsahu uvedeme příklad z programu třídy. Žáci popíší samostatně či ve skupinách problémy třídy – nacházíme se ve zcela osobní rovině, lektor situaci dále vede tak, že problémy od žáků „odejme“, popíše je v obecné rovině – obsah se tedy stane cizím s fiktivními postavami, a následně žáci vymýšlí (kreslí, popisují, hrají) řešení pro tyto fiktivní postavy. Poté lektor situaci opět převede do osobní roviny tím, že řešení vymyšlená pro fiktivní osoby vztáhne zpět na život třídy. Žáci například vybírají, která z navrhovaných řešení by oni sami mohli použít, nebo si vymyšlená řešení zkouší provést ve cvičné situaci apod. Převedení cizího obsahu do života žáků je, jak píše J. Valenta, jeden z „*klíčových principů*“ (tamtéž) osobnostní a sociální výchovy. Praktická část této práce se snaží popsat, jakými způsoby lektori tento klíčový princip realizují, jaké cesty k zosobnění používají.

2.3.3 Zosobnění a situační pojetí výchovy

Další z pohledů J. Valenty, kterým můžeme princip zosobnění v pedagogické činnosti nahlížet, je takzvané situační pojetí výchovy. Tento pohled nám nabízí obraz procesu přímé pedagogické činnosti jako sled segmentů mini situací, které probíhají za sebou v průběhu

času a společně a po uplynutí daného množství minut tvoří vyučovací hodinu, v případě našeho výzkumu celý preventivní program. M. Langová k tomu uvádí, že *„Konstrukt situace se tak stává základním nejmenším celkem, jakousi jednotkou, kterou můžeme vyčlenit z pedagogického dění“* (In Langová, 1992, str. 4). J. Valenta odkazuje na Slavíka, Císaře a Osolsoběho, kteří se tématem situací zabývali hlouběji. Pro definování situace uvádí, že se jedná o *„stav nějakého systému v určitém okamžiku... Každý systém tvoří určité prvky, určití činitelé. Situace jako stav systému v jistém čase (má začátek, průběh a konec) pak obsahuje určitý děj, v němž se angažují (utvářejí, vyjevují, působí atd.) vztahy mezi těmito činiteli (viz též Slavík, 2001, str. 42)“* (In Valenta, 2013, str. 62). K těmto obecným charakteristikám situace dále zdůrazňuje Valenta ještě Slavíkův faktor *„zapamatovaný obsah – děj, o kterém lze mluvit, přemýšlet nebo diskutovat“* (Slavík, 2001, str. 43) (In Valenta tamtéž), který zdůrazňuje jako přímý odkaz pro reflexi, která je jedním z důležitých nástrojů osobnostní a sociální výchovy.

Situační pojetí výchovy nám umožňuje vidět práci v průběhu preventivního programu jako sled jednotlivých situací, které jsou naplněny různými událostmi, některými více, některými méně cílenými a vedenými lektorem. Všechny z nich se však mohou stát předobrazem pro reflexi, ve které lektor, již zcela cíleně, zpřítomní důležité podněty vzhledem k osobnímu rozvoji jednotlivých žáků a cíli programu. Učební potenciál tedy mohou nést jak situace, které si lektor předem připravil a sám je podnítil, tak i situace, které vznikly zcela samovolně a mimo lektorovu snahu. Jak píše J. Valenta, právě tyto samovolně vzniklé situace v sobě mají často velmi silný učební potenciál, neboť *„odrážejí autentické motivy, prožitky atd. účastníků“* (In Valenta, 2013, str. 63). Z tohoto pohledu vidíme velmi úzký vztah k terapeutickým přístupům, které využívají „tady a teď“ k práci s klienty. Lektor preventivního programu tedy ve své paletě nástrojů může využívat stejný princip jako terapeut přístupů orientovaných na „tady a teď“. Lektor však má na mysli stále cíle, se kterými k žákům přišel, kterým by mělo toto „tady a teď“ pomoci k naplnění. M. Langová pro zmapování této oblasti užívá pojem „životní situace“, který zahrnuje veškeré situace a pouhou jeho podmnožinou jsou „pedagogické situace“, ve kterých jsou učitelé i žáci *„aktivními aktéry a iniciátory, ale jejich tvůrci*

mohou být pouze učitelé“ (In Langová, 1992, str. 4). Důvodem je to, že ač žáci jednají cílevědomě a záměrně, nesměřují k pedagogickým cílům. Pedagogické situace jsou tedy v tomto pojetí vždy intencionální a tím se liší od ostatních školních situací.

Dále J. Valenta upozorňuje na to, že situace se snadno může stát sama o sobě cílem, učivem a metodou. V programu prevence šikany se žáci například mohou učit „zastat se druhého“ a reálně si toto chování mohou zkusit tím, že si ve cvičné situaci vyzkouší zastat se druhého. Následně v „situaci reflektování“ hovoří o otázkách: Jak se chovali v situaci, kdy se druhého zastávali?; Jak v této roli vnímali ostatní?; Jak se cítili v roli toho, koho se druhý zastává?...

Situační pojetí výchovy nám také umožňuje vidět význam aktivity žáka a význam nahlížení této aktivity lektorem. Pokud lektor přímo odkazuje na žákovu akci, je míra zosobnění v této chvíli maximální. Je-li navíc žákova akce lektorem vedenou reflexí vztáhnuta k cíli programu, je didaktický princip zosobnění plně využit pro žákovu učení.

Situační pojetí výchovy nám navíc nabízí cestu, jak analyzovat přímou pedagogickou práci učitelů, v našem případě lektorů. Jak píše M. Langová, umožňuje nám nahlížet na jednotlivé interakce v průběhu programu jako na oddělené jednotky, které reprezentují celek. Na této cestě se setkává minulost, současnost i potenciální budoucnost, nahlížíme během ní na pedagogickou práci v jejích přirozených podmínkách. Můžeme na ni nahlížet z pohledu různých oborů, můžeme v ní vidět jak teoretickou připravenost lektorem, tak praktické provedení tohoto úmyslu (více viz M. Langová, 1992, str. 5). V našem výzkumu budeme využívat právě těchto možností analyzování situací v průběhu preventivního programu.

Situační pojetí a osobně významné situace

K situačnímu pojetí výchovy se též hlásí J. Pelikán, který podává poměrně rozpracovanou teorii, která se zosobnění týká. Hlavní termíny, se kterými pracuje, jsou životně a osobně významné situace a referenční rámec ega, někdy též referenční rámec jedince, a odvolává se na M. Nakonečného, který pracuje s termínem ego angažované situace. Pelikán těmito pojmy vysvětluje, jak je možné,

že i přesto, že nějakou identickou situaci zažije mnoho lidí, pro některé z nich se tato situace stane životně významnou a ovlivní je. Hledání odpovědi na tuto otázku nám nabízí pohled na to, co by učitelé a ostatní, kteří se snaží o přispění k rozvoji druhých lidí, mohli dělat pro to, aby situace, ve kterých s lidmi pracují, byly natolik nosné, aby druhé skutečně ovlivnily, něco si z nich odnesli, staly se pro ně „životně významnými“. Pelikán uvádí, že proto není důležité, ani tak o jakou situaci se jedná, ale hlavně to, „*jaký smysl jí přikládá sám jedinec*“ (In Pelikán, 2007, str. 68). Rozhodující je tedy, nakolik je situace pro jedince jeho vlastní ego angažovanou situací, dotkne-li se jeho referenčního rámce.

Ego angažované situace vysvětluje Pelikán pomocí teorie osobnosti G. W. Allporta, který pro porozumění osobnosti přikládal velký význam vnitřním silám jedince, jeho motivům a potřebám. Allport pracuje s pojmem jáství, které Pelikán užívá jako synonymum pro ego. Ego angažované situace jsou tedy podle Pelikána ty, v nichž je angažováno jáství jedince. Pelikán uvádí, že reakce jedince v takových chvílích jsou konsistentní a jedinec v nich projevuje své obecné rysy. Člověk je v těchto chvílích méně objektivní a to, co si ze situace odnáší (zapamatovává) si upravuje tak, aby zapadalo do jeho referenčního rámce, a lépe si zapamatovává informace, ke kterým má kladný vztah (více viz Pelikán, 1995, str. 59).

Referenční rámec ega neboli vztahový rámec každého z nás obsahuje podle Pelikána jak „*zvláštnosti našeho vnímání, usuzování a zapamatování, tak i ty proměnné, jež dělají naši osobnost svébytnou a neopakovatelnou*“ (In Pelikán, 2004; str. 70). Odvolává se též na myšlenky J. Cvekla, který píše: „*Rozborem individuálního vývoje jedince můžeme zjistit, že některé události a zážitky na něho působily hlouběji a trvaleji než jiné.*“ (In Cvekl, 1966, str. 25) Pelikánova šetření tyto myšlenky potvrzují, když uvádí, že „*vliv osobně životně významných situací na další vývoj člověka je jedním z klíčových faktorů působících na utváření jeho osobnosti*“ (In Pelikán, 2004, str. 70).

Pelikán vysvětluje oba pojmy vzájemně tak, že v ego angažovaných situacích se situace dotýká referenčního rámce ega, k tomu dochází například ve chvíli, kdy se situace dotýká potřeb daného jedince,

jeho očekávání či hodnotových preferencí. V takový moment je aktualizováno nejen racionální pochopení významu situace, ale i emoční prožívání (více viz Pelikán, 2007).

J. Valenta uvádí jako inspirační zdroj Helusovo osobnostní desatero, které představuje oblasti, na které se má vzdělávání založené na osobnostním přístupu k dítěti zaměřit. Desatero označuje jako „základní rámeček“ pro učitele i žáka OSV (více tamtéž, str. 53). Dle Z. Heluse by mělo vzdělávání směřovat k sedmi z deseti kvalit osobnosti, neboť poslední tři (přesah, integrita a životní cesta) se dle něj naplňují až v dospělosti. Vzdělávání se má tedy vztahovat: k základním vlastnostem osobnosti dítěte; k jeho vlastním potřebám a motivům; k jeho vztahům; k jeho pohlaví – genderu; k jeho předpokládanému rozvoji; k jeho sebepojetí a k jeho sebeovládání (volně dle Helus, 2009, str. 104–105, 125) (více In Valenta, 2013, str. 53).

2.3.4 Zosobnění, zvnitřnění, transfer a zarámování aktivit

Zosobnění je pojem, který používáme v diskursu osobnostní a sociální výchovy. V literatuře české i zahraniční se však setkáváme i s dalšími pojmy, které mu jsou podobné a v jiných výchovně vzdělávacích konceptech používané.

Zjednodušeně můžeme říci, že tyto pojmy mají společný cíl, jímž je propojování právě prožitého – probíraného tématu se žákovými zkušenostmi a koncepty.

Přímo pojem zosobnění užívá v kontextu muzikofiletiky Lenka Počtová. Její definice je velmi podobná té, která je užívaná v OSV, a také odkazuje na J. Valentu. Zosobnění v kontextu expresivní aktivity, „v níž se žák osobně angažoval, znamená, že má žák vytěžit pro sebe samého maximum toho, co jen lze využít pro sebepoznání, seberegulaci, seberozvíjení a sebezdokonalování“ (Počtová, In Jedlička, 2015, str. 331).

Jitka Kašová (2013) též zachází přímo s pojmem zosobnění. Vnímá ho jako závěrečnou součást reflexe, ve které žáci formulují svá vlastní rozhodnutí ohledně probíraného tématu. Pro zosobnění využívá strukturu, která obsahuje definici problému, který chce žák

řešit, popis poznatků a zkušeností, ze kterých čerpá, a popis žákovy osobní motivace.

Nyní se stručně zmíním o dalších vybraných pojmech, které vnímám v této oblasti jako příbuzné. Cílem této krátké sondy však není v celé šíři definovat jednotlivé pojmy a ujasňovat vztahy mezi nimi, protože detailní analýza jejich podobností a specifík by svým rozsahem vyžadovala delší samostatnou studii. Cílem této sondy je spíše umožnit čtenáři stručnou představu o těchto pojmech a jejich základním obsahu, je-li to možné v této pojmové nejednotnosti.

Za klíčové kategorie můžeme na základě studia literatury považovat pojmy jako zvnitřnění, transfer a zarámování aktivit. Dále se dotkneme pojmů identifikace a personifikace.

Zvnitřnění, které užívá například Radek Hanuš v oblasti zážitkové pedagogiky, je spolu s uvědoměním jedním ze dvou aspektů zvnitřněné zkušenosti. Popisuje ho jako jev, který probíhá během individuální reflexe a sleduje, co zanechal zážitek v účastnících podstatného a hodnověrného. *„Zážitek tak v sobě obsahuje současně uskutečněné prožitky (emoční náboj ze situace a jednání) a zvnitřněné zkušenosti (proces uvědomění a zvnitřnění)“* (In Hanuš, Chytilová, 2009, str. 89).

Transfer je původně angl. termín, který pochází z diskursu dobrodružné výchovy (experiential education). *„Transfer reprezentuje přenos naučeného ze zážitkového programu do skutečného života účastníka“*⁵ (In Priest, Gass, 2005, str. 184). Jedná se o klíčovou fázi reflexe, která nachází vztahy mezi kvalitami (zážitky, vědomostmi, dovednostmi...) získanými v zážitkovém programu a potřebami účastníka v jeho reálném životě. Priest a Gass zmiňují, že účastník nemusí být schopen užít to, co se naučil během zážitkového programu v reálných situacích svého života, protože jsou ze své podstaty úplně jiné. Během reflexe se lektoři dobrodružné výchovy tedy cíleně snaží, aby k tomuto přenosu došlo. Rozlišují stupně transferu. První je specifický transfer, ve kterém je stejná dovednost užívána pouze v jiné situaci (např.

⁵ „It represents the integration of learning from the adventure program into the participant’s real life.“

vázání uzlů). Druhý stupeň je nespecifický transfer, ve kterém jsou „*nauceny hlavní principy či chování a v účastníkově životě budou užívány v úplně jiných situacích*“⁶ (In Priest, Gass, 2005, str. 185) (např. překonávání problémů, důvěřování druhým lidem). Třetím stupněm je transfer metaforický, ve kterém je stejný proces užíván v úplně jiných situacích (například odvaha „jít do toho“ a odvaha jít do nové práce). Čím silnější jsou paralely mezi aktivitou a reálným životem, tím je přenos silnější. Metaforický transfer se může objevovat v dobrodružné výchově často, protože „*v aktivitách může být silná podobnost se zážitky z aktuálního života*“⁷ (tamtéž).

Pro zvýšení přenosu zkušeností doporučují Priest a Gass splnit dvě podmínky, které pomáhají k dlouhotrvajícím, funkčním a přenositelným změnám. Jsou jimi výzva volbou a plnohodnotná smlouva. Výzva volbou vybízí účastníky k aktivnímu podílu na programu tím, že je nechává samostatně určovat míru přijímaných výzev. Účastníci mohou například ovlivnit, jak moc se v jednotlivých aktivitách angažují. Týká se i reflexe, ve které účastníci sami určují, do jaké míry a v jaké oblasti se zapojí. Druhou je plnohodnotná smlouva, ve které odkazují na Medrickovu interpretaci Berneho uzavírání smluv v oblasti transakční analýzy. Cílem je snížit účastníkovy obavy, posílit jeho zapojení a motivovat jej. Smlouva se zaměřuje na to, aby se účastníci před zapojením do programu nepodceňovali. Priest a Gass dále hovoří i o vedení transferu a předkládají deset lektorských doporučení. Jsou jimi pozice ve skupině, čas, mluví jen jeden, nenásilí, spoluúčast, odpovědnost, jasná role lektora, důvěra a etické principy.

Dále hovoří o šesti kategoriích – stylech zážitkové podpory. Jsou jimi: 1. Nechat zážitek hovořit sám o sobě, 2. Hovořit o zážitku, 3. Reflektovat zážitek, 4. Přímý frontloading zážitku, 5. Zarámování zážitku s reflexí, 6. Nepřímý frontloading zážitku – přesměrování před reflexí.

Vzhledem k tomu, že pojem transfer můžeme vnímat jako jeden typ zosobnění, můžeme předpokládat, že některé z výše uvedených

⁶ „Nonspecific transfer refers to the learning of general principles or behaviors and applying them to a different situation.“

⁷ „... the activities can have a strong similarity to actual life experiences“.

faktorů napomáhajících úspěšnému transferu je možné uplatnit i pro zosobnění.

Cílem zarámování aktivit je „zarámování (*framing*) jednotlivých aktivit tak, aby pomáhaly otevřít diskusi o zvoleném kurikulárním tématu“ (Činčera, 2007, str. 55). Jedná se o jeden ze stěžejních principů v přístupu Project Adventure, který dává lektorovi při práci se třídou prostor analyzovat její situaci a potřeby a dle toho dále vést program. Ostatní využívané principy jsou dohoda o vzájemném respektování, formování třídy a využití skupinové práce.

V případě pojmu zosobnění se mohou objevit i další pojmy, jako identifikace či personifikace, které je potřeba zvážit. Vzhledem ke kontextu, ve kterém jsou používány, ale hovoří spíše o jiné oblasti.

Identifikace je pojem, který pochází z psychoanalýzy. Jedná se o jednu z možností, jak může zosobnění proběhnout. Je to internalizační proces, který je bytostně vázán na vztah s druhou osobou. Identifikující se v něčem jakoby stává svým identifikačním vzorem. V současné době se v oblasti psychologie setkáváme i s dalším z jeho různých významů, který hovoří o identifikaci jako o pokusu „o posílení vlastní hodnoty ztotožněním s někým, koho lze obdivovat“ (In Vágnerová, 2007, str. 270).

Personifikace (latinský pojem) je někdy překládána do českého jazyka přímo jako zosobnění. Jedná se však primárně o volbu nějaké osoby či jevu jako typického nositele či symbol něčeho jiného. (Například ateismus jako nositel zla či žena se zavázanýma očima jako nositelka pravdy.)

Některé výše naznačené principy mohou být užitečné i pro porozumění pojmu zosobnění, který nemá své specifické teoretické zakotvení v některých oblastech OSV. Jedná se například o metodické postupy důležité pro zosobnění.

V OSV se věnujeme školnímu prostředí, které, jak vyplývá i z výzkumu této práce, je v metodické práci se žáky inspirováno spíše sociálně psychologickým výcvikem a zkušenostním učením.

Primárně preventivní programy jsou orientovány směrem k aplikované sociální psychologii, etické výchově apod. V pozorovaných programech se nikdy nejednalo o outdoorové (venkovní) zážitkové aktivity. I z tohoto důvodu budeme v této práci dále používat pojem zosobnění, který je v diskursu české OSV obvykle užívaným pojmem.

2.3.5 Terapeutické přístupy jako inspirace pro zosobnění

V této podkapitole uvedu pět vybraných terapeutických přístupů, které mohou obohatit přemýšlení o zosobnění.

Jedná se o inspirace, které jsou vytaženy ze širšího kontextu jednotlivých přístupů. Cílem této podkapitoly není obsáhnout celkově jednotlivé přístupy a jejich teoretická východiska, ale využít jednotlivé fragmenty jejich systémů pro obohacení našeho přemýšlení o zosobnění a jeho teoretických východiscích. Jsem si vědoma omezení, které takovéto zjednodušení, zestručnění a vyjmutí z kontextů přináší, ale domnívám se, že i přesto přispívá k cíli mé práce.

Jedná se o přístupy, které se etablovaly v průběhu dvacátého století a jejich společný základ je, že kladou větší důraz na jiné než biologické faktory ovlivňující chování jedince.

Na téma zosobnění nenahlíží z pedagogického pohledu, ale jakoby „z druhé strany“. Setkání s klientem nevidí očima učitele, který je nositelem cílů výchovně vzdělávacího procesu, ale očima terapeuta, který pomáhá k naplnění cílů, jejichž nositelem je klient. Terapeut klientovi pomáhá najít cestu k naplnění jeho vlastních cílů, jsou tedy klientem zosobněné. Téma tedy nestojí tak, jako z pohledu pedagogického, „jak způsobit, aby bylo učivo osobní“, ale spíše „jakými cestami pracovat s osobními tématy a jak o nich hovořit“.

Inspirace k tématu zosobnění budu čerpat z pěti pohledů:

Prvním je humanistický přístup Carla R. Rogerse, který odpovídá na otázku „Jaké podmínky musí být splněny, aby klient mohl pracovat na osobních tématech?“.

Druhým je gestalt terapeutický pohled Jennifer Mackewn, který odpovídá na otázku „Jak se dostat ke svým vlastním osobním tématům, vnímat je a hovořit o nich?“ a představuje tzv. fenomenologickou metodu.

Třetím je existenciální přístup Irvina D. Yaloma, který odpovídá na otázku „Proč je možné využívat tady a teď pro růst jedinců v psychoterapeutické skupině?“.

Čtvrtým je krátká terapie zaměřená na řešení Steva de Shazera a Yvonne Dolan, která odpovídá na otázky „Jak se v komunikaci věnovat osobním tématům a nezobecňovat?“ a „Proč je výhodné, když lidé sami vytváří svá vlastní řešení svých situací?“.

Pátým je umění pomáhat Ivana Úlehly, který odpovídá na otázku „Jak má pomáhající pracovník spolupracovat s klientem tak, aby mu jeho téma a jeho cíl neodosobnil, aby klient zůstal jeho hlavním nositelem a tedy byl aktivní v procesu práce na něm?“

Všechny uvedené přístupy mají společné, že pracují se situací „tady a teď“, o které hovořil J. Valenta. Jedná se tedy o další styčnou plochu, o kterou můžeme náš pohled na zosobnění obohatit.

Carl R. Rogers hovoří o „přístupu zaměřeném na člověka“ (Rogers, 1998), který umožňuje plné využití všech možností sebeporozumění, proměny vlastního sebepojetí, postojů a jednání daného člověka. Dle Rogerse je nutné splnit tři základní podmínky, aby při práci s lidmi vládly podporující psychologické vztahy a atmosféra skutečně podporovala osobnostní růst zúčastněných. Jedná se o předpoklady ze strany terapeuta, které velmi stručně představíme. Prvním je autentičnost, ke které Rogers říká: *„... čím více je terapeut ve vztahu ke klientovi sám sebou, tím větší je pravděpodobnost, že se bude klient proměňovat a růst konstruktivním způsobem“* (In Rogers, 1998, str. 106). Druhým je pozitivní přijetí, které zahrnuje, že terapeut připouští emoce klienta a nehodnotí je, a třetím empatické porozumění. Díky těmto předpokladům je navozena atmosféra, ve které mají lidé zájem o sebe a své prožívání, mohou změnit své self a tím se stát opravdovějšími a autentičtějšími. Domnívám se, že v této atmosféře může probíhat zosobnění.

Jennifer Mackewn popisuje tzv. fenomenologickou metodu, která je nástrojem užívaným nejen v rámci gestalt psychoterapie. Jejím cílem je pomoci terapeutovi, aby spolu s klientem prozkoumal všechny aspekty jeho situace a nacházel řešení, která jsou právě pro něj nejvhodnější. Předpokladem této metody je, že způsob vnímání klientova života a jeho situace se pravděpodobně liší od toho, jak je vnímá terapeut. Má se tedy snažit nevkádat do situace a rozhovoru své domněnky, ale vycházet pouze z toho, co probíhá během setkání s klientem. Hlavní doporučení je, aby terapeut pracoval pouze s tím, co se v tu chvíli děje a oprostil se od všeho jiného, což se plně shoduje s Valentovým doporučením zaměřit se na „tady a teď“. Dle Mackewn má terapeut setrvat v nezaujatém postoji a soustředit se výhradně na prožívání přítomné situace. *„Popisujte to, co si uvědomujete, a vyzvěte klienty, aby dělali to samé. Prostý popis vlastního prožívání je mocným pracovním nástrojem, který lidem umožňuje dostat se do kontaktu s nezkreslenými informacemi o své osobě, dotknout se vlastní existence* (Clarkson a Mackewn, 1993, In Mackewn, 2004, str. 73). Důležité je, aby se terapeut vyhnul vysvětlování a interpretacím, neboť skrz ně vkládá druhého do svých vlastních konstruktů. Oproti tomu se má zaměřit na popis a uvědomování si toho, co se právě děje, co prožívá a co pozoruje. Popis chování a prožívání může pomoci, abychom si uvědomili nové aspekty situace a dokázali transformovat vnímané skutečnosti do nového tvaru.

Irvin D. Yalom se věnuje situaci tady a teď a blíže osvětluje, za jakých předpokladů princip tady a teď funguje a může díky jeho využití docházet ke zosobnění. Jak jsme již uvedli výše, nepoužívá, stejně jako jiné terapeutické směry, explicitně pojem zosobnění, ale hovoří o *„rozsáhlé a přetrvávající změně chování a osobnosti“* (In Yalom, 2007, str. 147). Yalom v teorii tady a teď hovoří o dvou vrstvách, se kterými musí skupina pracovat, aby bylo zaměření na tady a teď účinné. První vrstva je zážitková a zahrnuje události, které vznikají mezi členy skupiny, zasahují jejich city a chování během setkání. To, co se aktuálně děje mezi členy skupiny, je tedy přednější než mimoskupinový život klientů, jejich osobní historie, vztahy atd. Druhou vrstvou je *„objasňování procesu“*, tedy událostí mikrosvěta skupinového setkání. Má-li dojít k interpersonálnímu učení, je nutné, aby účastníci skupiny vnímali skupinový proces,

zkoumali ho a rozuměli mu. Skupina „*musí zkoumat sama sebe, musí studovat své vlastní transakce. Musí projít čirou zkušeností a využít sebe samé pro její integraci*“ (tamtéž, str. 148). Aby bylo tady a teď účinné, je tedy nutné, aby skupina nejen prožívala tady a teď, ale navíc aby ho reflektovala, obracela se sama k sobě a zkoumala, co se v ní právě událo. Obě tyto vrstvy korespondují s teorií zosobnění, jak je uchopuje osobnostní a sociální výchova, neboť i reflexe je vnímána jako jedna z možností naplnění principu zosobnění.

Krátká terapie zaměřená na řešení (SFBT – Solution Focused Brief Therapy) je dle svého zakladatele Steva de Shazera řazena mezi systemické terapie a vychází z terapeutického přístupu Milтона H. Eriksona, práce Mental Research Institutu v Palo Alto a má silné teoretické pozadí ve filozofii jazyka Ludwiga Wittgensteina. V pozdějších úvahách pojímal de Shazer „*terapii jako wittgensteinovskou ‚jazykovou hru‘, v níž se vytváří nové pohledy a významy*“ (In Zatloukal, 2015, str. 3). K úvahám o zosobnění přispívá SFBT právě v oblasti užívání jazyka. Za stěžejní považují postřehy o tom, jak se při práci s klientem systematicky a cíleně vyhýbat komunikační pastem, o kterých Wittgenstein hovoří.

Cesta, kterou de Shazer a jeho kolegové navrhují, je hovořit pouze konkrétně o životě klienta s ohledem na Wittgensteinovo „každodenní užití“. Hlásí se k jeho názoru, že dříve se filosofie snažila o najití podstaty, popsání celku a psychologie v tomto hledání pokračovala. Jednalo se tedy o snahu stanovit diagnózu, pochopit, co se pokazilo v životě jedince a následně tuto situaci napravit. Tento způsob práce s teoriemi v klasických vědních oborech Wittgenstein přirovnává ke snaze klasifikovat mraky dle jejich tvaru. V souladu s Wittgensteinem se SFBT tedy systematicky nesnaží o jazyk metafyzický, ale o jazyk reálný. Teorii vnímají jako nástroj pro eliminaci nejistoty pracovníka, ale upozorňují na to, že by neměla měnit fakta. „*Je samozřejmé, že eliminace čehokoli hypotetického a všech vysvětlení znamená, že terapeuti se musí hodně snažit, aby prostě zůstali na povrchu rozhovoru. Vše, co zbývá, je rozhovor sám – poslouchání a mluvení – a popis rozhovoru, který se zaměřuje na to, jak pracuje náš jazyk*“ (In De Shazer, Dolan, 2011, str. 154).

Další otázka, kterou se SFBT zabývá a která koresponduje s naším tématem, je, proč lidé nezosobňují? Co jim brání hovořit konkrétně o sobě a jedinečnosti své situace? De Shazer uvádí, že tendence zobecňovat jednotlivé případy má své ospravedlnění v logice, neboť lidé přirozeně předpokládají, že všechny výroky jsou stejné povahy. Tedy všechny třídy, případy šikany, konflikty atd. jsou identické a opakující se. Lze o nich tedy zobecnit a následně předávat jeden účinný vzor dál. Takové pojetí zobecňování je snadné a ulehčuje lidem orientování ve světě a v jednotlivých každodenních situacích. Může však snadno vést k tomu, že zobecnění – teorie, se kterými lidé pracují, nemusí téměř vůbec korespondovat s jejich životem, ale spíše s jejich představou o tom, jak by to v jejich životě mělo být.

De Shazer pokračuje dále a uvádí, že tedy od sebe nemůžeme oddělit myšlení a činnost. Důležité není, co si lidé myslí, ale to, co můžeme pozorovat – jak se chovají a co říkají. Je důležité pracovat s tím, co je zjevné, a nikoli s tím, co je skryté.

Též se věnuje otázce, z jakého důvodu je výhodné, když lidé sami vytváří vlastní řešení svých situací. Hlavní pozitivum vidí v tom, že budou sami motivováni ho dosáhnout, na rozdíl od toho, kdyby se terapeut snažil jim předat pro ně neosobní řešení, musel je k němu přesvědčovat, motivovat a hlídat jeho naplňování – tím by se vlastně on stával nositelem jejich problému. Toho se snaží SFBT vyvarovat a snaží se o neexpertní pozici terapeuta, jehož úkolem je *„vytvořit pro klienty podmínky, za nichž naleznou své vlastní řešení, a pomoci jim podívat se do vlastního nitra a přijít na to, co doopravdy chtějí a jak by toho mohli dosáhnout“* (tamtéž, str. 221).

Ivan Úlehla ve své knize Umění pomáhat hovoří o tom, že téma je klientem (v našem případě žákem) zosobněné a snahou pomáhajícího odborníka v průběhu spolupráce na řešení klientovy objednávky je, mu problém neodebrat, „neodosobnit“. Odosobnění může proběhnout tím, že si pracovník klientův problém „přivlastní“ a řeší ho za klienta. V takový moment *„uzme klientovi veškerou možnost nést odpovědnost za nalezení vhodného řešení“* (In Úlehla, 2005, str. 47). Pracovník je tedy vnímán jako nositel nástrojů, které mohou klientovi pomoci naplňovat jeho vlastní cíle. Ideální pozici

pracovníka vidí jako „*facilitátora, mediátora, katalyzátora neboli pomocníka, který nabízí klientovi pomoc, aby mohl dojít k řešení problému vlastním přičiněním*“ (tamtéž). Takový způsob spolupráce s klientem podporuje jeho vlastní odpovědnost a schopnost hledat vlastní řešení svých vlastních problémů. Úlehla uvádí, že pro to, abychom mohli začít tímto způsobem s klientem pracovat, stačí začít důvěřovat klientovým schopnostem. Taková pozice umožní pracovníkovi vnímat klienta jako samostatnou lidskou bytost, která je schopna „*důstojně řešit vlastní problémy a samostatně rozhodovat o tom, co je pro ni dobré*“ (tamtéž).

V této podkapitole jsem uvedla, jak může pět vybraných terapeutických přístupů obohatit naše přemýšlení o zosobnění, i když jinak nazývaném. Domnívám se, že výše uvedené inspirace mohou obohatit reflexi pedagogické práce nejen v oblasti práce se šikanou ale i v rámci osobnostní a sociální výchovy. Mé vnímání zosobnění obohatily hlavně v „jiném, nepedagogickém pohledu“ na zosobnění. Během spolupráce s klientem mu pomáhají najít cestu k naplnění jeho vlastních cílů. Klient se tedy nesnaží témata zosobnit, ale spíše přemýšlí o tom, jak je „neodosobnit“ a jak o osobních záležitostech hovořit. Hovořila jsem i o podmínkách, které jsou pro zosobnění vhodné, o možnostech skupiny pro sdílení osobních témat a o využití tady a teď. Tato témata jsem vnímala během pozorování programů prevence šikany jako velmi aktuální. I výsledky výzkumu s touto podkapitolou korespondují, neboť první výsledek je, že témata jsou zosobňována skrze slovní intervence lektorů v rozhovorech se žáky a druhý výsledek výzkumu je zjištění o tom, co zosobnění brání. Jedná se tedy jak o to, jak hovořit o zosobnění, tak o to, jaké podmínky jsou ve skupině pro zosobnění nutné.

2.3.6 Zosobnění a reflexe

V této podkapitole se budeme věnovat zosobnění v reflexi a reflexi samotné. Jedná se o poslední oblast, ve které se budeme zosobnění na teoretické rovině věnovat. Reflexi vnímáme jako nedílnou součást osobnostní a sociální výchovy, neboť nám napomáhá k naplnění cílů programu. Nejprve uvedeme vybrané definice reflexe, popíšeme stručně její historii a princip zkušenostního učení, ze kterého vychází. Ve druhé části se budeme věnovat

poznatkům o stavbě reflexe samotné. V závěru shrneme, jak konkrétně se zosobnění v reflexi projevuje a jaké otázky k němu směřují.

Nejprve se podíváme na definici několika autorů, kteří se zkoumáním reflexe zabývali, i když je v jejich práci nazývána různými jmény. Dle Josefa Valenty *„jádro reflexe spočívá především v ujasňování si toho, co v akci proběhlo, ve vzájemném podávání zpětných vazeb, pojmenovávání, zosobňování, zvažování výhod a nevýhod, plánování do budoucna“* (In Valenta, 2013, str. 184). Jejím cílem je vytěžit z proběhlé aktivity *„maximum možného pro učení účastníků“* (tamtéž, str. 183).

Dle Jana Slavíka je reflexe *„zkoumavý návrat k tomu, co bylo zažito“*, a jejím cílem je *„prozkoumat původní zážitek a vyložit, co se v něm nachází“* (In Slavík, 2001, str. 271). Slavík se věnuje reflexi v umělecké tvorbě a výrazové činnosti, kterou souhrnně nazývá artefiletika. V této souvislosti hovoří o reflektivním dialogu, který je *„ventilací zážitků, vyjádřením pocitů neobvyklosti, příležitostí k novým objevům, podnětem ke shoení břemene neopodstatněného utajování“* (In Slavík, 1997, str. 108), cílem není hodnocení výrazového projevu, ale toto je přirozenou reakcí na něj a na různost tvorby a použitých výrazů během hry.

Dle Evy Reitmeyerové a Věry Broumové je cílená zpětná vazba proces, během kterého *„skupina verbálně zpracovává zážitek z předcházející aktivity pod vedením instruktora, který určuje cíl a průběh zpětné vazby a má kontrolu i nad parametry aktivity samé“* (In Reitmeyerová, Broumová, 2007, str. 13). Vzápětí však dodávají, že ji lze použít i při podobných situacích, které vznikly spontánně, například v třídním kolektivu.

Dle Jana Činčery je cílem debriefingu *„vést účastníky k pochopení zkušenosti a k jeho přenosu do reálného života“* (In Činčera, 2007, str. 77).

Z výše uvedeného je zřejmé, že se v odborné literatuře v současné době užívá nejen pojem reflexe, ale i reflektivní dialog (artefiletika), cílená zpětná vazba, debriefing a dále např. zpětná vazba či review. Pro potřeby této práce budeme vnímat tato slova

jako synonyma a budeme používat pojem reflexe, který vnímáme v prostředí osobnostně sociální výchovy jako nejužívanější. Z definic také vyplývá, že zosobnění vnímají jako jeden z cílů reflexe, ať již explicitně, jako například J. Valenta, či – vyjádřeno jinými slovy jako např. u J. Činčery – jako směřování k přenosu do reálného života.

O kořenech reflexe jako nástroji, provázejícím zkušenostně reflektivní učení, které je stěžejním rysem pedagogického konstruktivismu, hovoří Jan Kolář (Kolář, 2005), Jan Činčera (Činčera, 2007), Radek Hanuš a Lenka Chytilová (Hanus, Chytilová, 2009). Jako jednu z prvních „komplexnějších a propracovanějších vzdělávacích koncepcí, jež se na téma učení ze zkušenosti explicitně zaměřují“ (In Kolář, 2012, str. 27), uvádějí Johna Deweye a jeho „reflection in experience“, která vystihuje přemýšlení jako nedílnou součást zkušeností. Učení tedy neprobíhá samotnou zkušeností, ale přemýšlením o ní. Tento přístup se stal základem jeho činnostního učení. Kolář dále uvádí Kurta Lewina (T-groups) a jeho zpětnou vazbu, kterou si poskytují účastníci vzájemně, využívají pro ni zkušeností „tady a teď“ a která slouží pro rozvoj jejich interpersonálního učení. Lewinovo pojetí dále rozvinul David Kolb ve své vlastní koncepci cyklu zkušenostního učení. Dále uvádí Carla R. Rogerse a reflexi, kterou poskytují vedoucí učícím se, aby jim pomohla zorientovat se ve vlastní zkušenosti a procesu učení. V Rogersově pojetí je zosobňování přímo jedním z cílů reflexe, neboť má mapovat subjektivitu učících se a tím napomáhat k prohloubení jejich vlastního sebepoznání (více viz Vymětal, 1998; Kolář, 2012). Kořeny konstruktivismu nalézáme též v psychologii kognitivního vývoje Jeana Piageta (kognitivní konstruktivismus) a v teorii zóny proximálního vývoje Lva S. Vygotského (sociální konstruktivismus).

Dle pedagogického konstruktivismu má každý žák o „libovolném tématu určitou rámcovou představu, které se zde říká prekoncept“ (In Činčera, 2007, str. 23), a učení tedy není výsledkem pouze přijímání nových informací, ale jejich začleňování do prekonceptů. V případě, že prekoncept začne být v rozporu se srozumitelným vysvětlením světa, je změněn či opuštěn. Jak uvádí Jan Slavík, socio-kognitivní konflikt slouží k obohacování prekonceptů. Podstatou

učení je tedy aktivní práce žáků zahrnující přehodnocování jejich vlastního pojetí světa. Reflexe je jednou z cest, která umožňuje práci s prekoncepty žáků, a to nejen v oblasti sociálních interakcí.

Reflexe umožňuje zosobnění právě prožitého zážitku během aktivity. V průběhu reflexe můžeme dění ve třídě vztáhnout k osobě konkrétních žáků, k jejich potřebám, cílům atd. (více viz Valenta, 2013, str. 184). Během reflexí je totiž přinejmenším stejně důležité, co říká lektor a co říkají žáci, jako to, co žáci dříve zažili či mají zažít vzápětí. Reflexe je mocný nástroj, který můžeme vnímat i jako jistý most k terapeutickým přístupům (viz výše). Jan Slavík píše: „... charakterem reflektivního dialogu se pedagogické dílo do určité míry přibližuje k psychoterapii“ (In Slavík, 1997, str. 108). Eva Reitmeyerová a Věra Broumová uvádějí: „Podobného druhu zpětné vazby se využívá převážně v psychoterapeutickém a sociálně psychologickém výcviku, ve skupinách, které se zabývají sebezkušenostním učením či zážitkovou pedagogikou, při supervizích apod.“ (In Reitmeyerová, Broumová, 2007, str. 11). Reflexe je tedy víceoborovým nástrojem, který je „důležitou a nezastupitelnou součástí celé akce“ (tamtéž, str. 39).

Od definic reflexe, její historie a zkušenostního učení se nyní přesuneme k poznatkům o stavbě reflexe. Odpovídají nám na otázky spojené s průběhem a stavbou reflexe samotné.

Josef Valenta uvádí, že pokud přemýšlíme o reflexi s ohledem na zosobnění, uvažujeme o jejím zacílení ve dvou rovinách. V první rovině se pohybujeme na ose zosobnění–zvěcnění a dle cíle, který v daný okamžik sledujeme, se rozhodujeme, zda se pohybujeme spíše v osobnější či ve věcnější oblasti. V osobní oblasti podporujeme „zosobnění zkušenosti v průběhu akce“ (In Valenta, 2013, str. 185), například otázkou „Jak jsi během aktivity prožíval, že se Ti druzí lidé koukali do očí a Ty jim?“ Pokud se rozhodneme (cíle nás navedou) pro oblast osobní, zvažujeme dále druhou rovinu, a sice zda směřujeme zosobnění směrem na JÁ, na TY, na MY či na MY zde přítomné skupiny. V oblasti zvěcnění popisujeme jevy, definujeme pojmy, vytváříme doporučení a pravidla, i bez těsné vazby k vlastnímu prožitku. Věnujeme se teoreticky-naukovým

cílům aktivity, neboť OSV není systémem terapeutickým, ale edukativním (více tamtéž).

Radek Hanuš a Lenka Chytilová stejně jako Josef Valenta rozlišují, jakým směrem je zpětná vazba vedena. K intrapersonální oblasti vlastního já, která je pro zosobnění stěžejní, uvádějí příklady: „*Co chci, co cítím, co dokážu a umím, co jsem, co můžu dělat, jaký jsem, kam směřuji, co vím o sobě, co o mě neví ostatní, o čem uvažuji*“ (In Hanuš, Chytilová, 2009, str. 96). Zosobnění nalezneme ale i v ostatních oblastech, neboť zahrnují mé vlastní vnímání a přemýšlení, práci s mými prekoncepty vzhledem k ostatním (ty, vy, my). Autoři dále hovoří o hloubce zpětné vazby, neboť může proběhnout pouze na úrovni povědomí, například otázkou „Kdy se koukáte cizím lidem do očí?“, či jít k rozkrytí problému a návykům, například otázkou „Na jakou chvíli si vzpomenete, kdy vám nebylo příjemné kouknout se někomu do očí?“, či nejhloběji až k funkčnímu porozumění, například otázkou „Co vnímáte jako zásadní proto, abyste se koukli cizímu člověku do očí?“ Zpětnou vazbu považují za jednu z nejobtížnějších lektorských dovedností a doporučují, aby si lektor všímal nejen toho, co bylo řečeno, ale i toho, co řečeno nebylo, a stanovil si cíl reflexe. Hanuš a Chytilová uvádějí, že zpětná vazba rozvíjí účastníky alespoň v pěti směrech: „*Zefektivňuje proces učení, obohacuje prožitky a zkušenosti, pomáhá formovat smysl prožívané zkušenosti, vyhledává a poukazuje na souvislosti a rozvíjí dovednost učit se ze zkušenosti*“ (tamtéž str. 101).

Setkáváme se s mnoha modely reflexe, krom již uvedeného Kolbova cyklu učení je to dále např. model Chrise Argirise a Donalda Schona, Gibbsonův model, Preistův a Naismithův model, model projektu Equal Voice atd. (více např. Josef Valenta, 2013; Jan Kolář, 2012).

Vycházejíc z modelů cyklů učení, probíhá reflexe obvykle po aktivitě, z čehož vycházela i většina citátů v úvodu této podkapitoly. Jedná se též o způsob, který je nejbližší praxi zmiňovaných psychoterapeutických přístupů. Jak uvádí Jan Kolář, může ovšem proběhnout i před akcí (například Greenwood), kdy je jejím cílem nachystat účastníky na přicházející činnosti a zcitlivět se k jejím výsledkům. Josef Valenta upozorňuje na reflexi v průběhu

aktivity, kdy účastníci přemýšlí o jejím průběhu a vyhodnocují, jak postupovat dále. Takovou reflexi mohou lektoři podpořit např. opakujícím se zadáním během navazujících etap aktivity, kdy účastníky vyzvou k tomu, aby si vymysleli efektivnější strategii pro nadcházející etapu, například otázkou: „Jaké týmové role z těch, o kterých jsme dopoledne hovořili, byste chtěli mít ve vaší skupině zastoupeny během nadcházejícího kooperativního úkolu?“ Nejsilnější vzdělávací potenciál ovšem zůstává na reflexi po akci, kterou cíleně vede lektor. Dále Valenta hovoří o využití zpětnovazebného principu během reflexe. Jedná se *„primárně o nehodnotící vyjádření popisující, co na mne zapůsobilo v chování druhého člověka (nikoli v jeho povaze atd.); jak to zapůsobilo; co bych si přál, aby se dělo/nedělo dál, příště; co myslím, že je v podobných situacích ne-účinné; atd.“* (In Valenta, 2013, str. 184).

Při průběhu reflexe je obvykle využíván postup, který koresponduje s Kolbovým cyklem učení (Hanuš, Chytilová, 2009; Josef Valenta, 2013). Pohybujeme se na ose minulost – současnost – budoucnost, a tedy nejprve mapujeme, co se v aktivitě událo, a nacházíme souvislosti mezi výsledkem akce a chováním jednotlivých účastníků, následně srovnáváme pohledy a zkušenosti různých účastníků navzájem a poté definujeme, jak lze nabyté zkušenosti využít v dalším jednání v budoucnu a jak je můžeme využít v běžném životě. J. Valenta uvádí pro rozlišení poslední části reflexe zaměřující se do budoucna pojem pre-reflexe a krom výše uvedeného ho obohacuje i o plán změn – doporučení, jak jinak se chovat, například otázkou „Jak se chceš příště zachovat, až tě osloví cizí člověk?“ Dále uvádí možnost reflektování vlastní reflexe, způsobů našeho přemýšlení a prožívání během ní. Jan Slavík uvádí dva kroky průběhu reflexe. První je *„zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry a druhý porovnání vlastního zážitku se zážitky druhých lidí v podobné situaci“* (In Slavík, 2001, str. 271), například otázkami „Jak se proměňovala tvoje energie během tance, kdy jsi cítila jeho vrchol?“ a „Jak jsi ty, v roli tanečního partnera, vnímal Eliščinu energii během tance?“ Cílem reflexe ve Slavíkově pojetí je učit se symbolicky (uměním) vyjadřovat a zároveň citlivě vnímat sebe sama, oproti konceptu OSV tedy reflexe nepokračuje směrem ke zobecnění a teoretickým – naukovým cílům.

Z hlediska obsahu reflexe definují Hanuš a Chytilová tři stupně otázek, první se týkají faktů, druhé zájmů a pocitů a třetí postojů a hodnot, zosobnění tedy implicitně vzniká v otázkách druhého a třetího typu.

J. Valenta se věnuje též zpracování zážitku v reflexi a uvádí čtyři procesy, které bývají cílem a současně obsahem reflexe. Jsou to: 1. zkonkrétnění zážitku z aktivity za použití konkrétního popisného jazyka, například otázkou „Pojďme popsat, co přecházelo konfliktu, kdo co říkal a dělal?"; 2. zosobnění zážitku, které je nezbytné, neboť učivem OSV je sám žák, například otázkou „Co pro Tebe znamená, když se Ti někdo podívá do očí?"; 3. zvěcnění obsahu zážitku, při kterém se věnujeme teoreticky-naukovým cílům aktivity (např. vysvětlení pojmu, teorie apod.), například otázkou „Kdy během kontaktu s cizími lidmi považuješ za důležité se jim koukat do očí, a proč?" a 4. zobecnění obsahových prvků zážitku, ve kterém abstrahujeme doporučení z nabyté zkušenosti (viz výše pre-reflexe), například otázkou „Kdy budeš mít příští nejbližší příležitost vyzkoušet si pohled cizímu člověku do očí a hovor s ním?" (více In Valenta, 2013, str. 184–185).

Pro kvalitní reflexi je důležité, v jakých podmínkách probíhá, neboť *„ztrácí cenu v prostředí, kde vládne neupřímnost, úzkost nebo formalismus potlačující jedinečnost a hloubku osobní výpovědi“* (In Slavík, 1997, str. 109). Této otázce jsme se věnovali též v kapitole o východiscích zosobnění v inspiraci Rogersem.

V této podkapitole jsem se věnovala reflexi, která je jedním z nástrojů, které nám napomáhají k naplnění cílů programu, a tedy i ke zosobnění. Uvedli jsme několik definic reflexe, popsali jsme stručně historii reflexe a zmínili jsme zkušenostní učení, ze kterého reflexe vychází. Ve druhé části jsme se věnovali poznatkům týkajícím se průběhu a konstrukci reflexe samotné.

Nyní shrnu, co konkrétně reflexe přináší k tématu zosobnění. Zosobnění se objevilo v definicích reflexe. Josef Valenta o něm v definici reflexe explicitně hovoří jako o jednom z jejích cílů. Podobně Jan Činčera uvádí, že má směřovat k přenosu do reálného života. Též v Rogersově pojetí je zosobňování přímo jedním z cílů reflexe, neboť má mapovat subjektivitu učících se a tím napomáhat

k prohloubení jejich vlastního sebepoznání. Jan Slavík píše, že díky reflexi se pedagogická práce přibližuje k psychoterapii, jejíž podstatou je zosobnění, jak jsem uvedla v předchozí podkapitole. Vycházím-li z tohoto, považuji zosobnění a reflexi za velmi provázané, neboť reflexe umožňuje zosobnění a zosobnění je realizováno reflexí.

V části o průběhu a stavbě reflexe jsem o zosobnění hovořila, neboť má vztah k cíli reflexe. Dle Josefa Valenty jsem hovořila o směřování buď k osobní či věcné rovině. Dále jsem jako Radek Hanuš, Lenka Chytilová a Josef Valenta rozlišila, na co se reflektivní otázky zaměřují.

V oblasti sebereflexe žáka (intrapersonální oblasti vlastního já) jsem citovala mnoho příkladů směřování reflexe. Jednalo se o otázky směřující k tomu: co potřebuji, co chci, co cítím, co dokážu a umím, co jsem, co můžu dělat, jaký jsem, kam směřuji, co vím o sobě, co o mně neví ostatní, o čem uvažuji, co na mě zapůsobilo v chování druhého člověka, jak to zapůsobilo, co bych si přál, aby se dělo/nedělo příště, co myslím, že je v podobných situacích neúčinné. Zobecněně řečeno se jednalo o oblasti: myšlení žáka, vlastní vnímání (pocity žáka).

V oblasti práce se žákovými prekoncepty a minulými zkušenostmi se reflektivní otázky zaměřují i na žákovy znalosti. Ovšem aby byly zosobněné, obsahují vztah mezi znalostí, která vychází z tématu hodiny, a žákovým životem.

Zosobnění v reflexi tedy směřuje k sebereflexi žáka a k explicitnímu popsání vztahu mezi znalostí a jeho životem. Pro zosobnění i reflexi je důležité, aby bylo vyjádření primárně nehodnotící a užívalo popisný jazyk. Reflexe umožňuje zosobnění právě prožitého zážitku během aktivity a (jak uvádí Josef Valenta) zosobnění je nezbytné, neboť učivem OSV je sám žák.

2.3.7 Závěr kapitoly

V této kapitole jsem představila pět pohledů na zosobnění. Nejprve jsem rozebrala zosobnění jako didaktický princip, který směřuje práci pedagoga k propojení učiva se životem žáků, ať již pohledem do minulosti, či pohledem do budoucna. Dále jsem představila

zosobnění obsahu učiva, které vystihovala, do jaké míry je učivo spjato se žakovým životem. Uvedla jsem příklad, jak se zosobnění obsahu učiva může projevit v programu prevence šikany. Navázala jsem pohledem na zosobnění v rámci situačního pojetí výchovy, které nahlíží na pedagogickou práci jako na sled menších celků, které můžeme vyčlenit. Tento princip využiji ve výzkumu, kdy budu vyčleňovat jednotlivé výpovědi lektorů a analyzovat je. Přemýšlení o situačním pojetí jsem dál rozvinula o koncept osobně významných situací. Následně jsem se věnovala terapeutickým přístupům jako inspiraci pro zosobnění. Představila jsem pět přístupů a v závěru jsem shrnula, jak obohatily mé přemýšlení o zosobnění a jak jejich projevy korespondovaly s pozorováním během sběru dat. Poslední podkapitola se věnovala zosobnění v reflexi a reflexi samotné. Nejprve jsem uvedla vybrané definice reflexe a poté jsem se věnovala poznatkům o její stavbě. V závěru jsem shrnula, jak konkrétně se zosobnění v reflexi projevuje a jaké otázky k němu směřují.

2.4 Šikana

Cílem této kapitoly je definovat obecně šikanu. Využijeme k tomu literaturu českou i zahraniční a probereme existující výzkumy tohoto jevu. Výzkumná část této práce se zaměřuje na zosobňování témat osobnostní a sociální výchovy v rámci programů prevence šikany. Témata osobnostní a sociální výchovy, která jsou zosobňována, tedy vycházejí ze současného pojetí šikany a toho, jak ji jednotliví lektoři reflektují. Vzhledem k tomu, jak se vnímání šikany v posledních letech rozšiřuje a které všechny projevy se k němu váží, považuji za důležité stručně představit historii jejího zkoumání. V současné době definice šikany obsahuje i poruchy sociálních vztahů. Programy realizované ve školách se zaměřují nejen na extrémní projevy, ale i na vztahovou agresi, která by dříve za šikanu považována nebyla. Více se těmto otázkám budu věnovat v této kapitole.

Kapitola podává v úvodu stručné informace o dějinách zkoumání šikany, dále uvádí několik definic šikany a představuje základní současné české a zahraniční výzkumy, které se úzce váží k definování tohoto pojmu. V závěru je uvedena definice, kterou budu používat pro účel této práce.

2.4.1 Dějiny zkoumání šikany

Než bude věnována pozornost množství definic, které pojem šikany vymezují, považuji za užitečné podívat se velmi stručně na letmý přehled dějin zkoumání šikany ve světě a u nás.

Systematicky se jako první začal tématem školní šikany zabývat v sedmdesátých letech nor Dan Olweus, od něhož pochází její původní definice. Původně byla šikana spojována výhradně s fyzickou agresí a zjevným otevřeným chováním. Profesor Olweus výzkumy realizoval společně se švédským školním lékařem Petrem Pavlem Heinemannem a začal je publikovat od roku 1973. Jak píše Olweus (Olweus, 2010) původní zájem o toto téma začal ve Švédsku v šedesátých a začátkem sedmdesátých let, kdy tento jev Heinemann označoval slovem „mobbig“ podle švédského překladu knihy australského etologa Konrada Lorenze Takzvané zlo. Následně bylo

zvažováno označení „harassment“, až Olweus užil označení bullying pro vydání překladu své knihy a výsledků svých výzkumů ve Spojených státech amerických roku 1978 pod názvem *Agression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. V Čechách užívaný pojem šikana pochází z francouzského slova *chicane*, které znamená zlomyslné obtěžování, týrání, pronásledování apod. Jak píše Říčan (Říčan, Janošová, 2010) termín užil pražský psychiatr Petr Příhoda, který takto pojmenoval jako první jev mezi vojáky v československé socialistické armádě (před rokem 1989).

Roku 2001 proběhla v Paříži první světová konference o tématu školní šikany a od té doby se konají konference věnované této problematice pravidelně. Jak píše Janošová (Janošová et al.: 2016) do české odborné literatury uvedl Olweusovo pojetí i jeho základní metodu Pavel Říčan (1993, 1995). První celostátní konference o školním šikanování proběhla v České republice roku 2004 z iniciativy Michala Koláře (Kolář, 2004).

Smith a Sharp (1995) uvádějí, že první zmínku o školní šikaně reflektované pedagogickou veřejností nacházíme v časopise *Pedagogical Seminary* z roku 1897, od autora Fredericka Burka ve stati *Teasing and Bullying*⁸, jednalo se však o ojedinělý článek a není doloženo návazné hlubší rozpracování tohoto tématu. Ve stejné době byla vydána kniha *Zmatky chovance Torlese* od Z. Musila (první vydání 1906), která vypráví o životě ve vojenské škole v Hranicích na Moravě. Jedná se o knihu beletristickou, která, jak píše Kolář (Kolář, 2011), jasně popisuje šikanu na internátní škole. Pojem šikana se v knize sám o sobě nevyskytuje, i přesto je v ní popsána jako poměrně obvyklá část života studentů včetně celého svého vývoje až do nejtěžších stadií agrese a dehumanizace oběti. Není však v knize vnímána jako problém či patologie, neváže se k ní stud, trauma ani jiné emoce, ale je vnímána jako běžná součást studentského života.

Pojetí šikany v současnosti se však – viz Janošová, 2011(a) – v posledních desetiletích rozrostlo a nezahrnuje pouze

⁸ Česky: Škádlení a šikanování, dostupné na <https://webpace.utexas.edu/lab3346/School%20Bullying/Burk1897/Burk1897.pdf>.

nejnápadnější formy fyzické agrese, ale i méně nápadné formy. Na přelomu 90. let se v souvislosti se šikanou ve školách začalo hovořit o nepřímé agresi (Skandinávie, Finsko – Salmivalli, Björkqvist et al., 1992), vztahové agresi (USA, polovina 90. let) a sociální agresi (Olweus, 2010). Hovoří se o takzvaných nepřímých formách šikany, skupinové exkluzi a sociální izolaci. Jak píše Salmivalli et al., „*agrese ve skupině může být studována jako vztah mezi lidmi, kteří vstupují do různých rolí, či vystupují v rolích jim přidělených*“⁹ (In Salmivalli et al., 1996, str. 1).

Níže uvedené definice tedy reflektují trend posledních desetiletí a charakterizují šikanu v jejím širším „aktuálním“ pojetí. Po kapitole zabývající se definováním šikany bude pozornost věnována současným výzkumům na tomto poli.

2.4.2 Šikana – vymezení pojmu

V současné době neexistuje konsensus ve vymezení pojmu šikany. V odborné literatuře se setkáváme s různými definicemi jednotlivých autorů. Tato skutečnost je jedním z faktorů odlišných výsledků mezinárodních i národních šetření prevalence šikany (Cook et al., 2010). Jak definuji šikanu pro účel mé práce, uvedu po prozkoumání níže citovaných definic a diskusi nad jednotlivými znaky šikany v závěru této kapitoly.

Níže uvedeme čtyři definice od Dana Olweuse, Pavla Říčana a Pavlíny Janošové, Miroslavy Adamík Šimegové a Christiny Salmivalli, které z odborného hlediska považuji za podnětné, a následně další dvě pojetí tohoto konstruktů od Kateřiny Vágnerové a Michala Koláře, která u nás patří v současné době k nejcitovanějším.

Olweus jako jeden z prvních definoval tento pojem a z jeho definice vycházejí určitým způsobem ostatní. Šikanu definuje tak, že „*žák je šikanovaný nebo viktimizovaný, je-li opakovaně v průběhu času vystaven negativnímu jednání ze strany jednoho nebo více žáků*“¹⁰

⁹ „*Agression in a group can be studied as a relationship between people taking different roles, or having roles assigned to them.*“

¹⁰ „*A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, the negative actions on the part of one or more other students.*“

(In Olweus, 2010, str. 11). Olweus ve své definici dále zahrnuje širokou škálu interpersonální agrese a vyzdvihuje asymetrii sil mezi agresorem a obětí a opakovanost. Většina odborných definic zahrnuje tato tři kritéria (agresivní chování, nerovnováhu sil a opakovanost) a přidává k nim některá další, například implicitně vyjadřuje úmyslnost ublížení. V Olweusově definici je úmyslnost obsažena v pojmu „agresivní chování“, neboť neexistuje neúmyslná agrese a jedná se vlastně o překryv těchto slov. Ještě jasněji vystupuje úmysl z Olweusových popisů vztahové agrese.

Říčan a Janošová šikanu chápou jako *„ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obyčejně mluvíme o šikaně tehdy, když jde o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme za šikanu i jednání jednorázové, s hrozbou opakování“* (In Říčan, Janošová, 2010, str. 21). V článku, který se dívá na šikanu optikou dění ve skupině, šikanu definují jako *„sociálně psychologický proces, v jehož průběhu postupně dochází k maligní strukturální transformaci skupiny, konkrétně školní třídy, a ke specifické proměně skupinové atmosféry“* (In Říčan, Janošová, 2009, str. 27).

Adamík Šimegová uvádí, že šikanování je *„přetrvávající anebo opakované chování jednotlivce nebo skupin osob, které je charakteristické nepoměrem sil a moci a realizované s úmyslem zranit (fyzicky, sociálně, psychicky nebo mentálně) anebo vystrašit oběť, přičemž oběť toto chování vnímá jako nepříjemné, nespravedlivé, neoprávněné a nežádoucí a způsobující fyzické a psychické újmy“* (In Adamík Šimegová, Kováčová, 2011, str. 12).

Autoři výzkumu, který jako první pojímá šikanu jako záležitost skupinových činitelů a ne pouze diadického vztahu „agresor–oběť“, Salmivalli et al. v článku Šikanování jako skupinový proces užívají kombinaci dvou převzatých definic. Vycházejí z definice Olweuse (1991) a Smithe a Thompsona (1991): *„Šikanování ve školách může být vnímáno jako kategorie agresivního chování, ve které se vyskytuje nerovnováha sil a agrese je v průběhu času opakována“* a dále k tomu dodávají vztahový aspekt šikany, který podle nich zřetelně naznačuje Björkqvistovo pojetí (1982): *„šikanování je přirozeným*

sociálním jevem v relativně stabilních sociálních skupinách, ve kterých má oběť relativně malou šanci se bránit svým trýznitelům, a agresor je často podporován jinými členy skupiny“ (In Salmivalli, 1996, str. 1). Toto pojetí poukazuje na různou pozici sil a z toho vyplývající odlišné možnosti jednotlivých aktérů šikany, včetně ostatních členů skupiny. Důležitý je v tomto pojetí tedy vztahový aspekt šikany, který z ní činí záležitost skupinových činitelů a ne pouze dvou aktérů – „oběti“ a „agresora“.

Kolář hlavní rysy šikany popisuje tak, že *„jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci*“ (In Kolář, 2005, str. 27). Kolář asi nejvíce poukazuje na úmysl šikanujícího a na utrpení šikanovaného. Jeho přístup více vychází z psychických stavů jednotlivých aktérů (mentalistický přístup, více viz dále), nežli z popisu jejich jednání (behaviorální přístup).

Vágnerová definuje šikanu jako *„úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou)*“ (In Vágnerová, 2009, str. 11).

Všechny uvedené definice potvrzují tři výše uvedené společné znaky šikanování (vycházející z Olweusovy definice), kterými jsou: agresivní chování, nerovnováha sil a opakovanost (v určitém časovém rozmezí). Jak píše Janošová, jedná se o *„průnik tří behaviorálních komponent*“ (In Janošová et al., 2014, str. 1). Dále se v definicích vyskytují některé další pozorovatelné znaky: ubližování mezi těmi, kteří jsou příslušníci jedné skupiny a jsou ve stejném postavení (žáci, studenti) a nerovnováha sil nejen fyzických či psychických, ale i moci (asymetrický vztah mezi obětí a agresorem). Vzhledem k tomu, že výše uvedené definice vnímají šikanu v jejím širším „aktuálním“ pojetí (viz výše), které obsahuje i její nepřímé formy, nesledujeme pouze kategorie pozorovatelného chování, ale jako významné shledáváme i tzv. *„mentalistické hledisko*“ (tamtéž). Tento pojem zahrnuje vše ostatní, než pozorovatelné chování, hlavně pak intrapsychické jevy, prožívání, motivy, postoje a smýšlení o dané situaci a jejich aktérech. Olweus dává v úvodu své definice šikany *„přednost behaviorálnímu pojetí („negativní chování“)* před mentalistickým přisuzováním záměrného ubližení

(tedy před vyhodnocením stavu myslí šikanujícího druhým člověkem; Rigby, 2002)“ (In Janošová, tamtéž, str. 5). Mentalistické hledisko zahrnuje názory učitelů a žáků, které se často vyskytují v jejich výpovědích, situaci hodnotí a vykládají jim samotným logický příběh. Tento příběh přímo odkazuje na jejich vlastní postoje a hodnocení týkající se dané situace a jejích aktérů. Toto hledisko slouží k lepší definici pojmu šikany, k lepší diagnostice, k měření prevalence šikany a sledování efektivity prevence. Také je významné v situacích, kdy zvažujeme následnou intervenci či prevenci v dané školní skupině. Z pedagogického hlediska není důležité pouze to, co se ve třídě pozorovatelného děje, ale i jaké má skupina k tomuto dění postoje, s kým je solidární, jaké jsou názory žáků na situaci ve třídě a jaké pocity v nich incident a jeho aktéři vyvolávají. Tyto okolnosti jsou klíčové pro rozhodnutí, zda a jak bude situace řešena. Jak píše Janošová: *„Přestože je mentalistické hledisko kvůli své subjektivní podstatě při posuzování konkrétních incidentů problematické, zdá se, že se bez něj, vzhledem k těmto nejčastěji se vyskytujícím formám šikany, nelze obejít“* (In Janošová et al., 2014, str. 5). Mezi tyto nepozorovatelné znaky řadíme ve školní třídě různé sociálně psychologické faktory. Dále se v textu zmíníme o čtyřech z nich, prvním je prožívání žáka, který je v roli oběti, druhým je úmysl ublížit druhému ze strany šikanujícího, třetím je postoj třídy a čtvrtým je cíl agrese.

Pohled „mentalistického hlediska“ můžeme srovnat se v Čechách velmi rozšířeným pojetím M. Koláře a jeho definicí šikany (viz výše) a teorií pěti vývojových stadií šikany (Kolář, 2001, 2011). Podle této teorie se šikana vyvíjí ze stadia ostrakizace, přes stadium přitvrzování manipulace ke vzniku šikanujícího jádra, ve čtvrtém stadiu se šikana stává normou prakticky v celé skupině a v závěru se jedná o totalitu neboli „dokonalou šikanu“. Hlavní rozhraní mezi „lehčí“ a „závažnější“ šikanou autor vidí mezi třetím a čtvrtým stadiem šikany a hlavním měřítkem je, zda šikanování přijímá celá skupina jako běžnou normu – pravidlo chování, či je k němu převažující část třídy kritická. Celá tato teorie je tedy vlastně postavena na „mentalistickém hledisku“, neboť kritériem, které pomáhá určit, ve které fázi vývoje se v dané situaci šikany nacházíme, jsou převládající postoje žáků.

Dále se blíže zmíníme o výše uvedených znacích šikany. Konkrétně se budeme věnovat nerovnováze sil¹¹ a z ní vyplývajícímu prožívání žáka, který je v roli oběti; opakovanosti útoků, úmyslu ublížit druhému ze strany šikanujícího, postoji třídy a cíli agrese.

Nerovnováha sil

Nerovnováha sil mezi šikanujícím a šikanovaným je v některých definicích formulována „z perspektivy oběti tím, že zdůrazňuje potíže viktimizovaného ubránit se“¹² (In Janošová et al., 2014, str. 5). Ve výše uvedených definicích je tento pohled uplatněn u Janošové a Říčana a Salmivalli. Zdá se, že je výhodnější z hlediska výzkumu, diagnostiky i intervence. Nerovnováha sil je v podstatně behaviorální charakteristikou, ale implicitně je spojena i s prožíváním žáka v roli oběti a z toho vycházející nemožností či neschopností jeho vlastní obrany. Toto hledisko (subjektivní nemožnost sebeobrany proti agresi druhého¹³) je velmi důležité z pohledu starších žáků, neboť ho často spolužáci uvádějí jako rozhodující faktor, zda se jedná o běžný konflikt, či se jedná o šikanu (Swearer et al., 2010). V případě, že žáci soudí, že se jedná o šikanu, vyvozují ze svého chování jiné důsledky, než v případě běžné agrese.

Opakovanost útoků

Všechny výše uvedené definice popisují šikanu pomocí opakování útoků, i když některé uvádějí pouze „většinou opakované“ či „s hrozbou opakování“. Opakovanost a trvání šikany jsou kategorie velmi odlišné z pohledu šikanujícího a šikanovaného. Narážíme zde opět na neúplnost čistě behaviorálního pojetí šikany. Dumská (2014) hovoří o tom, že šikanovaný má pocit kontinuálního ohrožení, které je prožíváno i mezi jednotlivými útoky. Oproti tomu

¹¹ Kategorie: nerovnováha sil mezi šikanovanými a šikanujícími, opakovanost útoků a záměrnost v šikaně jsou diskutovány v textu JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K.: Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace (2013).

¹² Jak píše Janošová, „zdá se, že právě tato okolnost je rozhodujícím faktorem u žáků, kteří jsou šikanováni opakovaně v různých kolektivech a jsou takzvanými ‚chronickými oběťmi‘.“

¹³ Jak říkají žáci na programech prevence šikany, „když se někdo nedovede bránit“.

šikanující vnímá odděleně jednotlivé časově ohraničené útoky¹⁴. Největší rozpor nacházíme ve vnímání délky a opakování šikanování u dlouhodobého ignorování, při kterém je některý člen skupiny úplně na okraji. Okrajový člen vnímá situaci jako trvale nepříjemnou a stresující, zatímco skupina „*mu nic nedělá*“, „*nevšímáme si ho*“. Stejný rozpor nacházíme u jednorázové kyberšikany, kdy se jednalo o jeden čin zveřejnění viktimizujícího obsahu a agresori ve svém jednání dále nepokračovali, ale oběť vnímá situaci stále jako ohrožující a ubližující. Rozdílnost ve vnímání incidentů šikany mezi žáky šikanujícími a šikanovanými vidíme též v rozdílném popisu událostí. Níže pro ukázkou uvedeme popis jedné situace z těchto dvou pohledů. Šikanující žáci o událostech mluví zpravidla v minulém čase a události podle nich není potřeba dramatizovat: „*Bylo dusno, slovní narážky, kvůli maličkostem jsme se hádaly, konflikty kvůli hloupostem, hned jsme se do sebe pustily. Ale už jsme to pořešily, víme, že jsme, ale nenarážíme na sebe, neděláme konflikty...*“ (In Pekárková, 2010, str. 11). Oproti tomu šikanovaní žáci popisují situaci ze svého pohledu jako neustálý stres, hrozbu napadení, strach a nejistotu: „*Nevyhovuje mi to, ale co můžu změnit na tom, že je baví mě pomlouvat, mají z toho radost, požitek... Kdyby to někdo chtěl řešit a pomoci mi, tak by to už udělal, ale před celou třídou to viděli a nikdo mi nepomohl...*“ (tamtéž, str. 9).

Úmysl ublížit druhému

Úmysl ublížit druhému ze strany šikanujícího neboli záměrnost v šikaně, je při definování šikany nejdiskutovanějším kritériem, neboť se jedná čistě o mentalistické hledisko, které nelze zvenčí pozorovat a určit. Ve výše uvedených definicích je uveden i konkrétní úmysl „*zranit či vystrašit oběť*“ a „*manipulovat*“. Ve výpovědích žáků si nemůžeme být plně jisti sdělením šikanujícího, který je jediný, kdo by mohl svůj úmysl znát. Jak píše Janošová

¹⁴ Rozdílnost vnímání opakování a délky trvání šikany se výrazně projevuje též při použití metody časové osy, kdy jsou žáci vyzváni k tomu, aby označili v průběhu školního roku, kdy šikana probíhala. Žáci v roli agresorů uvádějí ojedinělé incidenty, které začaly a skončily v jasné momenty, a šikanovaní vnímají situaci jako kontinuální stav, který stále trvá. (Šetření provedeno v rámci výzkumných projektů Eticko-psychologické faktory šikany a jejího zvládnutí na základní škole v letech 2008–2010 a Školní šikana jako proces – sociálně kognitivní analýza třídní šikany v letech 2012–2014.)

(2016), jeho percepce budou pravděpodobně vědomě i nevědomě zkresleny, neboť patrně ví o tom, že šikanování je sociálně nežádoucí chování. Na nevědomé úrovni vysvětluje zkreslení¹⁵ teorie Alberta Bandury o morálním vyvazování. Šikanující pak, pomocí nevědomého strukturování určitých okolností daného incidentu, vysvětluje své chování jako logickou reakci na „nevhodné“ chování šikanovaného, například na porušování sociálních norem (Zábrodská et al., 2016). Sociální normy jsou individuálně pojaté, např. „ona se prostě neomluvila, když nám koplá do tašky“ (In Pekárková, 2010, str. 11). Výpovědi šikanovaného bývají zkresleny vlivem jeho emocí a on nemusí znát všechny důvody, které mohly k agresi vést. Při zjišťování prevalence šikany se však považují výpovědi šikanovaných za validnější, a tedy se v měřeních vychází hlavně z nich.

Postoj třídy

Dalším nepozorovatelným znakem, o kterém bych se ráda zmínila, je postoj třídy. Jedná se vlastně o jeden z klíčových faktorů dané žákovské skupiny, který například ukazuje, jak moc je pro třídu šikana palčivým či přehlíženým tématem, s kým skupina solidarizuje a s kým ne, co je v ní přípustné a co ne. Dále ukazuje, co je vnímáno ve třídě jako ovlivnitelné vlastními silami spolužáků, co jako problém k řešení dospělými, a případně co jako zcela neřešitelný problém. Postoj třídy můžeme vidět ve třech rovinách. První je rovina morální, která odráží, jak moc je žákům bezprávi odporné, druhou je rovina sympatií, která se váže na popularitu a oblibu jednotlivých konkrétních žáků, ať již v dané situaci vstupují do role šikanujícího či oběti a třetí je rovina sociálních kompetencí, která odráží to, jak se žáci dovedou v dané situaci efektivně zachovat. Výzkumy v této oblasti vycházejí ze sociálně kognitivního pojetí a zabývají se např. morální vyvázaností¹⁶, morálními sebeklamy¹⁷, vnímáním vlastní účinnosti¹⁸, vnímáním účinnosti agrese a vnímáním skupinové účinnosti¹⁹. Dále jsou v této

¹⁵ Kognitivní misinterpretace.

¹⁶ Moral disengagement.

¹⁷ A. Bandura popsal osm mechanismů, pomocí nichž se člověk zbavuje pocitů viny za svou vlastní agresi.

¹⁸ Self-efficacy.

¹⁹ Collective efficacy.

oblasti výzkumy, které situaci sledují z hlediska skupinové dynamiky (Rutland, Malti) a z hlediska sociometrických pozic ve třídě (např. Veenstra, Abrams). S ohledem na cíl své práce považuji za důležité zmínit se zde letmo o sympatiích skupiny a blíže o vnímání vlastní a skupinové účinnosti.

Výzkumy v oblasti sympatií skupiny ukazují, že není obecně platné, že by všichni žáci třídy zaujímali nějaký, z hlediska času stabilní, vyhraněný postoj (sympatie – nesympatie) k jednotlivým aktérům šikany. V praxi se setkáváme se všemi variantami sympatizování, tedy že žáci sympatizují s těmi v roli šikanovaných, šikanujícími či odmítají aktéry obou stran konfliktu, „je jim to jedno“, neboť situaci ve třídě nijak zvlášť neprožívají a jejich vztah k aktérům je lhostejný.

Výzkumy v oblasti vnímání vlastní účinnosti (self-efficacy) a vnímání skupinové účinnosti (collective efficacy) se vztahují k vrstevnické agresi, morálnímu vyvázání a sociálnímu kontextu vrstevníků. Vnímání vlastní účinnosti můžeme rozumět jako hledisku sociální kompetence, které odráží, jak moc jedinec cítí, že může danou situaci ovlivnit, „*může s tím něco udělat*“²⁰ (Bandura, 1997, In Barchia, 2011, str. 108). Můžeme říci, že se jedná o přesvědčení o vlastní kompetenci úspěšně řešit různé situace, přičemž důležitým hlediskem je zachování vlastního statusu a pozice ve skupině. Vlastní účinnost tedy jedinec vnímá pouze do té míry, kdy ho takové chování v kolektivu neohrozí, kdy není riskantním.

Z tohoto pohledu můžeme např. vysvětlit – viz Salmivalli, 1996; Owens, 2005; Janošová, 2011(a), 2011(c) –, proč jsou častěji do role obránců nominovány dívky, nežli chlapci. Z výzkumu Salmivalli vyplývá, že „*chlapci jsou častěji v rolích agresorů, agresorům pomáhajících a asistentů, zatímco dívky jsou častěji v rolích jako obránce a outsider*“²¹ (In Salmivalli, 1996, str. 1). Tento výzkum potvrdil signifikantně vysokou míru vztahu mezi pohlavím a

²⁰ „*Personal self-efficacy refers to believe in one's ability to enact a given behavior.*“

²¹ „*Boys were more frequently in the roles of Bully, Reinforcer and Assistant, while most frequent roles of the girls were those of Defender and Outsider.*“

rozložením účastnických rolí v situaci šikany. Uvádí, že se vyskytlo „30,1 % obránců mezi dívkami a 4,5 % mezi chlapci“ (tamtéž, str. 5). Skupina totiž akceptuje „ženské“ chování, které je modelově zastoupeno např. učitelkou – ženou, která v situaci agrese podporuje šikanovaného, hovoří s ním, objímá ho a utěšuje či agresorovi káže, nadává, vysvětluje a domlouvá. Dívky se tedy relativně snadno stanou hovořící, vysvětlující či objímající. Je pro ně též přípustné vyhledat pomoc a problém svěřit do rukou pedagogů a třída jimi za takové chování nebude s největší pravděpodobností pohrdat. Oproti tomu „mužské“ chování skupina často vnímá jako akční, fyzické, konající (modelově zastoupeno často jen filmovými hrdiny či vyprávěnými postavami mužů zachránců), a tedy chlapec, chce-li se stát obráncem, musí jít do akce „s kůží na trh“ do přímého fyzického či psychického střetu. Stát se tedy obráncem ve svých vlastních očích (potažmo očích třídy a pedagoga) je tedy pro dívky mnohem méně riskantní než pro chlapce. Situace chlapců je navíc komplikována tím, že jejich agresivní reakce je pedagogy (většinou ženami) odsuzována. Motiv jejich agrese je učiteli i spolužáky často nerozpoznaný, a tedy jsou za ni káráni a trestáni stejně jako za jiné agrese, zcela bez zřetele k motivu, který je k jejich chování vedl.

S tím, zda se vůbec přihlízející spolužáci rozhodnou zastat oběti šikany, či nikoli, souvisí také míra vnímání vlastní účinnosti (Gini et al., 2008). Tuto situaci ilustruje výpověď žáka, který během rozhovoru o incidentu šikany ve své třídě přemýšlel o tom, kdo by se mohl šikanovaného zastat a prohlásil: „*No, tak já tedy určitě ne, to by nefungovalo*“²² – žák svou osobní účinnost vnímal tak nízko, že ho ani nenapadlo zkusit se šikanovaného zastat.

Pojem vnímaná skupinová účinnost (collective efficacy) je zmíněn ve výzkumu K. Barchia a K. Bussey (Barchia, 2011), tento konstrukt v podstatě rozšiřuje vnímání vlastní účinnosti na celou skupinu. Výzkumnice vycházely z toho, že sociální kontext, ve kterém se agresivní chování vyskytuje, má velký vliv na vrstevnickou agresi.

²² Rozhovor se žákem 6. třídy (šetření provedeno v rámci výzkumných projektů Eticko-psychologické faktory šikany a jejího zvládnutí na základní škole v letech 2008–2010 a Školní šikana jako proces – sociálně kognitivní analýza třídní šikany v letech 2012–2014).

Přítomnost vrstevníků tedy působí na trvání agresivního chování. Nezaměřují se tedy na jednotlivce, jak tomu obvykle při zkoumání sociálně kognitivních procesů bývá, ale na skupinový kontext. Pojem vysvětlují jako „víru ve skupinový potenciál dosáhnout konkrétního výsledku“ (In Barchia, 2011, str. 107) a dále ho přibližují tak, že „vnímaná skupinová účinnost je více než součet individuálně vnímané vlastní účinnosti všech účastníků skupiny, spíše reflektuje nezávislé úsilí odpovídající stupni skupinové koheze“ (tamtéž, str. 108) a odkazují na Fernández-Ballestros et al., kteří k pojmu uvádějí, že „víra ve vnímanou skupinovou účinnost nevyhnutelně odráží skupinovou dynamiku“ (tamtéž).

Dále Barchia a Bussey zohledňují výzkumy v oblasti skupinového výkonu (odkazují např. na Fernández-Ballestros et al., 2002) a sousedského násilí (odkazují na Sampson et al., 1997). Cílem jejich výzkumu je prozkoumat vliv percipované skupinové účinnosti na schopnost spolupráce učitelů a žáků zastavit vrstevnickou agresi ve škole²³. Autoři dospěli k závěru, že nízká kolektivní účinnost, která odráží pohled žáků a učitelů na jejich schopnost zabránit vrstevnické agresi, byla spojována s častější agresi a tento vztah sílil při rostoucí míře morálního vyvázání.

Shrňme-li poznatky o vnímané účinnosti vzhledem k našemu zájmu o šikanující chování v žákovské skupině, můžeme konstatovat, že šikana se rozvíjí v kolektivech, ve kterých je vnímaná kolektivní účinnost či individuální účinnost žáků příliš nízká na to, aby toto chování zastavila, či je žák v roli oběti příliš nepopulární (nesympatický) na to, aby ostatní zasáhli. Co se týče roviny morální, tak šikanující chování není zastaveno ve skupinách s nízkou morální motivací pomoci slabšímu a s vysokým morálním vyvázáním.

Cíl agrese

Čtvrtou, a v našem textu poslední kategorií, která není pozorovatelná, je cíl či motiv agrese, který stojí „za agresi“, jedná se o nějakou potřebu, která je agresi dosahována. V definicích, které jsou reálně užívány v praxi při preventivních a intervenčních

²³ Vrstevnickou agresi vnímají jako nadřazený pojem, který obsahuje i šikanování, které se navíc opakuje a je v něm zastoupena nerovnováha sil.

programech se žáky, je často zmiňováno hledisko, že je agrese samoučelná. Samoučelností zde lektori a učitelé rozumí odlišení od běžných agresí, které jsou určeny k dosažení nějakého cíle, kterému rozumí všichni zúčastnění. Například se kluci perou, protože chtějí všichni jeden míč, nebo se holky pohádají, protože mají na věc jiný názor. Oproti tomu když někdo někomu ubližuje „pro nic za nic“²⁴ či „jen tak z nudy“ nebo „protože ho prostě nesnáší“ či „protože je to baví“, jsou to důvody „samoučelné“, které pedagogové a žáci vyhodnocují jako ukazatele vedoucí k šikaně. Z výzkumů, které v oblasti percepce incidentů šikany proběhly, je však zjevné, že agrese má vždy nějaký účel, i když není na první pohled zjevný. Ve výše uvedených příkladech můžeme za prvními dvěma najít skrytou drobnou krutost z frustrace, která je důsledkem nudy, a agrese je využita jako ventil, odreagování. Ve čtvrtém příkladu je pobavení také již krutostí, byť velmi slabě naznačenou. Tyto výzkumy vycházejí ze sociálně kognitivního přístupu k šikaně a užívají rozdělení na tzv. proaktivní a reaktivní agrese (Janošová, v recenzním řízení). Nejčastěji diskutovanou je na tomto poli teorie zpracování sociálních informací SIP (social informing processing) od J. Walthera (Crick, Dodge, 1994), která vysvětluje reaktivní agrese. Tato teorie popisuje, jak lidé kognitivně zpracovávají situaci nepřiměřeného chování druhých lidí vůči sobě, které má pro ně samotné nepříjemné následky. Při výzkumu dětí školního věku bylo zjištěno, že pokud nerozumí příčině agresivního chování žáci, kteří mají sami sklon k agresivnímu jednání, přisuzují aktérovi častěji nepřátelské záměry a mají sklon k pomstychtivé reakci. Agrese je tedy interpretována jako „důsledek nedostatků ve zpracování sociálních informací“ (In Janošová, 2014b, str. 1). Žáci tedy reagují reaktivně agresivně na situace, ve kterých si neumí vysvětlit, co se kolem nich děje, a situaci si vykládají tak, že se k nim někdo zachoval bezdůvodně agresivně. Tato situace se vztahuje např. na žáky s posttraumatickou zkušeností, kteří vnímají téměř veškeré chování ostatních, které v nich vytváří frustraci, jako útok na svou osobu.

²⁴ Výpovědi žáků v průběhu kurzů prevence šikany 2008–2012.

Teorie SIP však nevysvětluje takzvanou proaktivní agresi jedinců, kteří zpracovávají sociální informace adekvátně, rozumí chování druhých a důsledkům svého chování, ale potřeba výhod mocenských či materiálních je pro ně důležitější než potřeba obliby v kolektivu. Turiel (1983) tedy navrhl v rámci své teorie sociálního usuzování (theory of social reasoning) doplnit teorii SIP o tzv. doménový model, podle něhož jedinci vyhodnocují situaci konfliktu nejen jako sociální událost, ale jako reprezentanta svých morálních, konvenčních a osobních hodnot. Proaktivní agrese v situacích šikany by tedy dle Turiela mohla být projevem nedostatku v morálních hodnotách a motivech jednajícího. Tento popis se vztahuje např. na žáky, pro něž je udržení si dobré pozice ve třídě osobně významnější než vztah k některým jiným žákům. Agrese je pro ně prostředkem k dosažení vlastních cílů a důsledky pro ostatní žáky jsou pro ně nedůležité.

U proaktivně agresivních jedinců bylo též zjištěno (Endersen, Olweus, 2001), že u nich není v jednotě emoční a kognitivní aspekt empatie. Ačkoli si tedy umí představit, jak přemýšlí i co prožívá druhý člověk (cognitive role taking), je jejich schopnost spoluprožít emoční stav druhého člověka (affective role taking) podprůměrná. Tito žáci tedy při rozhovoru nad obrázkem znázorňujícím situaci šikany popíší, jak se asi cítí žák v roli šikanovaného a co se mu honí hlavou, ale v reálné situaci šikany s tímto žákem jeho emoce, např. ponížení, bezmoc apod., nespoluprožívají.

Výše uvedené rozlišení na proaktivní a reaktivní agresi žáků je zajímavé vzhledem k pohledu pedagogů a ostatních žáků na situaci šikany ve třídě a k výsledkům sociometrického šetření v daném kolektivu. Jak píše Janošová (Janošová, 2011), žáci i pedagogové vidí jako nejagresivnější jedince ty, kteří patří do kategorie reaktivních agresorů i přesto, že teoretickému vymezení šikany přesněji odpovídají proaktivně agresivní žáci. Mezi agresory jsou pak *„často nesprávně zařazovány děti impulzivní, které se neumí ovládat (například děti s ADHD). V jejich případě chybí záměr ubližovat. Jejich agrese vůči druhým je nezamýšlená, a tedy nejde o šikanu“* (In Janošová, 2011(b), str. 22). Podle výsledků

sociometrického vyšetření²⁵ vychází často reaktivní agresor jako „agresor“ nebo ve smíšené dvojroli oběti i agresora (tzv. bully-victim), zatímco proaktivní agresor vychází v čisté roli agresora. Někteří obzvláště zdatní proaktivní manipulátoři ovšem projedou sociometrií nedetekováni. Situace ve třídě je tedy pro reaktivního agresora více nevýhodná, neboť on sám je též často obětí, ale pedagogové, ani žáci ho tak nevnímají. Vzhledem k tomu, že reaguje agresivně i na mnohem více podnětů, nežli proaktivně agresivní žák, je jeho chování pro žáky i pro učitele mnohem rušivější a vykazuje často i jiné maladjustační potíže (neobliba u ostatních apod.). Reaktivního agresora považují pedagogové a žáci v kolektivu třídy za problematičtějšího a náročnějšího nežli agresora proaktivního.

2.4.3 Závěr kapitoly

V této kapitole jsem představila šest definic šikany, následně jsem se podívala na znaky šikany jak z pohledu behaviorálního, tak mentalistického a provedla diskusi nad vybranými znaky šikany: nad nerovnováhou sil, opakovaností útoků, úmyslem ublížit druhému ze strany šikanujícího, postoji třídy a cíli agrese. Nyní je nutné uvést, jak budu šikanu pojímat v této práci. Vzhledem k cíli mé disertace považuji za důležité při definování šikany zohledňovat jak behaviorální charakteristiky, tak nepozorovatelné znaky šikany. Pro účel mé práce tedy pojem šikana vnímám jako agresivní chování v relativně stabilní sociální skupině, proti kterému se jiný žák neumí či nedokáže bránit, obává se jeho opakování a toto chování má vliv na celou žákovskou skupinu. Ve výzkumné části se setkáme s programy prevence šikany, ve kterých se budou objevovat různá témata, o kterých jsem se výše zmínila. Tyto programy se budou věnovat i drobným projevům agresivního chování, motivu neschopnosti obrany žáka, nerovnováze sil a postojům třídy.

²⁵ Šetření se skládá z metody Peer nomination (zaměřené na vztahovou agresi a ochraňující chování), Olweus Bully/Victim dotazníku (zaměřeného na vztah k ochraňujícímu chování) a z analýzy sociometrických dat z rozhovorů s vybranými žáky (v roli šikanujícího, oběti, obránce) a pedagogy; (šetření provedeno v rámci výzkumných projektů Eticko-psychologické faktory šikany a jejího zvládnutí na základní škole v letech 2008–2010 a Školní šikana jako proces – sociálně kognitivní analýza třídní šikany v letech 2012–2014).

3 VÝZKUMNÁ ČÁST

Cílem výzkumné části je představit metodologii výzkumu a jeho výsledky.

Výzkumná část je rozdělena do dvou kapitol. První se věnuje metodologii výzkumu. Podává základní informace o provedeném výzkumu, volbě respondentů, pobytu v terénu, metodách sběru dat a tematické analýze jakožto metodě využitě pro analýzu a interpretaci dat.

Druhá část představuje výsledky výzkumu ve čtyřech oblastech, kterými jsou: co vede ke zosobnění, co zosobnění brání, názory lektorů na zosobnění a metodické postřehy.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo popsat, jak jsou zosobňovaná témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy. Cílem výzkumu bylo sledovat přímo edukační realitu, tedy co lektor říká během přímé práce se třídou v průběhu preventivního programu. Chtěla jsem metodou kvalitativního výzkumu prozkoumat, jakým způsobem proces zosobňování probíhá a jaké je jeho pozadí. Zajímalo mne tedy, co k zosobnění programů prevence šikany vede a co mu brání a jak o něm lektori přemýšlejí.

3.2 Metodologie výzkumu

V této kapitole se seznámíme s postupem a metodologickým pozadím mého výzkumu. Jednalo se o terénní výzkum etnografického charakteru, v němž byla data získávána na základě pozorování a hloubkových rozhovorů s lektory. Celá práce na výzkumu proběhla během let 2011 až 2016, a to v několika obdobích. První období zahrnovalo studium literatury české i zahraniční, formulaci výzkumného problému, stanovení cíle výzkumu a tvorbu výzkumného plánu. Druhé období obsahovalo pohyb v terénu, hledání výzkumného vzorku a sběr dat. V průběhu třetího období byla analyzována nasbíraná data a sepsána výzkumná zpráva.

Kapitola je rozdělena do devíti podkapitol, které se věnují metodologickým otázkám představovaného výzkumu. První podkapitola pojednává o cíli představovaného výzkumu, druhá o zvolené výzkumné strategii a třetí se zabývá výzkumnou otázkou. Čtvrtá podkapitola je o volbě vzorku a vstupech do terénu, pátá o použitých metodách sběru dat. Šestá podkapitola se věnuje zajištění kvality výzkumu a sedmá se zabývá etickými otázkami výzkumu. V osmé podkapitole pohovoříme o limitech výzkumu a v deváté se zaměříme na interpretaci a analýzu dat.

3.2.1 Výzkumná strategie

V této podkapitole představíme plán mého výzkumu. Stručně charakterizujeme kvalitativní výzkum a etnografický design. Uvedeme hlavní body, které podporují využití této výzkumné strategie pro zkoumání zosobnění.

Kvalitativní výzkum

Výzkum, který jsem vedla, byl kvalitativní a data byla sbírána pro kvalitativní analýzu, v níž jsem využila metodu tematické analýzy (Braun, V., Clark, V., 2006). Kvalitativní metodologie byla zvolena na základě analýzy výzkumného problému, neboť jí odpovídal *„charakter výzkumné otázky (záměr) a povaha dat, která je možné získat“* (In Ferjenčík, 2000, str. 247). Předpokládala jsem, že je zosobnění témat osobnostní a sociální výchovy v programech prevence šikany plastickým jevem a data o něm získaná budou tak bohatá, aby bylo možné s nimi díky kvalitativní metodologii tvořivě pracovat (cirkulární přístup k výzkumu)²⁶ a porozumět jim v jejich vlastním kontextu. Dalším důvodem pro zvolení kvalitativní metodologie bylo, že výzkumný problém nebyl dříve podroben empirickému výzkumu, a tedy je pro jeho zkoumání účelné využít kvalitativní přístup, který umožňuje *„hlubší vhled do jevů, jimž plně nerozumíme a u nichž nemáme ani jasnou představu o tom, jak jsou strukturovány“* (In Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 24). Kvalitativní design výzkumu v tomto šetření chápu jako samostatnou výzkumnou strategii, která má *„v sociálních vědách rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu“* (In Hendl, 2008, str. 47).

Dle Jana Hendla je v úvodu typického kvalitativního výzkumu stanoveno téma a základní výzkumné otázky, které mohou být v jeho průběhu upravovány, stejně jako mohou vznikat nové hypotézy a rozhodnutí pro úpravy výzkumného plánu, včetně způsobu sběru dat a jejich analýzy. Výzkum bývá tedy považován za pružný. Další důležitou charakteristikou je, že výzkumník *„pracuje*

²⁶ Cirkulární přístup k výzkumu znamená, že se během zkoumání prolínají fáze teoretické, ve kterých jsou data analyzována, se vstupy do terénu. „Výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a podle výsledků se rozhodne, která data potřebuje, a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou“ (In Hendl, 2012, str. 48). Více viz kapitolu o Volbě vzorku a vstupech do terénu.

přímo v terénu, kde se něco děje“ (tamtéž), seznamuje se s novými lidmi a analyzuje veškeré informace, jež získává a jež vedou k porozumění výzkumným otázkám. Na základě svého neustále obohacovaného poznání problému volí jedince, které sleduje, a čas pozorování. Analýza a sběr dat tedy probíhají současně, přičemž na základě analýzy sesbíraných dat se výzkumník rozhoduje pro další sběr. Práce v terénu tedy probíhá v cyklech, v jejichž průběhu výzkumník přezkoumává své domněnky a závěry.

Během svého výzkumu jsem postupovala v souladu s výše uvedenými charakteristikami. Postupovala jsem cirkulárně. Během prvních vstupů do terénu jsem upravila výzkumný plán. Samotný sběr dat proběhl během čtyř cyklů – více se o tomto tématu rozepíšeme v kapitole Volba vzorku a vstup do terénu.

Vzhledem k podstatě kvalitativního výzkumu jsem se tedy stala výzkumníkem *„pozorovatelem – ne konstruktérem situace“* (In Ferjenčík, 2000, str. 246). Během vstupů do terénu jsem se držela této výzkumné pozice. Blíže se o pohybu v terénu dozvíme v kapitole Volba výzkumného vzorku a vstup do terénu.

Etnografický výzkum

Výzkum byl realizován formou terénního výzkumu etnografického charakteru. Pro výzkum jsem vytvořila vlastní výzkumný design²⁷. Pro vyhodnocení dat jsem využila tematickou analýzu (Braun, V., Clark, V., 2006). Z obvyklých designů, které jsou v kvalitativních výzkumech uváděny, jsem zvažovala využití případové studie či etnografického výzkumu. Rozlišení těchto dvou designů není vždy

²⁷ Výzkumný design znamená *„rámcové uspořádání“* (In Švaříček, Šedová, 2007, str. 83) výzkumu. Například Hendl (2012) tento termín nepoužívá, ale hovoří o *„základních přístupech kvalitativního výzkumu“* (In Hendl, 2012, str. 101). Hendl i Švaříček se Šedovou tímto termínem označují případovou studii, etnografický výzkum a zakotvenou teorii. Hendl jako čtvrtý základní přístup označuje fenomenologický výzkum, zatímco Švaříček se Šedovou biografii. Jedná se o rámce nebo výchozí strategii výzkumu, která není shodná s metodami sběru dat, ani s jejich analýzou. Během plánování výzkumu je design volen vzhledem k výzkumnému problému a otázkám.

úplně přesné, jak píše Hendl, jejich obsah se překrývá a jejich provedení bývá podobné.

Případová studie je obecnější než etnografický výzkum. „*Nejobecnější charakter má z tohoto hlediska případová studie*“ (In Hendl, 2012, str. 102), můžeme v ní nalézt prvky etnografického výzkumu, biografického výzkumu a směs různých kvalitativních i kvantitativních metod. Oproti tomu etnografický výzkum je podle Hendla charakterizován třemi znaky: delším pobytem v terénu, pružnou strategií výzkumu a etnografickým psaním.

Vzhledem k tomu, že jsem měla definovanou otázku, s níž jsem do terénu vstupovala, bylo mé pozorování již od prvních vstupů zaměřené a zacílené. To je hlavní důvod, proč se můj výzkum nehlásí k designu případové studie, jejímž cílem je zmapovat veškeré události a dění týkající se konkrétního případu, či několika málo případů. „*V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti*“ (In Hendl, 2012, str. 102).

Etnografický výzkum má v porevolučních Čechách silnou tradici v Pražské skupině školní etnografie (1991). Školní etnografii považuje za „*svébytnou metodologii pedagogického výzkumu*“ (In Pražská skupina školní etnografie, 1993, str. 1), která umožňuje vidět školní realitu různě, „*s respektováním různosti významů, které jí dávají její účastníci*“ (tamtéž). Jedná se o velmi variabilní směr výzkumu ve školství. V současné době se k etnografickému designu hlásí například výzkumníci Masarykovy univerzity ve výzkumu Komunikace ve školní třídě (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

Mám-li pro můj výzkumný design použít obecnější označení, navrhuji, vzhledem k výše uvedenému: terénní výzkum etnografického charakteru.²⁸

²⁸ Důvodem jsou uvedené inspirace etnografickým výzkumem a silná inspirace českou tradicí rozvíjenou hojně po roce 1989 ve skupině Školní etnografie, která otevřela cestu kvalitativnímu výzkumu do české pedagogiky.

Považuji tedy za důležité nyní stručně vymezit, co je to etnografický výzkum a za jakých podmínek je označován jako terénní. Základem etnografického designu je zkoumání přímo v terénu a jeho hlavními metodami jsou pozorování, rozhovory a analýza nejrůznějších dostupných dokumentů. Etnografický výzkum „není pasivním polem pro plánovanou a kontrolovanou aktivitu... ale stává se ve vztahu k výzkumníkům i aktivním činitelem, který je ovlivňuje“ (Nedbálková, In Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 113). Užívá se pro zkoumání širokého spektra zájmů školy, třídy, výuky a obecně vzdělávání, přičemž je schopen popisovat „perspektivy členů skupin, obsahy a formy jejich myšlení, interakce a sociální praktiky“ (In Hendl, 2012, str. 116). Obvykle se zaměřuje na otázku, „jak jedinci společně vytvářejí sociální skutečnost“ (tamtéž). Etnografická metodologie ale nezasahuje jen do oblasti školství, ale i do výzkumu regionů, komunit, skupin a organizací, i když školní etnografie je oproti ostatním etnografiím rozsáhlejší a více teoreticky saturována. Obecně můžeme říci, že je etnografický přístup vhodný pro průzkum „nejrůznějších sociálních prostředí“ (In Kučera, 1992, str. 2). Jak Kučera uvádí dále, to ovšem nutně neznamena, že výzkumný zájem musí mapovat dané prostředí celkově, ale může se zaměřit jen na jeho určitý aspekt nebo proces.

V mém výzkumu se v souladu s tímto tvrzením zaměřujeme pouze na zosobnění jednotlivých probíraných témat v průběhu programů prevence šikany a nikoli na veškeré okolnosti, které se k programům prevence šikany váží. Ve výzkumu se tedy zaměřujeme pouze na přímou interakci lektora se žáky během jednotlivých programových bloků a nesnažíme se zachytit například problematiku metodických materiálů, přístupů jednotlivých organizací k prevenci, způsobů spolupráce s pracovníky školy atd. Jaké jsou kořeny etnografického výzkumu? Tradičně je etnografie spojována se zkoumáním vzdálených krajů, národů a kultur. Původně vycházela ze zprostředkovaných materiálů dovezených z dalek a až později byla realizována přímým terénním výzkumem, kdy výzkumník byl přítomen přímo v prostředí, jež bylo objektem jeho zájmu, a cílem výzkumu se stalo „zachytit perspektivu domorodce, jeho vztah k životu, jeho vizi světa“ (Malinowski, 1922, str. 25, In Kučera, 1992, str. 2). Takový výzkum vyžadoval od výzkumníků dlouhý pobyt v terénu, osvojení si jazyka skupiny a

navázání vztahu s kompetentními členy skupiny. V současné kvalitativní metodologii se výzkumník v etnografickém designu zabývá „skupinami přímo ve vlastní společnosti“ (In Hendl, 2012, str. 115). Kučera uvádí, že školní etnografie nahlíží na učitele a žáky jako na „národy svého druhu“ (In Kučera, 1992, str. 2). Ve svém výzkumu budu realizovat přímý terénní výzkum a sbírat data v reálném prostředí školních tříd během programů prevence šikany. Proto do označení výzkumu vkládám i slovo terénní.

Jaká byla motivace pro zavedení etnografické metodologie do výzkumu školního prostředí? Kučera hovoří o tom, že britská pedagogická etnografie, která nejsilněji formovala směr této metodologie, vznikla v souvislosti s „novou“ sociologií výchovy. Ta byla reakcí na zjednodušení dosavadní sociologie, která „považovala školy za neutrální instituce“ (In Kučera, 1992, str. 6) a soustředila se pouze na předávání samozřejmých, nekonfliktních a nezpochybnitelných prvků kulturního dědictví. Oproti tomu pedagogická antropologie deklarovala svou funkci jako iluminační (kniha Petera Woodse *The Divided School* z roku 1979) a zaměřila se na výzkum všeho ostatního, než vyučované látky. Jak píše Kučera: „škola vůbec není jen místem učení se předmětů... je před tím vším místem, kde spolu žáci a učitelé nějak žít musí... jestli bude vůbec něco naučeno, závisí na pracovním vydefinování školní situace jako situace učení“ (tamtéž, str. 7). Etnografie tedy změnila cíl pedagogického výzkumu. Současným pedagogickým jazykem tedy můžeme říci, že se výzkum zaměřil na management třídy, vztahy mezi učiteli a žáky, skupinovou dynamiku třídy, skryté kurikulum atd.

Co etnografii odlišuje od ostatních kvalitativních designů? Výše jsme se zmínili o hlavních rozdílech mezi etnografií a designem případové studie. Etnografie se od ostatních kvalitativních výzkumných designů „odlišuje způsobem zpracování dat, jehož cílem je podat „hustý“ popis (Geertz, 2000)“ (In Švaříček, Šedřová, 2007, str. 123), záměrem je odhalit způsob života určité skupiny, odhalit jejich přesvědčení, hodnoty atd. Antropolog Clifford Geertz zavedl pojem hustý popis (thick description, 1973), jež vystihuje popis chování členů skupiny, jejího prostředí a okolností. Z hustého popisu má být chování a jednání zkoumaných jedinců pochopitelné

nejen pro výzkumníka, který ho zažil, ale i pro čtenáře. Obsahuje tedy i „*interpretaci okolností, významů, přístupů, motivací a všeho dalšího, co pomáhá charakterizovat sledované epizody*“ (In Hendl, 2012, str. 118). Není přesně definováno, jakým způsobem by měl být hustý popis proveden. Měl by obsahovat vše, co pomáhá vystihnout popisované události, zkušenosti jedinců a způsoby interakcí. Hendl uvádí, že v hustém popisu je vždy, ať explicitně, či pouze implicitně, obsažena teorie zastávaná výzkumníkem. Etnografická zpráva se tedy nemůže „krýt se skutečností“, neboť představuje určitou „*transformaci pozorovaného v autorský text*“ (tamtéž). Často zůstává na úrovni deskripce bez snahy o zobecnění, což Hammersley s Atkinsonem označují jako „analytický interruptus“, a jedná se o typický znak etnografie. Dle Šed'ové je popsáný terén sám o sobě hodnotou, proto tedy jeho volba, vstup do něj a pohyb v něm jsou pro kvalitu etnografického výzkumu klíčové. Analýza dat je vlastně totožná s jejich interpretací, výzkumník se „*snaží přisoudit nějaký smysl a význam jednotlivým odpozorovaným akcím a vyslechnutým replikám*“ (In Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 123). Kučera (1992) uvádí, že dobrá výzkumná zpráva umožňuje svému čtenáři, aby si představil, jak by se choval v rolích jednotlivých účastníků výzkumu.

Hendl uvádí kategorie makro etnografie a mikro etnografie. Kdybychom chtěli využít této kategorizace, byl provedený výzkum v kategorii mikro etnografie, jež bývá někdy označována jako focusovaná etnografie. Zaměřil se totiž na vymezenou sociální jednotku a procesy uvnitř malé skupiny. Výsledkem takového přístupu bývají „*popisné teorie o vybraném jevu, které mohou být užitečné např. při provádění určité profesionální činnosti*“ (In Hendl, 2012, str. 119), čemuž přesně odpovídá povaha výzkumu této práce.

Metodologickým otázkám školní etnografie se věnují Paul Atkinson a Martyn Hammersley v knize *Ethnography – Principles and Practice*, z nich vychází i citovaná práce Miloše Kučery (1992) a kniha *Writing Ethnographic Fieldnotes* od Roberta M. Emersona. Kučera uvádí základní metodologické postřehy etnografického výzkumu. Uvádí, že dle klasického přístupu a Bronislava Malinowskiho (1858–1942) bývá etnografický design založen na „tušených problémech“ a nikoli na „apriorních představách“, je flexibilní, neboť poznání

terénu badatelem se vyvíjí, a také je potřeba nechat se vést členy prostředí během samotného výzkumu. Vstup do terénu probíhá díky takzvaným „gatekeepers“ (vrátným), kteří umožňují výzkumníkům vstup do prostředí, zprostředkovávají další kontakty a v terénu se za ně zaručují. Zprávy z terénu jsou obvykle vedeny jako poznámky rozhovorů a pozorování, a jak poznamenává Emerson, nejsou přesným otiskem reality, ale odráží se v nich výzkumníkovo „vzdělání, nabyté vědění, zkušenosti, kontrolované i nekontrolované emoce, vazby náklonnosti a antipatie“ (Nedbálková, In Švačiček, Šedřová, 2007, str. 118). Pozice výzkumníka, jež se ve výzkumu odráží, by měla být v textu výzkumné zprávy popsána. Data jsou analyzována různými způsoby, přičemž často jsou využívány postupy zakotvené teorie. Výsledkem je tedy hustý popis, který je hodnotný sám o sobě. Text etnografické zprávy může být různě organizován dle povahy zkoumaného pole. Hammersley a Atkinson rozlišují přirozenou historii dle toho, jak probíhal výzkum, chronologii dle toho, jak se zkoumaný jev vyvíjí v průběhu času, střídavé rozšiřování a zužování témat, oddělení částí vyprávění a jeho analýzy či uspořádání podle témat. Z výše uvedeného je zřejmé, že etnografický design je nutné chápat obecněji nežli jako techniku, kterou lze opakovaně užívat jako přesný vzor, ale že „hlavním nástrojem etnografie je etnograf sám, se svou kulturní výbavou a individuální subjektivitou“ (In Kučera, 1992, str. 21).

V této kapitole jsme se věnovali vymezení kvalitativního výzkumu a etnografického designu. Vysvětlili jsme, z jakého důvodu je kvalitativní přístup a etnografický design nejvhodnější pro zkoumání zosobnění jednotlivých probíraných témat v průběhu programů prevence šikany. Jako hlavní body podporující využití této výzkumné strategie jsme uvedli její flexibilitu, vstup do terénu vzhledem k tušeným problémům, vnímání školy jako národa svého druhu, pohyb v terénu, cyklický sběr dat a jejich analýzu, možnosti úprav výzkumného plánu vzhledem k informacím získávaným prostřednictvím gatekeepers a v neposlední řadě podstatu a charakter hustého popisu.

Výše řečeného dále využiji v představení svého výzkumu. V podkapitole o výzkumné otázce uvedu, jak byla upravena pro potřeby výzkumu na základě pohybu v terénu. V textu o volbě

vzorku a vstupech do terénu představím jednotlivé organizace jako výše uvedené gatekeepers pro realizovaný výzkum a pohyb v terénu včetně cyklického sběru dat. V části o metodách sběru dat se rozepíši o „klasických“ etnografických metodách, kterými jsou pozorování a rozhovor, jež jsem ve výzkumu použila. V podkapitole o analýze a interpretaci dat se vrátím k hustému popisu a rozepíši se o jeho analýze. Ve výsledcích výzkumu se objeví, jak široce výsledky stojí na tušených problémech a neodpovídají pouze na výzkumnou otázku.

3.2.2 Výzkumná otázka

Výzkumná otázka během přípravy výzkumu a prvních vstupů do terénu zněla: Jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany na 2. stupni základní školy?

Výzkumnou otázku jsem v průběhu výzkumu revidovala a přeformulovala na otázku: **Jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy?**

Otázka byla upravena, co se týče věku žáků, se kterými respondenti během pozorování pracují. Důvod byl čistě praktický, neboť organizace, s nimiž jsem spolupracovala při sběru dat, prováděly preventivní programy pro třídy v tomto věkovém rozmezí. Úpravu výzkumné otázky jsem zvažovala vzhledem k již nasbíraným datům a konzultovala ji s respondenty a velký důraz jsem přikládala postřehům mého školitele. Pro rozšíření o páté třídy hovořila nasbíraná data ze šestých tříd v úvodu školního roku, přičemž program pro pátou třídu proběhl v závěru školního roku. Domnívám se tedy, že předpoklady ze strany žáků k účasti na programu byly srovnatelné. Druhým důvodem byla snaha o co největší hloubku porozumění při analýze dat. Pozorování respondenta, který program vedl, přinášelo stále nová data a pozorování v páté třídě umožnilo saturaci dat. Proběhl tedy cyklický návrat do předcházejícího stadia výzkumu a otázka byla upravena dle

analyzovaných dat z terénu, což je v kvalitativním výzkumu považováno za legitimní proces.

Hlavní výzkumná otázka nebyla rozpracována do strukturovaného aparátu otázek. Postupovala jsem v souladu s metodologií etnografického designu a nechala se vést silnými momenty v pozorované edukační realitě, které spadaly do široce definované výzkumné otázky.

3.2.3 Volba vzorku a vstup do terénu

V kvalitativním výzkumu nebývá obvykle zkoumaný vzorek vybírán náhodným výběrem, jako ve výzkumu kvantitativním, ale je cíleně vybírán tak, aby co nejpřesněji odpovídal potřebám výzkumu. Jedná se tedy o *„záměrný výběr, který realizuje badatel na základě svých dosavadních zkušeností a úsudku“* (In Pelikán, 2011, str. 48). Volba vhodných případů do výzkumného vzorku je podle Rubina a Rubinové (2005) jedním z hlavních předpokladů kvalitního kvalitativního výzkumu, přičemž výzkumník by měl nejen pečlivě uvážit, jakým případům se bude věnovat, ale své důvody pro výběr v práci vysvětlit, neboť čtenáři výzkumné zprávy by mělo být zřejmé, *„proč byli vybíráni právě tito účastníci a právě toto prostředí“* (In Švaříček, Šedřová, 2007, str. 34).

Vycházejíc z výše uvedeného nyní představím, jakým způsobem probíhal proces hledání výzkumnému vzorku a navazování spolupráce s respondenty, s nimiž jsem spolupracovala při dosahování cílů tohoto výzkumu. Jednalo se o osmnáct měsíců trvající proces (leden 2014 – červen 2015), během kterého jsem vstupovala do terénu, pohybovala se v něm a opět vystupovala zpět, analyzovala získané informace a ověřovala je dalšími vstupy do terénu. Struktura mé práce měla tedy cirkulární charakter obvyklý v kvalitativním výzkumu. Prolínají se v něm fáze teoretické, během nichž jsou data analyzována, se vstupy do terénu. *„Výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a podle výsledků se rozhodne, která data potřebuje, a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou“* (In Hendl, 2012, str. 48). Během mého výzkumu proběhly čtyři fáze pohybu v terénu, přičemž první tři se zaměřily na „mapování terénu“, stanovení kritérií pro vhodné respondenty a hledání a navazování spolupráce s respondenty, a čtvrtá, nejdelší fáze, na samotný sběr

dat. Jednalo se tedy o graduální konstrukci vzorku, která spočívá v tom, že je vzorek vytvářen „v průběhu sběru dat a jejich analýzy“ (In Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 73) v souladu s cirkulární logikou celého výzkumu. Níže v textu popíši tyto fáze od první ke čtvrté, jako by probíhaly v průběhu času lineárně. V realitě se však prolínaly, nejvíce druhá fáze se třetí a třetí fáze se čtvrtou, což v průběhu samotného výzkumu potvrdilo Hendlovo tvrzení, že se jedná o „pružný typ výzkumu“ (In Hendl, 2012, str. 48).

Vzhledem k tomu, že jsem se ve výzkumu zaměřila na zosobnění témat osobnostní a sociální výchovy probíraných v programech prevence šikany, byli lektoři preventivních programů přirozenou volbou respondentů mého výzkumu. Otázkou ovšem bylo, jakým způsobem nalézt a navázat spolupráci s lektory, kteří disponují tak rozvinutými lektorskými dovednostmi²⁹, že se v jejich práci zosobnění vyskytuje. Navíc bylo zřejmé, že potřebuji nejen to, aby byli ke spolupráci na výzkumu vstřícní jednotliví lektoři, ale i organizace (spolky, poradny, centra...), které jejich práci zastřešují a organizují, a také školy, pro jejichž třídy budou jednotlivé programy vedeny. Pro realizaci výzkumu bylo tedy nutné získat pro spolupráci tři strany (lektor, organizace, škola). Jako výchozí jednotku jsem vybrala organizace a přes ně jsem se následně rozhodla získat pro spolupráci lektory a školy, pro jejichž třídy měly být v době mého výzkumného šetření preventivní programy realizovány. Důvodem výběru organizací jako hlavní „brány“ pro vstup do terénu bylo, že práci lektorů a škol organizačně zaštiťují, na poli školní prevence se dlouhodobě pohybují, organizují finanční toky okolo preventivních programů a hlavně zajišťují smluvní ošetření realizovaných programů jak se školami (třídami, učiteli, výchovnými poradci, rodiči), tak s lektory. Předpokládala jsem tedy, že jednotlivé organizace budou pro spolupráci na organizaci mého výzkumného šetření nejkompetentnějšími partnery, což se mi v průběhu výzkumu potvrdilo. Toto rozhodnutí bylo ve shodě s Hendlem, který uvádí, že v kvalitativních studiích hrají významnou roli tzv. gatekeepers („dveřníci“), kteří „umožňují výzkumníkům pobyt v terénu a přístup

²⁹ Definování lektorských předpokladů je cílem druhé fáze vstupů do terénu.

k zajímavým jedincům a skupinám“ (In Hendl, 2012, str. 150). Dále uvádí, že je výhodné, pokud jsou informace o jejich volbě uvedeny ve výzkumné zprávě, neboť umožňují úvahy o přenositelnosti závěrů výzkumu.

Cílem první fáze vstupů do terénu bylo vytvoření strategie pro nalezení vhodných respondentů a navázání spolupráce s nimi.

Vzhledem k tomu, že jsem sama v minulosti v oblasti školních preventivních programů pracovala, měla jsem možnost svůj výzkumný záměr a hledání odpovídajícího výzkumného vzorku konzultovat neformálně s lektory, kteří se této oblasti stále aktivně věnují. Konzultace s lektory tedy proběhly během první fáze vstupů do terénu, jejímž cílem nebyl zatím sběr dat samotný, ale „mapováním terénu“. Výsledkem této první fáze pohybu v terénu a její analýzy bylo vytvoření strategie pro nalezení vhodných respondentů. Strategie stanovila jako základní klíč k hledání respondentů využití výstupů projektu „certifikace poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování“. Jednalo se o projekt, který byl spuštěn v červnu 2013, takže v době, kdy jsem hledala vhodné respondenty, probíhal déle než půl roku. Výstupem projektu byl seznam organizací realizujících programy primární prevence ve školách na území celé ČR. Projekt realizovalo Ministerstvo školství ve spolupráci s Národním ústavem pro informace ve vzdělání. Cílem certifikace bylo „jasné třídění a rozlišení primárně preventivních programů“ (In Pavlas Martanová, 2012, str. 15), díky němuž byly zmapovány veškeré organizace, které se touto oblastí zabývají, a v nich působící lektoři. Projekt obsáhl všechny oblasti školní prevence (šikana, rasismus, závislosti, sexuální rizikové chování atd.), rozlišil typy jednotlivých programů dle cílů a z nich vyplývajících nároků na vedení (primární, selektivní a indikovaná prevence) a dělení lektorů dle čtyřúrovňového modelu vzhledem k jejich zkušenostem a kompetenci vést více či méně náročné programy (základní až expertní úroveň). Využití projektu certifikace mi tedy umožnilo snáze se zorientovat v množství organizací nabízejících programy prevence šikany, navíc mi při navazování spolupráce s jednotlivými organizacemi struktury a systém certifikace umožnily najít rychleji společnou řeč s vedením organizací ohledně požadavků na

respondenty – lektory, na zaměření programů a na povahu školních tříd vhodných pro sběr dat.

Cílem druhé fáze vstupů do terénu bylo definování lektorských předpokladů lektorů, jež budou respondenty výzkumu. Věnovala jsem se tomu, jakým způsobem vybrat lektory, které budu pozorovat. Jak jsem již uvedla výše, bylo zřejmé, že hledám lektory s poměrně rozvinutými lektorskými dovednostmi, ale nevěděla jsem, jak specifikovat požadavky na ně tak, abych je mohla sdělit předem, bez pozorování jejich přímé práce. V této fázi jsem se rozhodla pro pozorování přímé lektorské práce několika lektorů (5 lektorů, 8 hodin, 2 organizace), jejichž organizace prošly certifikačním řízením a získaly certifikát pro všeobecnou primární prevenci v oblasti šikany. Výsledky svého pozorování jsem následně rozvíjela v rozhovorech s lektory, vedením organizací, jejichž lektory jsem pozorovala, a dále s odborníci z NUV, která se podílí na procesu certifikace a má bohaté zkušenosti jak z vlastních pozorování, tak z rozhovorů s posuzovateli a ze studia posudků o dovednostech a kompetencích lektorských týmů jednotlivých organizací, které se certifikace účastní. Hlavním konzultantem mých závěrů pro výběr respondentů byl můj školitel, který je odborníkem na vzdělávání adeptů učitelství a lektorské dovednosti, a díky své mnohaleté praxi mi pomohl přesně definovat, co musí lektori splňovat, aby pozorování jejich práce bylo co možná nejpřínosnější pro cíle mého výzkumu.

Výsledkem analýzy druhé fáze vstupů do terénu, která se zaměřila na oblast lektorských předpokladů, bylo zjištění, že lektori, kteří jsou v praxi noví, většinou přímo aplikují metodické materiály, které jim jejich organizace dala. Ve své práci se třídami nereagují na jejich aktuální potřeby a často i vnímají cíle a náplň programů (v oblasti všeobecné prevence) jako „dané“, jako něco, „co má být splněno“, za nežádoucí považují „program měnit“ a „něco řešit“ (citováno z rozhovorů s lektory). Oproti tomu lektori, kteří se zabývají prací se třídami dlouhodobě (alespoň dva roky), mají k práci odbornou kvalifikaci (vysokoškolské vzdělání a výcvik) a věnují se jí intenzivně (jejich práce v oblasti prevence šikany probíhá v rozsahu minimálně půl úvazku) během přímé práce se třídami reagují na aktuální potřeby žáků, spolupracují aktivně

s třídním učitelem a vědomě využívají jednotlivé aktivity k naplnění cílů preventivního programu. Pro komunikaci s organizacemi jsem pro jejich označení zavedla termín „zkušený lektor“, který se v průběhu rozhovorů ukázal jako nejčastěji používaný souhrnný pojem pro výše uvedené předpoklady.

Respondenty čtvrté fáze mého výzkumu bylo tedy sedm „zkušených lektorů“ jednotlivých organizací, se kterými se mi podařilo navázat spolupráci. Obvykle byli ve svých organizacích v roli těch, kteří jsou sami tvůrci interních metodických materiálů, zaškolují své nové kolegy, pracují s náročnějšími třídami, často se zaměřují na oblast indikované a selektivní prevence a v procesu certifikace se vyskytovali na třetím či čtvrtém stupni odbornosti (pokročilý preventivní pracovník, expert primární prevence).

Pro realizaci mého výzkumného záměru bylo důležité navázat spolupráci s lektory, kteří působí místně v regionu, jenž je pro mě dosažitelný. Mým plánem totiž bylo sejít se s lektory před a po konaném programu, pozorovat je přímo při práci ve třídách a při pohybu po škole a během komunikace s učiteli jednotlivých tříd (triangulace). Navíc jsem předpokládala, že pro vytvoření důvěry ve spolupráci s lektorem a organizací, která jeho práci zastřešuje, bude nutná alespoň jedna schůzka v místě sídla organizace.

Cílem třetí fáze vstupů do terénu bylo navázat spolupráci s lektory a organizacemi, které jejich práci zaštiťují. V době, kdy jsem začala vyhledávat vhodné respondenty, bylo v regionu mně dosažitelném, kde jsem mohla výzkum zodpovědně vykonat, celkem sedm organizací, které splňovaly požadavky mého výzkumu. Během třetí fáze vstupů do terénu jsem tedy kontaktovala všechna pracoviště a podařilo se mi navázat komunikaci se šesti z nich. Následně jsem navštívila jejich vedení a na úzké spolupráci během realizace celého mého výzkumného šetření jsme se dohodli se čtyřmi organizacemi. Hlavní důvody pro spolupráci byly, že vedení zajímá téma výzkumu, disponuje zkušenými lektory a předpokládá, že v průběhu nadcházejícího školního roku realizuje programy prevence šikany ve třídách v oblasti všeobecné či selektivní prevence. Organizace mi poté zprostředkovaly kontakt se svými „zkušenými lektory“. Po setkání s lektory a dohodě o

spolupráci na mém výzkumu proběhlo technické doladění celého procesu, které v některých případech zahrnovalo smlouvy o etice prováděného výzkumu a vždy obsahovalo dohodu se školou, na jejíž půdě pozorování probíhalo. Vyjádření souhlasu ze strany školy bylo dojednáváno nejprve s vedením primárně preventivních programů školy (zástupce ředitele, výchovný poradce či školní psycholog) a následně s třídními učiteli.

Výsledkem analýzy třetí fáze vstupů do terénu byl výzkumný vzorek, který zahrnoval sedm „zkušených lektorů“ primárně preventivních programů. Tři lektoři byli muži, ostatní ženy. Délka praxe u jednotlivých lektorů byla různá, pohybovala se od dvou do deseti let. Výběr lektorů v jednotlivých organizacích proběhl na základě komunikace s vedením o mém výzkumném záměru. Důsledkem výběru „zkušených lektorů“ bylo, že se ve vybraných organizacích vyskytovalo vždy jen několik lektorů, kteří odpovídali mým kritériím, a tudíž tím byl omezen výběr respondentů. Ve všech organizacích jsem měla k dispozici všechny lektory, kteří byli označeni jako „zkušení lektoři“ a jsou stále aktivní v praxi. Ve třech organizacích jsem spolupracovala vždy se dvěma lektory, kteří vedli programy v páru, v jedné organizaci s jednotlivcem, který vedl programy samostatně. Touto třetí fází vstupů do terénu a analýzou jejich výsledků jsem ukončila „mapování terénu“ a v dalších vstupech do terénu jsem se zaměřila již na samotný sběr dat.

Cílem čtvrté fáze vstupů do terénu byl sběr dat vzhledem k výzkumné otázce. Sběr dat proběhl v průběhu školního roku 2014/2015. Obsahoval pozorování preventivních programů v jedné páté, čtyřech šestých a dvou sedmých třídách pěti základních škol a rozhovory s lektory před a po konaných programech.

Sběr dat proběhl během pozorování dvanácti bloků preventivních programů prevence šikany, která zahrnovala celkem 26 vyučovacích hodin v sedmi různých třídách. Délka jednotlivých programů byla dva až šest hodin, konkrétně tři pozorované programy byly dvouhodinové, dva čtyřhodinové a dva šestihodinové. Obvykle byly programy dělené do dvouhodinových bloků, přičemž každý blok proběhl v jiném dni. Pouze jeden pozorovaný program proběhl během jednoho bloku ve čtyřech hodinách navazujících na sebe v

jednom dni. Počet pozorovaných bloků u jednotlivých lektorských týmů odpovídal tomu, nakolik pozorování odpovídala cíli výzkumu a struktuře programu. Snažila jsem se navštívit vždy všechny bloky jednoho preventivního programu. Ve chvíli, kdy během následujících pozorování (nejčastěji druhé či třetí) byla data satureována a nová data podporovala předběžné závěry minulých pozorování, byl sběr dat u daného respondenta uzavřen.

Je zajímavé uvést, že i přesto, že v úvodu programů měly všechny zkoumané třídy sálové uspořádání vhodné pro frontální výuku, byly třídy ve všech případech na průběh programů přestavěny a vznikl v nich tzv. komunitní kruh, kdy stojí židle všech účastníků včetně lektora a učitele (pokud se programu účastní) v kruhu.

Sběr dat proběhl během dvanácti polostrukturovaných rozhovorů s lektory a mnoha zcela nestrukturovaných rozhovorů. Rozhovorů se účastnil jeden či dva lektori, pokud vedli program v páru, ze čtyř různých certifikovaných organizací. Jednalo se o čtyři lektorské týmy, kdy tři týmy pracovaly ve dvojici a jeden lektor sám. Více se obsahu rozhovorů dotkneme v podkapitole Metody sběru dat.

Vybraný výzkumný vzorek je omezený a nelze ho považovat za reprezentativní. Postup výběru respondentů se řídil pravidly graduality a ve výsledku v něm byly zahrnuty všechny dostupné případy. Z pohledu uzavřeného výzkumu můžeme tedy hovořit o vzorku jako o kompletním (Flick, 2006), ve kterém byly „zahrnuty všechny dostupné případy“ (In Švaříček, Šedřová, 2007, str. 74). Vzhledem k cíli výzkumu, množství nasbíraných dat a záměru analyzovat data kvalitativními postupy se zdá být vzorek dostatečný.

3.2.4 Metody sběru dat

Pro sběr dat jsem využila dvě výzkumné metody pozorování a rozhovor.

Jedná se o klasické metody, které bývají v etnografickém designu používané, jak uvádí Pelikán (2011), Kučera (1992) a Zprávy skupiny Pražské školní etnografie (1993, 1998, 2001), více viz kapitola o výzkumné strategii a designu výzkumu. Kučera (1992) odkazuje na J. P. Spradleyho, který je označuje jako dvě hlavní

terénní metody a přímo je nazývá etnografické interview a zúčastněné pozorování.

Pozorování bylo hlavní metodou sběru dat a rozhovory s lektory doplňovaly data získaná během pozorování. Cílem pozorování bylo sledovat edukační realitu a získat přímou představu o chování a interakcích účastníků (lektorů, žáků a učitelů). Cílem rozhovorů bylo zjistit, jak lekteři o tématu hovoří, co si o něm myslí a jak mu rozumějí. Každá zvolená metoda přinášela jiný typ informací. Obecně můžeme říci, že první sloužila k popisu chování účastníků během edukační reality a druhá k zachycení názorů a postojů lektorů. Níže stručně popíšeme tyto dvě výzkumné metody a představíme, jak byly v průběhu prezentovaného výzkumu využity.

Pozorování programů prevence šikany

Během výzkumu jsem používala zúčastněné pozorování, které Pelikán označuje jako *„jeden ze základních přístupů ve školní etnografii“* (In Pelikán, 2011, str. 233). Jedná se o metodu pozorování, během kterého se *„pozorovatel stává členem skupiny, spoluvůrcem dění“* (In Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 183). Pozorovatel tedy zastává *„dvě úlohy zároveň: jednak je účastníkem interakcí, přičemž se od ostatních lidí odlišuje mírou účasti v aktivitách..., jednak je pozorovatelem, tedy badatelem, který se od ostatních aktérů odlišuje záměrem“* (In Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 143). Blíže můžeme pozorování označit jako přímé, neboť se odehrávalo přímo v reálném čase a průběhu zkoumaného jevu, a otevřené, neboť účastníci věděli, že jsou pozorováni. Co se týče kategorie strukturovanosti, označili bychom ho jako nestrukturované, neboť jeho cílem bylo *„získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu předem určené“* (tamtéž).

Pozorování obecně má několik výhod, o kterých pojednává výše citovaná literatura. Představíme tři z nich, které jsou pro můj výzkum nejvýznamnější. První je, že pozorování umožňuje zachytit zvykové situace, které účastníci sami nereflektují, a tedy je není možné zachytit v rozhovorech či jinými nepřímými metodami. Druhou výhodou je, že do vztahu mohou být dávány jevy, které dříve nebyly viděny jako vzájemně se ovlivňující. Třetí výhodou je,

že výzkumník si může udělat vlastní názor na přímo pozorované jevy v jejich přirozeném prostředí.

V průběhu pozorování bylo nutné vědomě pracovat s výše uvedeným. V roli výzkumníka jsem byla účastna interakcí, které se během programů odehrávaly, a přestože jsem do nich sama aktivně nezasahovala, byly mou přítomností jistě nějak ovlivněny, neboť jak píše Watzlavik, „*at' se člověk snaží jakkoli, nemůže nekomunikovat*“ (In Watzlawik, 2011, str. 51). Během pobytu v terénu jsem se snažila tuto skutečnost reflektovat a vést o ní zápisy. Některé z těchto zápisů jsem dále zpracovala a dotknu se jich blíže v limitech výzkumu. Pro pozorování jsem zvolila model otevřeného zúčastněného pozorování, protože se mi jevilo jako eticky čisté a vzhledem k výzkumnému problému neproblematické. Lektoři, učitelé i žáci byli tedy předem informováni o pozorovateli, který bude přítomen. O souhlas byli předem požádáni lektoři, školy a učitelé, žáci většinou až v úvodu programu. Představení a uvedení mé osoby do programu obvykle proběhlo větou: „A dnes je tu se mnou i slečna z fakulty, která má za úkol pozorovat mě, jak s vámi mluvím a pracuji. Nezaměřuje se tedy na vás, ale na mě. Pokud nemáte nikdo nic proti, bude v průběhu programu sedět tady vedle kolečka a dělat si zápisky.“

Vzhledem k tomu, že se jednalo o nestrukturované pozorování, pracovala jsem v úvodu pouze s obecně položenou výzkumnou otázkou a až na základě prvních analýz dat jsem při dalších vstupech do terénu zaměřovala pozornost cíleně na oblasti, které jsou nyní hlavními body představovaných výsledků výzkumu. O jednotlivých vstupech do terénu a průběhu zkoumání píši v podkapitole Volba vzorku a vstup do terénu.

O probíhajícím pozorování a pobytu v terénu jsem si psala terénní poznámky. Ty byly nositelem dat z pozorování, rozhovorů a veškerého pobytu v terénu. Vzhledem k množství pozorovaného materiálu jsem byla selektivní, ale snažila jsem se zachytit veškeré relevantní informace vzhledem k cíli výzkumu. Snažila jsem se, abych ve svých poznámkách užívala popisný jazyk, a cíleně jsem se zaměřila na zápis přímé řeči lektorů a, bylo-li to v mých silách, i žáků či učitelů. Vždy po návratu z terénu jsem poznámky

procházela a přidávala k nim postřehy, které jsem si zapamatovala. Slovy klasické etnografie bychom tyto postřehy měly nazývat reflektivním deníkem. Neobsahovaly totiž pouze popisy, ale i jejich reflexi a náčrty budoucí analýzy. Terénní poznámky sloužily jako datový korpus pro analýzu dat a reflektivní deníky obsahovaly veškeré postřehy k pozorovaným programům, vedeným rozhovorům a zajímavým interakcím v průběhu pobytu v terénu. Celkové množství terénních reflektivních poznámek bylo nasbíráno během osmnácti měsíců pobytu v terénu a čítalo téměř šest set stran. O jejich analýze a další práci s nimi budu psát v podkapitole Interpretace a analýza dat.

Rozhovory s lektory

Sběr dat během výzkumného šetření proběhl též hloubkovými rozhovory s lektory. Dle Švaříčka (Švaříček, Šed'ová, 2007) se jedná o nejobvyklejší metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu. Pojem hloubkový rozhovor (in-depth interview) zahrnuje jak polostrukturované, tak nestrukturované dotazování, jež není standardizováno a obvykle je vedeno jedním výzkumníkem s jedním respondentem pomocí několika otevřených otázek. Cílem této metody je *„získat vylíčení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů“* (Kvale, 1996, In Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 159). Během hloubkového rozhovoru je možné zachytit výpovědi respondentů v plné šíři, neboť otevřené otázky nechávají prostor pro odpovědi v rámci různorodých konceptů jednotlivých dotazovaných.

Cílem hloubkových rozhovorů s lektory bylo zjistit, jak lektoři o tématu hovoří, co si o něm myslí, jak mu rozumějí.

S každým lektorským týmem jsem za tímto cílem provedla alespoň dva hloubkové polostrukturované rozhovory. Rozhovory považuji za polostrukturované, neboť vycházely *„z předem připraveného seznamu témat a otázek“* (In Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 160). První rozhovor proběhl na začátku výzkumného šetření a závěrečný na konci. S většinou lektorských týmů proběhlo rozhovorů více, a sice mezi jednotlivými programy. Navíc, vedle plánovaných polostrukturovaných rozhovorů, probíhaly s lektory rozhovory neformální.

Neformální rozhovory s lektory probíhaly během programů a v přestávkách mezi nimi. Přesně tedy odpovídaly definici, která uvádí, že jsou vedeny „v přirozeném průběhu interakce (např. během zúčastněného pozorování v terénu). Informátor si přitom ani nemusí uvědomit, že jde o explorační rozhovor“ (In Hendl, 2012, str. 175). Jak Hendl dále uvádí, otázky vznikají spontánně během rozhovoru a mohou pružně reagovat na právě prožité události. Rozhovorů může proběhnout mnoho a výzkumník tedy může při nadcházející příležitosti navázat na zajímavé podněty z rozhovoru minulého. Těchto charakteristik jsem během neformálních rozhovorů hojně využívala. Často se stalo, že rozhovory iniciovali lektori a začali je upozorněním na nějakou událost během programu, která pro ně osobně byla zajímavá či překvapující, a chtěli sdílet své názory na ni nebo zjistit, jaký na ni mám názor. Tuto skutečnost jsem reflektovala a blíže se jí dotkneme v limitech výzkumu.

Sběr dat tedy proběhl během dvanácti polostrukturovaných rozhovorů. S jedním lektorským týmem jsem vedla dva rozhovory, se dvěma třemi a s jedním čtyřmi. Dále proběhl nespočet neformálních rozhovorů, do analýzy dat byly zařazeny přepisy čtyř. Ostatní se nedotýkaly cíle výzkumného šetření.

První rozhovor s každým lektorským týmem (jeden či dva lektori) proběhl vždy ještě před vstupem do třídy. Jeho cílem bylo navázat s lektory kontakt, zjistit, co je pro ně v jejich práci v preventivních programech důležité, dohodnout se na spolupráci během programů a zmapovat, jak lektori o tématu zosobnění hovoří, co si o něm myslí, jak mu rozumějí a jak vnímají své zkušenosti s ním. Cíle rozhovoru byly tedy jak „společenské“, tak výzkumné. Během tohoto prvního rozhovoru se lektori obvykle ptali na můj výzkum.

Závěrečný rozhovor s lektory proběhl obvykle po posledním pozorovaném programu daného lektorského týmu. Cílem bylo jednak zjistit, jak lektori hovoří o zosobnění, co si o něm myslí, jak mu rozumějí a jak vnímají své zkušenosti s ním na základě pozorovaných programů, a jednak uzavřít spolupráci. Ostatní polostrukturované rozhovory probíhaly mezi pozorovanými programy a jejich výzkumné cíle byly stejné. Závěrečné rozhovory po programech a mezi programy byly velmi podobné. Na rozdíl od

prvního rozhovoru nevycházely pouze z představy lektorů o zosobnění, ale reflektovaly události, které vznikly během pozorování. Struktura jednotlivých rozhovorů se od sebe odlišovala a připravené schéma vycházelo vždy z analýzy pozorovaného chování. Často sami lektoři začínali hovořit o konkrétních momentech, které je zaujaly a o nichž se domnívali, že jsou ve vztahu k výzkumu zajímavé. To se projevilo i na délce rozhovorů, kdy první rozhovor většinou netrval déle než třicet minut a zosobnění byla věnována pouze jeho část, oproti tomu další polostrukturované rozhovory trvaly hodinu až dvě a zosobnění bylo jejich hlavním tématem.

Neformální rozhovory probíhaly během programů či v jejich pauzách. Často vznikly na základě komentáře či pohledu lektora, který chtěl upozornit na něco, co pro něj osobně bylo během programu důležité. Neformální rozhovory tedy nejaktuálněji reflektovaly to, co lektor během programu zažíval, o čem přemýšlel, čeho si všiml. Často jsem se k podnětům z neformálních rozhovorů vracela strukturovaněji během následujících rozhovorů po programech. Během neformálních rozhovorů jsem často reflektovala, že je role výzkumníka lektory často transformována do role partnera či poradce. Tuto skutečnost jsem vnímala a snažila se s ní pracovat. Více se o ní rozepíšeme v limitech výzkumu.

Výsledky výzkumu, které vyplynuly z analýzy dat z rozhovorů s lektory, jsou uvedeny v podkapitole *Názory lektorů na zosobnění*.

Triangulace metod

Během výzkumného šetření jsem uplatnila triangulaci použitých metod. Jejím cílem bylo napomoci „*zajistit co nejvyšší míru souladu našich závěrů a interpretací s realitou*“ (Ferjenčík, 2000, str. 246). Triangulaci jsem tedy vnímala jako nástroj k zajištění „*rozmanitosti pohledů na zkoumanou otázku*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 204). Triangulace byla v případě této práce použita v pojetí Flicka, jako „*strategie k ospravedlnění a podpoření poznatků získáním dalších informací*“ (Flick, 2004, In Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 204).

Použitou triangulaci můžeme blíže specifikovat jako implicitní, která má dle Hendla zvláštní význam v etnografickém výzkumu

(Hendl, 2012). Metody sběru dat jsou v takovém případě doplňovány i neplánovitě, ad hoc, dle možností a aktuálně pro výzkum přínosných dat v průběhu pobytu v terénu. V popisovaném výzkumu tomu odpovídají například neformální rozhovory s lektory a polostrukturované rozhovory mezi jednotlivými programy, které nebyly původně plánované.

Největší přínos použití triangulace v předkládaném výzkumu spatřuji v tom, že jsem byla schopna prohloubit porozumění zkoumaného jevu zosobnění. Během analýzy jsem mohla vycházet jak z toho, co lektoři říkají (rozhovory), tak z toho, jak se chovají (pozorování). Měla jsem možnost propojit to, co si lektoři o zosobnění myslí a jak ho hodnotí s tím, jak se tyto jejich hodnoty a názory projevují v praxi. Též jsem měla k dispozici konstrukty, které lektoři používají k vysvětlení svého chování, byl-li nějaký rozpor mezi jejich původní kognitivní prezentací o zosobnění a následným chováním. Zvláště přínosný se tento přístup zdál během závěrečného rozhovoru s lektory a během rozhovorů mezi programy, kdy jsem měla k dispozici data jak z prvního rozhovoru, tak z pozorování.

3.2.5 Zajištění kvality výzkumu

Pro zajištění kvality výzkumu jsem podnikla několik kroků, které považuji za důležité pro jeho pravdivost a důvěryhodnost. Vzhledem k volbě kvalitativního přístupu se však nejedná o kroky, které by byly obecně považovány za nevyvratitelné a jejichž využití by bylo nenapadnutelné. Jak uvádějí Švaříček a Šeďová (2007), neexistuje totiž žádný jednoznačný postup, který by byl univerzálně platný a zajistil kvalitu v kvalitativním šetření. Naopak, vzhledem k různorodým možnostem kvalitativních metod a jejich volbě odpovídající vždy potřebám jednotlivých výzkumných záměrů je nutné vždy znovu vybírat techniky, které povedou k co největší důvěryhodnosti konkrétního výzkumného šetření.

Pro zajištění důvěryhodnosti výsledků jsem se držela doporučení Flicka (1995, In Hendl, 2012).

Prvním bylo využití různorodých zdrojů informací, jež zahrnovaly pozorování a plánované i neformální rozhovory. Během výzkumu

jsem reagovala na situaci v terénu a přizpůsobovala se situaci ad hoc. Více se zde o triangulaci nerozepíšeme, neboť se jí věnujeme v kapitole Metody sběru dat.

Druhým doporučením byla tzv. komunikativní validizace výsledků, která vystihuje předložení výsledků šetření účastníkům výzkumu. Může probíhat na konci v podobě konečné zprávy či v podobě předběžných výsledků. V případě prezentovaného výzkumu byly předběžné výsledky šetření komunikovány s účastníky během neformálních i plánovaných rozhovorů.

Třetím doporučením byla kontrola výsledků kolegy. Někdy bývá nazývána též audit kolegů (např. Švaříček, Šed'ová, 2007). Tato technika by měla sloužit k potvrzení platnosti vypočítaných závěrů. Probíhala opakovaně po celou dobu práce s daty, neboť cyklický charakter vstupů do terénu a analýzy dat tomu přirozeně odpovídal.

Čtvrtým doporučením je delší čas pobytu v terénu. Jak je blíže uvedeno v kapitole o vstupech do terénu, celková doba pobytu v něm čítala osmnáct měsíců, což považuji za dostatečnou dobu.

Pátým doporučením je vyhledávání negativních příkladů k dosavadním závěrům. V průběhu práce s daty jsem se snažila vyhledávat příklady, které navrhovaným závěrům odporovaly, a následně jsem hledala nové definice vznikajících kategorií, či je efektivněji přestrukturovala.

Šestým doporučením je spolupráce s externím auditorem k přešetření celého výzkumného procesu. Dlouhodobě jsem konzultovala plán výzkumného šetření, jeho průběh, analýzu dat i psaní výzkumné zprávy. Domnívám se, že konzultace významně přispěly ke kvalitě konaného výzkumu.

Pro zvýšení potvrditelnosti výzkumu jsem využila doporučení Lincolnové a Gubyho (Hendl, 2005), kteří uvádějí, že výzkumná zpráva musí obsahovat dostatek informací pro to, aby si čtenář mohl představit, jak výzkum probíhal. V prezentované zprávě jsou tedy uvedeny informace ohledně plánu výzkumu, pobytu v terénu, volby respondentů a spolupráce s nimi, metod sběru dat i způsobů jejich analýzy a interpretace.

Pro zvýšení důvěryhodnosti je v textu o výsledcích výzkumu uvedeno i mnoho přímých citací, které čtenáři představují materiál, ze kterého práce vychází.

Za poslední krok k posouzení kvality výzkumného šetření mohou být považováni čtenáři této zprávy, neboť dle Wolcotta *„až trapně jednoduchou zkouškou pro posouzení adekvátnosti etnografické zprávy je položit si otázku, zda se člověk po jejím přečtení dokáže chovat podobně jako člen sociální skupiny, o níž čtl“* (In Kučera, 1992, str. 9).

3.2.6 Etické otázky výzkumu

Během výzkumu jsem se snažila o dodržení základních etických pravidel výzkumu, o kterých v českém pedagogickém kontextu hovoří Průcha a Švaříček (2009). Jedná se o pravidla důvěrnosti, poučeného souhlasu a zpřístupnění výsledků účastníkům výzkumu. U prvních dvou se ještě zastavíme.

S daty jsem zacházela důvěrně, v textu výzkumné zprávy jsou tedy uvedeny pouze informace, které neumožňují čtenáři identifikovat účastníky výzkumu. To je například důvod, proč nemůže být ve zprávě uvedeno více o organizacích, ve kterých lektoři pracují, či o situaci, pro niž byly programy realizovány. Veškerá nasbíraná data byla během přepisů anonymizována. Jména účastníků výzkumu (žáků, lektorů, učitelů) byla nahrazena jinými. Informace o názvech spolupracujících škol a společností nebyly při přepisu dále uváděny a jednotlivé záznamy byly očíslovány. Termíny a místa pozorování též nebyly při přepisu uvedeny. Z textu výzkumné zprávy ani z analyzovaného materiálu nelze zpětně určit, ze kterého pozorovaného programu vycházejí.

Od účastníků výzkumu byl získán poučený souhlas o spolupráci na výzkumu. Jak uvádí Hendl, účastník musí být *„plně informován o průběhu a okolnostech výzkumu“* (In Hendl, 2012, str. 153). Z toho důvodu byl souhlas získáván až na základě osobních setkání, během kterých byli respondenti informováni o cílech a průběhu výzkumu. Souhlas byl získán nejen od přímých účastníků, ale i od sdružení, která práci lektorů zaštiťují, a od škol, kde programy probíhaly.

Více o spolupráci s jednotlivými subjekty je uvedeno v kapitole Volba vzorku a vstup do terénu.

3.2.7 Limity výzkumu

Během výzkumu jsem reflektovala limity, které jsou v něm obsaženy. Jedná se o skutečnosti, s nimiž lze pracovat jen velmi málo, či vůbec, vznikají již z podstaty výzkumného šetření a mají na něj vliv. Níže se dotkneme čtyř limitů, které v realizovaném šetření reflektuji.

Prvním limitem je, že už svou přítomností v terénu výzkumník do etnografického výzkumu zasahuje. Kučera (1992) se v tomto ohledu odvolává na Hammersleyho a Atkinsona a hovoří o prolínání světa badatele a světa pozorovaného. Uvedení autoři takovou pozici badatele nazývají jako reflexivní, ve smyslu „*odrážení badatele v datech a každodenního světa v badateli*“ (In Kučera, 1992, str. 23). Získaná data jsou tedy již sama o sobě ovlivněna přítomností badatele během jejich sběru a odrážejí nejen zkoumanou realitu, ale i to, co do ní vnesl badatel. Z této pozice přímo vyplývají dvě níže uvedené skutečnosti.

Zaměření výzkumu na zosobnění přímo posilovalo reflexi tohoto jevu u zúčastněných lektorů. Taková reflexe se mohla projevit nejen v přemýšlení o něm během výzkumných rozhovorů, ale i v chování lektorů a v jejich přímé práci se žáky.

S narůstajícím časem pobytu v terénu s jednotlivými lektory se častěji vynořovaly situace, v nichž lektoři iniciovali rozhovor s badatelem a začali upozorněním na nějakou událost během programu, která pro ně osobně byla zajímavá či překvapující. Cílem těchto rozhovorů bylo sdílet své názory, či zjistit, jaký na ni má pozorovatel názor. Domnívám se, že během těchto neformálních rozhovorů byla role výzkumníka lektory často transformována do role partnera či poradce. Tuto skutečnost jsem reflektovala a snažila jsem se s ní pracovat. Vytvořila jsem si strategii, jejímž cílem bylo vytvářet lektorům prostor pro sdílení, ale nedávat žádné přímé rady. Reagovala jsem tedy otázkami, případně sebeotevřením, snažila jsem se neskrývat svůj zájem o dané téma, ale současně se držet výzkumné pozice. Hendl k tomuto uvádí, že delší pobyt

v terénu způsobuje, že „výzkumník se v určité fázi identifikuje se životem skupiny natolik, že vzniká nebezpečí ztráty odstupu od dění ve skupině“ (In Hendl, 2012, str. 117). Z vlastní zkušenosti mohu říci, že jsem toto nebezpečí ve zvláště náročných momentech programů pociťovala.

Druhý z limitů výzkumu spočívá v prudkém rozvoji, který v současné době v dané oblasti probíhá. V době, kdy proběhly první vstupy do terénu, bylo v regionu, kde mohl být výzkum proveden, sedm organizací, jejichž lektoři mohli být do výzkumu zapojeni. Oproti tomu nyní, o dvacet dva měsíců později, je jich téměř dvakrát tolik. Je tedy pravděpodobné, že je i dvakrát více lektorů, kteří programy vedou, a paleta nástrojů, kterou pro zosobnění používají, je širší a názory bohatší, než výzkum představuje.

Z toho vyplývá třetí limit, který se týká malého souboru respondentů. Celkový počet respondentů výzkumu byl sedm. Sběr dat proběhl během pozorování dvanácti bloků preventivních programů prevence šikany, které zahrnovaly celkem 26 vyučovacích hodin v sedmi různých třídách, a dále během dvanácti polostrukturovaných rozhovorů a mnoha rozhovorů neformálních. Nasbíraná data jsou tedy velmi „hustá“ a bohatá, obsahují mnoho informací vážících se k cíli výzkumu, ale stále vycházejí ze spolupráce se sedmi respondenty.

Čtvrtý a poslední limit, který je podle mého názoru nutné zmínit, je ten, že výzkum zachycuje pouze pohled výzkumníka v dané chvíli. Jedná se tedy o náhled na pouhý zlomek edukační reality, v níž dochází ke zosobňování témat osobnostní a sociální výchovy.

3.2.8 Interpretace a analýza dat

Materiál nasbíraný během dvaceti šesti hodin pozorování programů prevence šikany, dvanácti polostrukturovaných rozhovorů a čtyř rozhovorů neformálních jsem analyzovala pomocí tematické analýzy. Cílem analýzy bylo zodpovědět výzkumnou otázku, jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy. Pro analýzu dat jsem zvolila metodu tematické analýzy. Jedná se o metodu určenou ke kvalitativní analýze dat,

kteřá je v současné době užívána v psychologickém výzkumu (Braun, V., Clark, V., 2006; Janošová, 2016), ve výzkumu ošetřovatelství (Vaismoradi, M., Turunen, H., Bondas, T., 2013), v pedagogice (Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., Regner, N., 2016) a v dalších oborech.

Vymezení podstaty této metody a jejího užívání se věnují odborné články a knihy, například Boyatzis, R. E., *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*, 1998; Roulston, K.: *Data analysis and „theorizing as ideology“*, 2001; Braun, V., Clarke, V.: *Using thematic analysis in Psychology*, 2006; Vaismoradi, M., Turunen, H., Bondas, T.: *Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study*, 2013.

Jak bylo výše uvedeno, tematickou analýzu představíme jako samostatnou metodu, vycházející z V. Braun a V. Clark (1998), jež je použitelná pro analýzu dat napříč kvalitativními výzkumy. Tematická analýza je velmi flexibilní nástroj, který není závislý na konkrétní teoretické či epistemologické pozici, a jeho využití je tedy velmi pestré. Tím je podobný například zakotvené teorii (Glaser, 1992; Strauss, Corbin, 1998), diskursivní analýze (Burman, Parker, 1993) či narativní analýze. Na rozdíl od přístupů, jako jsou zakotvená teorie či diskursivní analýza, však nevyžaduje od výzkumníka tak přesnou znalost teorie a technologie provedení. Nabízí způsob analýzy vstřícný i výzkumníkům, kteří s kvalitativním výzkumem začínají.

Tematická analýza je metoda, která identifikuje, analyzuje a popisuje témata, jež vycházejí z dat. Může být provedena v různé hloubce, v nejužším provedení zůstává u organizace a popisu souboru dat v jejich bohatosti, avšak často jde dál a interpretuje různé aspekty zkoumaného tématu. Rozsah konkrétní tematické analýzy odpovídá rozhodnutím, která výzkumník během jejího vedení udělá. Tematická analýza probíhá během šesti kroků, které nyní představíme. V textu budu vycházet z výše uvedené literatury, především z článku *Using thematic analysis in psychology* autorek Virginie Braun a Viktorie Clark.

Šest kroků tematické analýzy

Prvním krokem je seznámení se souborem dat, jejich přepis, opakované čtení a jeho kontrola. Důležité je, aby přepis zachoval veškeré informace, které mohou být pro následnou práci s daty důležité. Výzkumník se ponoří do celé šíře informací, přičemž objevuje první možné kódy, témata a klíčové nápady pro budoucí analýzu.

Druhým krokem je tvorba počátečních kódů. Tato fáze začíná ve chvíli, kdy se výzkumník natolik seznámil se základním souborem dat, že má „*první seznam myšlenek o tom, co data obsahují a co by na nich mohlo být zajímavé*“ (In Braun, Clark, 1998, str. 18). Zahrnuje tvorbu počátečních kódů, které odpovídají hlavním rysům dat, jež jsou pro výzkumníka zajímavé vzhledem k cíli výzkumu. Kódování dat se obvykle liší od hlavních témat analýzy, která jsou většinou širší. Kódování může být provedeno manuálně či s využitím softwarového programu, který je přínosný zvláště v případě, že část analýzy bude prováděna i kvantitativně. Je důležité procházet data systematicky, všem jejich částem přiřadit stejnou důležitost a všimnout si zajímavých aspektů, které mohou být základem pro budoucí témata. Doporučení pro tuto fázi jsou: a) kódovat co nejvíce témat; b) během kódování zahrnovat i kontext, který je nutný pro zachování významu; c) jednotlivé části dat kódovat i více tématy, následně se tedy v souboru dat budou vyskytovat části nekódované, kódované jednou a kódované mnohokrát. Důležité je ponechat během procesu v datech přirozené rozpory a zachovat informace, které odporují hlavním tendencím analýzy.

Třetí krok je hledání témat. Začíná ve chvíli, kdy jsou všechna data základně roztríděna a okódována a výzkumník má dlouhý seznam všech možných kódů, která se v datech nacházejí. Tato část analýzy opět pracuje s daty na širší úrovni, než byly kódy. Obsahuje dělení kódů do různých tematických oblastí. Vlastně se během ní analyzují jednotlivé kódy a zvažuje se, jak mohou být zastřešeny různými tématy. Obvykle se v tuto chvíli využívají různé mapy, diagramy a tabulky, které pomáhají vizualizovat jednotlivé tematické okruhy. Obvykle jsou definovány vztahy mezi kódy, mezi tématy a mezi různými úrovněmi témat.

Čtvrtý krok je přehodnocení témat. Jeho cílem je, aby byla témata ohraničena a byla zjevná jejich struktura. Začíná ve chvíli, kdy má výzkumník vytvořený seznam možných témat, a spočívá v jejich zdokonalování. Dle Pattona jsou dvě kritéria, která je nutné pro posouzení jednotlivých témat zohlednit. Jsou jimi vnitřní jednota a vnější různorodost. Data obsažená v jednotlivých tématech spolu musí smysluplně souviset, zatímco mezi tématy musí být jasný rozdíl. Revize témat probíhá ve dvou fázích. Nejprve jsou témata přepracována vzhledem k souboru okódovaných dat a ve druhé fázi vzhledem k celému souboru. V rámci revize je posuzována pravdivost témat vzhledem k datům. Data jsou opakovaně procházena a je kontrolován jejich vztah k tématům. Na konci této fáze má výzkumník jasno v tom, jaká jsou témata, jaké jsou mezi nimi vztahy a jaký příběh témata vypovídají o celém souboru dat.

Pátý krok je definování a pojmenování jednotlivých témat. Začíná ve chvíli, kdy má výzkumník jasnou tematickou mapu svých dat. Cílem je vymezit, popsat a strukturovat jednotlivá témata. Výzkumník by se neměl držet pouze popisu dat, ale nacházet, co a proč je na nich zajímavé. Pro každé téma je sepsána pečlivá analýza, která „vypráví jeho příběh“ a zvažuje jeho postavení vzhledem k ostatním tématům. Témata se obvykle dělí na podtémata, která pomáhají k vyjádření jejich struktury, hierarchie a komplexity. V závěru této fáze je důležité přesně vystihnout, co jednotlivá témata obsahují a co ne. To si může výzkumník ověřit přiřazováním konkrétních vět k tématům. Také je nutné témata pojmenovat. Názvy by měly být stručné a měly by čtenáři sdělovat, o čem témata vypovídají.

Šestý a poslední krok tematické analýzy je psaní výzkumné zprávy. Začíná ve chvíli, kdy má výzkumník jasnou strukturu témat. Šestý krok zahrnuje konečnou analýzu a sepsání výzkumné zprávy. Zpráva musí poskytovat dostatečné důkazy o tom, jak témata vycházejí z dat a obsahovat dostatek úryvků, které to budou ilustrovat. Každopádně je potřeba, aby text obsahoval více než jen sesbíraná data. Měl by „vyprávět příběh o datech“ a vyprávění by mělo jít za popis dat a zdůvodnit vztahy k výzkumné otázce. Analýza by měla ve svých kořenech vycházet z dat, ale nespokojit se pouze s tím, co je zjevné na první pohled. V závěru analýzy bychom si měli klást otázky: Co toto téma znamená? Jaké závěry to

podporuje? Co z toho vyplývá? Proč o tom respondenti hovoří právě tímto způsobem? Jaký je celkový příběh, který různá témata dávají dohromady?

Výše popsaných šest kroků tematické analýzy nyní využiji k popisu toho, jak probíhala práce s daty během mého výzkumu.

Šest kroků realizované analýzy

První krok seznámení s daty probíhal v mém případě již během pozorování a rozhovorů, neboť jsem celý výzkum realizovala samostatně. V terénu jsem zapisovala výroky lektorů, kteří program vedli, a částečně i výroky žáků a učitelů, kteří se programu účastnili. Zápis rozhovorů obsahoval výroky lektorů a současně mé otázky. Během analýzy jsem se zaměřila na výroky lektorů. Sledovala jsem, jakým způsobem zosobňují témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech. Záznam výroků žáků a učitelů mi umožňoval lépe se orientovat v běhu rozhovoru a určit, kdy ke zosobnění došlo. Takovým pohledem na nasbíraný materiál jsem se snažila předejít fragmentarizaci nasbíraného materiálu, která je považována za jeden z krizových momentů, jenž může významně ovlivnit kvalitu prováděné analýzy. V první fázi jsem opakovaně procházela celý soubor dat – veškeré zápisy z terénu a přepisovala je. Pořizovala jsem si během přepisu poznámky, které mě napadaly pro tvorbu kódů a témat.

Druhý krok analýzy, tvorbu počátečních kódů jsem začala se seznamem potenciálních kódů a témat, které jsem měla z prvního kroku. Z celého souboru dat jsem nejprve nejobecněji kódovala a vybírala ty výroky lektorů, které vedou ke zosobnění. V této fázi jsem použila počáteční kódy:

1. vede ke zosobnění;
2. nevede ke zosobnění;
3. vypovídá o zosobnění.

Výsledkem bylo 280 počátečně okódovaných výpovědí lektorů.

Za výroky lektorů, které vedou ke zosobnění, jsem považovala ty, po kterých žáci:

- projevili vztah probíraného tématu k vlastnímu životu;
- hovořili za sebe;
- proběhla jejich sebereflexe.

Konkrétně se jednalo o to, že žáci hovořili o sobě, o svém prožívání a o svých postojích, názorech a přáních. O tom, co potřebují, co chtějí, co cítí, co dokáží a umí, co jsou, co mohou dělat, jací jsou, kam směřují, co ví o sobě, co o nich neví ostatní, o čem uvažují, co na ně zapůsobilo v chování druhých, jak to zapůsobilo, co by si přáli, aby se dělo/nedělo příště, co si myslí, že je v podobných situacích ne-účinné. Tyto projevy jsem identifikovala jako projevy zosobnění vycházející z jejich definování v kapitole o zosobnění v teoretické části. V analýze jsem se zajímala o to, co před tím lektori udělali, co žáky k tomuto projevu vedlo.

Výpovědi jsem dále procházela a kódovala je již konkrétněji. Jednalo se o všechny významy, o kterých jsem se domnívala, že by mohly být výzkumně zajímavé, a jeden výrok byl obvykle označen vícero z nich. Konkrétně jsem použila kódy:

1. otázka (otazník na konci věty);
2. výrok (tečka na konci věty);
3. použito během instrukce aktivity;
4. použito během vedení aktivity;
5. použito během reflexe aktivity;
6. použito mimo konkrétně definovanou aktivitu;
7. reakce na chování žáka;
8. reakce na výrok žáka;
9. reakce na porušení pravidel;
10. zpětná vazba;
11. co měl lektor připravené již při příchodu do třídy;
12. co vzniklo jako reakce na vzniklou situaci v průběhu programu.

Během kódování jsem zjistila, že jednotlivé kategorie není zdaleka tak snadné použít, jak jsem si v úvodu práce s nimi myslela. Kategorie, které v pedagogické teorii používáme, a působí naprosto jednoznačně, se začaly během práce se záznamy konkrétních výpovědí lektorů rozpouštět, přelévat a smývat. Bylo možné je použít pouze pro práci s výroky některých lektorů, či byly jednoznačně použitelné pouze ve velmi málo případech. Tato zjištění jsem reflektovala a na jejich základě vzniklo několik metodických postřehů, které se objevily navíc jako vedlejší výsledek výzkumu.

Ve třetím kroku, zaměřeném na hledání témat, jsem různým způsobem skládala uvedené kódy a vytvořila několik jejich tematických map, které se lišily hierarchií a strukturou. Kódy jsem dělila do různých oblastí. Vynořovala se témata vycházející ze struktury kódů, kterými byla:

1. gramatika výroků;
2. aktivity a reflexe;
3. reakce na dění ve třídě;
4. akce lektora spontánní či nachystaná;
... a navíc témata:
5. jak lektoři hovoří o zosobnění;
6. kdy lektoři zosobnění nechtějí.

V této fázi začali jasně vystupovat vztahy mezi aktivitami a reflexí a ostatními tématy.

Ve čtvrtém kroku, kterým je přehodnocení témat, jsem se snažila jednotlivá témata vnitřně sjednotit a navenek odlišit. Toto sjednocení snadno proběhlo u tématu „aktivity“, do kterého jsem zařadila všechny kódy týkající se jakékoli části průběhu aktivit. Témata „jak lektoři hovoří o zosobnění“ a „kdy ho nechtějí“ jsem zařadila do jednoho tématu „názory lektorů“. Výpovědi lektorů dle „gramatické struktury“ jsem se rozhodla ponechat zatím v samostatném tématu, neboť dělení na otázky a výroky se jevílo jako jednoznačně obhajitelné a nosné a bylo schopno postihnout

veškeré vybrané výpovědi lektorů. Během tohoto kroku začalo vznikat nové téma, do něhož jsem zařadila výroky, které odporovaly ostatním tématům a byly označeny jako „bránící zosobnění“.

Opakované procházení dat a kontrola jejich vztahu k tématům se ukázaly jako prospěšné, neboť jsem postupně začala více strukturovat témata, čímž jsem se přesunula do další fáze analýzy.

V pátém kroku jsem se zaměřila na definování a pojmenování jednotlivých témat. Jednotlivá témata jsem konkrétněji dělila do různých podoblastí.

Téma výpovědi lektorů dle gramatické struktury jsem nazvala „typy intervencí lektorů“ a rozdělila ho na dvě velké oblasti otázek a výroků a ty následně do mnoha podoblastí. Téma „aktivity“ jsem dále nedělila, ale zamýšlela se nad tím, jaký je jejich vztah ke zosobnění. Téma nefunkční ke zosobnění jsem nazvala „co zosobnění brání“ a rozdělila ho na čtyři oblasti. Téma názory lektorů jsem nazvala „názory lektorů na zosobnění“ a rozdělila ho na čtyři oblasti.

Vzhledem k tomu, že témata typy intervencí lektorů a aktivity odpovídají obě na jednu výzkumnou otázku, rozhodla jsem se je spojit v jedno velké téma, které jsem nazvala „co vede ke zosobnění“.

V šestém, posledním kroku, jsem pracovala na sepsání výzkumné zprávy. Všem tématům jsem přiřadila ukázky výpovědí lektorů, které je budou ilustrovat pro lepší představu čtenáře. Kladla jsem si otázky vedoucí k prohloubení analýzy od prezentace dat k jejich interpretaci.

Například jsem si položila otázku, jaký je důvod, že jsou otázky a výroky pro zpracování nasbíraných dat vhodné. Domnívám se, že tomu tak je, protože se práce pozorovaných lektorů pohybovala převážně na verbálně kognitivní úrovni. Otázky byly hlavním nástrojem, který lektoři používali, i podstatou aktivit. Ve výsledcích výzkumu se s nimi tedy setkáme jak v oblasti otázek, tak aktivit.

Výsledky výzkumu jsem sepsala do čtyř tematických oblastí. Jedná se o tři tematické oblasti, které se váží k cíli výzkumu:

První oblast „co vede ke zosobnění“ je rozdělena do dvou částí:

- slovní intervence lektorů v rozhovorech se žáky;
- specifické aktivity realizované během programu.

Druhá oblast popisuje, co zosobnění brání.

Třetí oblast obsahuje názory lektorů na zosobnění.

Čtvrtou oblast „metodické postřehy“ považuji za vedlejší produkt výzkumu. Jedná se o metodické postřehy, které během analýzy nasbíraného materiálu samy vystupovaly do popředí i přesto, že analýza byla primárně zaměřena na zosobnění, a ne na metodiku.

3.2.9 Závěr kapitoly

V této kapitole jsem představila metodologická východiska prezentovaného výzkumného šetření. Jednalo se o terénní výzkum etnografického charakteru, který hledal odpověď na otázku, jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy. V devíti podkapitolách jsme probrali jednotlivé metodologické aspekty výzkumu.

V první podkapitole jsme se věnovali cíli výzkumu, kterým bylo popsat, jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy. Zkoumala jsem, jaké postupy lektori používají pro to, aby byla výuka zosobněná. Podstatou výzkumu bylo sledovat přímo edukační realitu, tedy co lektor říká během přímé práce se třídou v průběhu preventivního programu.

V druhé podkapitole jsme hovořili o výzkumné strategii. Vymezili jsme plán realizovaného výzkumu. Stručně jsme charakterizovali kvalitativní výzkum a etnografický design. Uvedli jsme hlavní argumenty, které podporovaly využití této výzkumné strategie pro zkoumání zosobnění.

Ve třetí podkapitole jsme se zabývali výzkumnou otázkou. Ta zněla: Jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany na 2. stupni základní

školy? Otázka byla v průběhu výzkumu revidována a přeformulována na: Jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy?

Ve čtvrté podkapitole jsme hovořili o volbě vzorku a vstupech do terénu. Popsali jsme, jak byli zvoleni respondenti výzkumu a jak probíhal pohyb v terénu. Jednalo se o čtyři fáze vstupů do terénu, které postupně naplňovaly cíle vedoucí k volbě vzorku a sběru dat. Cílem první fáze bylo vytvoření strategie pro nalezení vhodných respondentů a navázání spolupráce s nimi. Cílem druhé fáze bylo definování lektorských předpokladů lektorů, kteří budou respondenty výzkumu. Cílem třetí fáze vstupů do terénu bylo navázat spolupráci s lektory a organizacemi, které jejich práci zaštiťují, a konečně cílem čtvrté fáze byl sběr dat vzhledem k výzkumné otázce.

V páté kapitole jsme se věnovali metodám sběru dat. V představovaném výzkumu byly využity dvě výzkumné metody – pozorování a rozhovor. Cílem pozorování bylo sledovat edukační realitu programů prevence šikany a získat přímou představu o chování a interakcích účastníků (lektorů, žáků a učitelů) v průběhu programů. Oproti tomu cílem rozhovorů bylo zjistit, jak lektoři o tématu hovoří, co si o něm myslí, jak mu rozumějí a jak vnímají své zkušenosti s ním. Každá zvolená metoda přinášela jiný typ informací. Obecně můžeme říci, že první sloužila k popisu chování účastníků během edukační reality a druhá k zachycení názorů a postojů lektorů. Též jsme hovořili o triangulaci použitých metod, jejímž cílem bylo napomoci k souladu závěrů výzkumu s realitou.

V šesté podkapitole jsme se věnovali zajištění kvality výzkumu. Představili jsme několik kroků, které byly podniknuty pro pravdivost, potvrditelnost a důvěryhodnost výzkumného šetření. Pro zvýšení důvěryhodnosti se jednalo o využití různých zdrojů informací, komunikativní validizaci, kontrolu výsledků kolegy, delší čas pobytu v terénu, vyhledávání negativních příkladů k dosavadním závěrům a spolupráci s externím auditorem. Pro zvýšení potvrditelnosti výzkumu bylo ve výzkumné zprávě a jejích

přílohách uvedeno dostatečné množství informací, aby si mohl čtenář udělat představu o proběhlém výzkumu. Pro zvýšení důvěryhodnosti je v textu o výsledcích výzkumu uvedeno i mnoho přímých citací, které čtenáři představují materiál, ze kterého práce vychází.

V sedmé podkapitole jsme se zabývali etickými otázkami realizovaného výzkumu. Dodržovali jsme základní etická pravidla výzkumu, o kterých v českém pedagogickém kontextu hovoří Průcha a Švaříček (2009). Jednalo se o pravidla důvěrnosti a anonymity, poučeného souhlasu a zpřístupnění výsledků účastníkům výzkumu.

V osmé podkapitole jsme hovořili o limitech výzkumu. Dotkli jsme se čtyř limitů. Prvním limitem bylo, že už svou přítomností v terénu do něj výzkumník během etnografického výzkumu zasahuje, s čímž korespondují dva postřehy. První je, že zaměření výzkumu na zosobnění přímo posilovalo reflexi tohoto jevu u zúčastněných lektorů, a druhý, že role výzkumníka byla lektory často transformována do role partnera či poradce. Druhým limitem je prudký rozvoj, který v současné době v dané oblasti probíhá. Třetí limit se týká malého souboru respondentů. Čtvrtý a poslední limit upozornil na to, že výzkum zachycuje pouze pohled výzkumníka v momentě sběru dat. Jedná se tedy o náhled na pouhý zlomek edukační reality.

V deváté podkapitole jsme se zaměřili na interpretaci a analýzu dat. Pro analýzu dat byla využita metoda tematické analýzy, kterou jsme detailně popsali včetně šesti kroků, kterými byla nasbíraná data zpracována. Prvním krokem bylo seznámení se souborem dat, během kterého proběhl jejich přepis, opakované čtení a kontrola. Druhým krokem byla tvorba počátečních kódů, které odpovídaly hlavním rysům dat, jež byla zajímavá vzhledem k cíli výzkumu. Třetím krokem bylo hledání témat, během kterého byly analyzovány jednotlivé kódy a zvažovalo se, jak mohou být zastřešeny různými tématy. Čtvrtý krok se zaměřil na přehodnocení témat, jeho cílem bylo, aby byla témata ohraničena a byla zjevná jejich struktura. Pátý krok pracoval na definování a pojmenování jednotlivých témat. Šestý krok se zaměřil na psaní výzkumné zprávy včetně všech metodologických náležitostí.

3.3 Výsledky výzkumu

Mottem této kapitoly by mohla být věta jednoho z lektorů, který během programu řekl: „*My se bavíme o té teorii, pomluvách, hádkách, strategii, jak je řešit, co jste vymysleli, jak jste chytrí. Ale co vlastně chcete? Co vlastně potřebujete?*“³⁰ Věta přesně vystihuje jeden z nejdůležitějších výsledků výzkumu. Lektori chtějí, aby programy byly co nejvíce zosobněné, aby odpovídaly potřebám žáků a tomu, co žáci chtějí. Tuto skutečnost reflektují zejména ve chvíli, kdy se věnují teorii vážící se k sociálním vztahům, ale cítí, že hovořit o ní na obecné rovině, bez vztahu k dění v konkrétní třídě, bude mít velmi malý, nebo dokonce žádný dopad na vztahy mezi žáky. Zosobnění jako vztah k reálnému životu je tedy (přinejmenším z hlediska lektora) klíčové pro úspěch preventivního programu.

Cílem této kapitoly je představit výsledky výzkumu, který hledal odpověď na otázku:

Jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy?

Výzkum se zaměřil na sledování přímé edukační reality. K vyhodnocení dat byla využita metoda tematické analýzy. Vzhledem k tomu, že jsem zvolila kvalitativní přístup, nelze vzhledem k povaze získaných dat jednotlivé nálezy příliš zobecňovat a generalizovat. Všechny výsledky, které jsou zde popsány, se týkají především vybraného vzorku účastníků výzkumu

³⁰ L3, P, 135. Pro lepší představu čtenáře jsou konkrétní intervence, výroky a otázky lektorů deklarovány na autentickém materiálu přepsaných verbálních vyjádření. K jejich možné identifikaci jsou jednotlivé výroky blíže označeny v poznámkách pod čarou. Vždy se jedná o písmeno L (lektor) a číslici, která ho označuje (viz příloha 1. Souhrnné představení výzkumného vzorku). Jako druhé je zařazeno písmeno, které označuje, zda byl záznam pořízen během pozorování - písmeno P, nebo rozhovoru - písmeno R. Třetí údaj, číslice, odkazuje na označení výroku v přepsaném materiálu, se kterým jsem během analýzy pracovala.

a vycházejí z analýzy konkrétních 26 hodin programů prevence šikany.

Výzkum má čtyři výsledky:

7. Prvním výsledkem výzkumu je zjištění, že:

Témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy jsou zosobňována skrze:

- slovní intervence lektorů v rozhovorech se žáky;
- specifické aktivity realizované během programu.

8. Druhým výsledkem výzkumu jsou zjištění o tom, co zosobnění brání.

9. Třetím výsledkem výzkumu jsou názory lektorů na zosobnění.

10. Čtvrtým výsledkem výzkumu jsou metodické postřehy ke způsobu vedení programů. Ty považuji za vedlejší výsledek výzkumu, neboť se neváží přímo k jeho cíli.

Zhodnocení výsledků výzkumu:

- Výzkum splnil svůj hlavní cíl, neboť popsal, jak jsou témata zosobňována.
- Podařilo se sledovat edukační realitu během přímé práce lektorů se třídou v průběhu preventivních programů.
- Dále se podařilo zjistit, co zosobnění brání.
- Výzkum popisuje, jak lektoři o zosobnění přemýšlí.
- Výsledky výzkumu jsou obohaceny o metodické postřehy.

Výsledky výzkumu i celý jeho proces naznačují, že kvalitativní přístup s využitím etnografie odpovídal výzkumnému problému a vedl k naplnění cílů výzkumu.

Každému výsledku výzkumu se bude věnovat jedna kapitola. Prvnímu výsledku odpovídá kapitola 1. Co vede ke zosobnění, která je rozdělena do dvou podkapitol. První se věnuje slovním Intervencím lektorů (a) a druhá Aktivitám (b). O druhém výsledku výzkumu hovoří kapitola 2. Co zosobnění brání. Třetí výsledek

představuje kapitola 3. Názory lektorů na zosobnění. Čtvrtý výsledek představí kapitola 4. Metodické postřehy.

Každá kapitola pro lepší představu čtenáře představí ukázky výpovědí lektorů, které ilustrují samotná sesbíraná data, z nichž výsledky výzkumu vycházejí. Většinu témat rozdělíme ještě do podrobnějších kategorií a podkategorií³¹.

3.3.1 Co vede ke zosobnění

Slovní intervence lektorů v rozhovorech se žáky a specifické aktivity realizované během programu vedou ke zosobnění témat osobnostní a sociální výchovy probíraných v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy. Tento první výsledek výzkumu dále podrobíme detailnější analýze a interpretaci. Nejprve se budeme věnovat typům intervencí lektorů a následně aktivitám.

Intervence lektorů (a)

Intervencemi lektorů rozumím slovní projevy lektorů, které se zaměřují na jednotlivé žáky a směřují ke konkrétním cílům.

Typy intervencí lektorů, které vedou ke zosobnění představíme ve dvou hlavních oblastech, kterými jsou:

- otázky lektorů (1);
- výroky lektorů (2).

Otázky lektorů (1) dělíme na dvě hlavní kategorie:

- za prvé ty, které přímo reagují na slova žáků (1.1);
- za druhé otázky, které nereagují přímo na slova žáků (1.2).

Výroky lektorů (2) dělíme na čtyři hlavní kategorie, a sice:

- výroky vážící se k cíli programu (2.1);
- výroky vztahující se k „tady a teď“ (2.2);
- výroky lektora přímo reagující na žáka (2.3);

³¹ Výsledky výzkumu včetně jednotlivých kategorií a podkategorií znázorňuje tabulka 6.3 v přílohách.

- výroky, které zjišťují, zda se žáka něco nějak týká (2.4).

Níže uvedeme příklady ke všem těmto kategoriím, většinu z nich rozdělíme ještě do podrobnějších podkategorií a pohovoříme o nich v kontextu preventivních programů. U jednotlivých kategorií se zmíníme i o cíli, který, jak se domníváme, lektor danými větami sleduje. Též popíšeme vztahy, které mezi sebou jednotlivé kategorie mají.

Otázky lektorů (1)

Zosobnění témat osobnostní a sociální výchovy v programech prevence šikany probíhá otázkami lektora na žáky. Jak se tedy lektoři ptají, aby to vedlo ke zosobnění témat žáky? Z analýzy pozorovaných programů vyplývá, že otázky můžeme rozdělit na dvě hlavní oblasti. První jsou otázky lektora, kterými reaguje na to, co řekli žáci, a druhou oblastí jsou otázky ostatní, kterými lektor nereaguje přímo na slova žáků.

Otázky reagující na slova žáků (1.1)

V první oblasti otázek, kterými se lektor doptává na to, co žáci řekli, se vyskytují otázky, jimiž se lektor snaží o větší vzájemné porozumění či se snaží vést žáka k jeho vlastnímu hlubšímu porozumění probíranému tématu. Lektor reaguje na slova žáka či žakovu otázku otázkou. V průběhu pozorovaných programů se tyto otázky objevovaly kdykoli a často zcela spontánně jako reakce na promluvu žáka i mimo hlavní proud řeči třídy či dramaturgie programu. Stávalo se tedy ne úplně výjimečně, že taková reakce lektora a následné doptávání podnítily debatu, která se stala hlavní částí hodiny (časově i obsahově). Někteří lektoři otázkami reagovali zcela cíleně na veškerá slova žáků, jež se týkala tématu setkání. Otázky můžeme považovat za hlavní metodu používanou lektory pro realizaci programu. Využívali je v aktivitách i v rozhovorech mimo ně, vědomě se doptávali na slova žáků, otázkami vedli průběh preventivních programů. Během pozorování nebylo výjimečné, že se lektoři cíleně zaměřili na některé žáky, o kterých se z předchozích odpovědí domnívali, že odpoví tak, že na jejich odpovědi půjde stavět program – a rozhovor bude moci pokračovat dál. Většina pozorovaných programů probíhala po většinu času formou otázek a odpovědí. Pouze během tří vyučovacích hodin z pozorovaných

dvaceti šesti byla polovina či více času věnována jiné aktivitě než kladení otázek a odpovídání.

Níže uvedeme šest kategorií otázek, ve kterých lektor reaguje na slova žáka, s příklady vět z provedeného výzkumu. Otázky týkající se konkretizace slov žáka, jeho pocitu, příčin, důsledků, změn a otázky týkající se projevů v reálném životě.

Otázky na konkretizaci slov žáka (1.1.1)

„Ponižování, to nám musíte vysvětlit, jak se to projevuje?“³² „V jaké formě zábava?“³³ „A co přesně znamená dobré chování?“³⁴ „Máte na mysli něco konkrétního?“³⁵ „Jak vypadají konflikty ve vaší třídě?“³⁶ „A ty jsi byl sám, nebo on byl jen jeden?“³⁷ „Kdo je ve vašich očích frajer?“³⁸ „Já se tě ptám, protože mě by to nenapadlo. Měl jsi svůj konkrétní plán, jak se sem dostat?“³⁹ „Co to znamená, zlepšit si reputaci?“⁴⁰ „A to, že se stranil kolektivu, jste usoudili z čeho?“⁴¹

V otázkách na konkretizaci slov žáka jde o zpřesnění či vysvětlení výroku žáka. K vysvětlení žákem použité nálepky či zobecnění lektorů obvykle opakují přesně žákova slova. Cílem těchto otázek je hlubší porozumění na straně žáka, lektora i ostatních členů třídy.

Otázky na pocit (1.1.2)

„Fakt ses styděl?“⁴² „Jste dnes unavení?“⁴³ „Pro vás je teď nepříjemný přiznat, že vás to potěšilo?“⁴⁴

„Jaký to je, když ti říká Kocikán, Kocka?“⁴⁵ „Jaký to byl pocit, když se s tebou třída nebavila?“⁴⁶

³² L2, P, 31.

³³ L1, P, 28.

³⁴ L2, P, 29.

³⁵ L1, P, 34.

³⁶ L2, P, 35.

³⁷ L1, P, 16.

³⁸ L3, P, 59.

³⁹ L4, P, 159.

⁴⁰ L3, P, 260.

⁴¹ L6, P, 268.

⁴² L3, P, 126.

⁴³ L3, P, 92.

⁴⁴ L3, P, 47.

V otázkách na pocity se objevují otázky, kdy lektor sám popisuje pocit žáků a nechává na nich pouze jeho potvrzení či vyvrácení, a poté otázky na prožívání nějaké situace, kterou žák popsal a lektor v ní využívá přímo jeho slova. Cílem je porozumět svému prožívání a tím lépe rozumět sobě i ostatním. Lektor otázkami na pocity rozšiřuje rejstřík možného vnímání a porozumění žáky. Jedná se o jedinou kategorii z pozorovaných otázek, jež zapojují i pravou hemisféru a vztahují se k prožívání, a ne jen ke kognitivnímu pochopení tématu jako ostatní kategorie.

Otázky na příčiny (1.1.3)

„Proč jsi to udělal?“⁴⁷ „Já s tebou souhlasím, Přemku, kde se to tady bere?“⁴⁸ „Co ti bránilo?“⁴⁹ „Co vám bránilo něco říct?“⁵⁰ „Co ti bránilo, Šimone, se přiznat?“⁵¹ „Teď mě klíčujte, o čem to celé bylo, ta situace?“⁵²

V otázkách na příčiny se lektoři obrací k důvodům chování, na potřeby, které se za nimi skrývají. Lektoři pokládají otázky týkající se konkrétních žáků a chování tady a teď i otázky na obecné rovině o „lidech“, kterými není pojmenován nikdo konkrétní ve třídě. Cílem je, aby žáci více porozuměli chování svému i ostatních a porozuměli tím i probíranému tématu.

Otázky na důsledky (1.1.4)

„A ovlivňuje to nějak vztahy mezi vámi?“⁵³

„Tak, Naty, následky pro toho, kdo je terčem pomluv?“⁵⁴ „Víš, v čem by bylo nebezpečné si ji vybrat?“⁵⁵

V otázkách na důsledky se lektor zaměřuje na větší porozumění problému žáky a zjišťuje díky nim, jak kdo problému rozumí.

⁴⁵ L5, P, 147.

⁴⁶ L2, P, 17.

⁴⁷ L3, P, 232.

⁴⁸ L3, P, 244.

⁴⁹ L7, P, 271.

⁵⁰ L3, P, 128.

⁵¹ L3, P, 131.

⁵² L3, P, 243.

⁵³ L1, P, 33.

⁵⁴ L6, P, 272.

⁵⁵ L3, P, 114.

Lektoři pokládají otázky jak na důsledky týkající se konkrétně přítomných žáků, tak na důsledky hypotetické „kdyby“. Cílem je, stejně jako u otázek na příčiny, aby žáci více porozuměli chování svému i ostatních a porozuměli tím i probíranému tématu.

Otázky na změnu (1.1.5)

„Co můžete udělat pro zlepšení té pověsti?“⁵⁶ „Zlepší to vaše vztahy?“⁵⁷ „A varianty, jak tomu předejdeme?“⁵⁸ „Jak by to podle tebe mělo, či mohlo být?“⁵⁹ „Nemáš dobrou den, a můžeme ti ho zlepšit?“⁶⁰

V otázkách na změnu jako by lektor rozšiřoval zorné pole žáků. Pohlíží na téma z jiné strany, otázkou přináší nabídku na jiný pohled na situaci a možnost práce s ní. Lektoři se v otázkách na změnu obvykle věnovali konkrétní skutečnosti, která byla v danou chvíli v průběhu programu vnímána jako nežádoucí, a změna tedy byla nabídkou zlepšující současný stav. Lektoři tedy již otázkou po změně jako by sdělovali žákům, že je možné, aby byla situace lepší.

Otázky na vztah k reálnému životu (1.1.6)

„Asi bys k tomu chtěla něco říct a vysvětlit nám, co ti to připomíná v reálném životě?“⁶¹ „To propojení s tím Tomášem mi přijde dobrý. Co vás k tomu ještě napadá?“⁶² „Tak ty jsi to taky zažil?“⁶³ „Jaký další přezdívký máte?“⁶⁴ „Jak ty to máš, Hanko, taky jsi někdy zažila situaci, kdy jsi byla sama a nikdo se s tebou nebavil?“⁶⁵

V otázkách na projevy v reálném životě se propojuje téma hodiny s vlastními zážitky žáků ve třídě i mimo ni. Jedná se o jeden z hlavních principů zosobnění – transfer do reálného života, o kterém jsme hovořili v kapitolách o OSV a o reflexi.

⁵⁶ L3, P, 130.

⁵⁷ L1, P, 30.

⁵⁸ L3, P, 127.

⁵⁹ L5, P, 158.

⁶⁰ L3, P, 240.

⁶¹ L7, P, 273.

⁶² L1, P, 12.

⁶³ L2, P, 15.

⁶⁴ L4, P, 146.

⁶⁵ L1, P, 18.

Otázky nereagující přímo na slova žáků (1.2)

Ve druhé oblasti otázek, kterými lektor přímo nereaguje na slova žáka, se vyskytují převážně otázky, které má lektor již předem nachystané a vede jimi program. Opakovaly se tedy téměř doslovně v pozorovaných programech v typově stejných situacích.

Otázky jsem rozdělila do čtyř kategorií. První se váže ke stanovení objednávky žáků, ptá se po cílech/smyslu setkání, druhá se váže k reflexím, které směřují buď k proběhlé aktivitě, či k celému programu, třetí kategorie obsahuje otázky k projevům v reálném životě žáka a čtvrtá kategorie obsahuje otázky k tady a teď ve dvou rovinách. Na obecné rovině otázky na tady a teď zjišťují momentální situaci ve třídě a v konkrétní rovině reagují přímo na chování žáků v momentální situaci. Otázky, kterými lektor vede program se žáky, jsou vzhledem ke své podstatě podkladem pro zde předkládanou část analýzy a též z nich vycházím v textu o aktivitách, kde jsou zařazeny do širšího kontextu dramaturgie celého preventivního programu.

Otázky na objednávku žáků po cílech/smyslu setkání (1.2.1)

„Co chcete změnit?“⁶⁶ „Co vlastně potřebujete?“⁶⁷ „Zeptám se vás, je to téma pro vás aktuální?“⁶⁸ „Co vidíte ve vaší třídě, a chtěli byste to jinak?“⁶⁹ „Máte něco, vnímáte třídu každý sám za sebe, chtěli byste to nějak komentovat, doplnit?“⁷⁰

V otázkách na objednávku žáků se vyskytují výše uvedené otázky, pomocí kterých lektor v úvodu programu vytváří se třídou jakousi dohodu o cílech programu a o tom, jak by měl probíhat, aby ho vnímali jako smysluplný.

Dále se ale vyskytují i otázky v průběhu programu, které reflektují smysl setkání, jako například: „Buďte upřímní, já si poslední hodinu kladu otázku o té pověsti: Chcete to změnit?“⁷¹ „My se bavíme o té

⁶⁶ L4, P, 151.

⁶⁷ L5, P, 152.

⁶⁸ L3, P, 83.

⁶⁹ L5, P, 160.

⁷⁰ L4, P, 161.

⁷¹ L3, P, 134.

teorii, pomluvách, hádkách, strategii jste vymysleli, jste chytří. Ale co vy vlastně potřebujete? Co chcete?“⁷²

Tento druhý typ otázek reflektuje dění ve třídě a lektor jimi vyjadřuje, že program z jeho pohledu nesměřuje k vymezeným cílům, žáci na to mají vliv a vlastně na ně apeluje, aby se znovu vyjádřili, zda chtějí směřovat k předem určeným cílům, či je nějak změnit.

Reflektivní otázky (1.2.2)

V otázkách na reflexi se objevují otázky k reflexi aktivit a reflexi celého programu.

Nejprve uvedeme příklady otázek při reflexi aktivit: „O čem to bylo, tahle aktivita, když to vztáhneme k tomu, co je na tabuli?“⁷³ „Co vás během toho zarazilo?“⁷⁴ „Co vás potěšilo?“⁷⁵ „Pomáhali jste si? Všimli jste si?“⁷⁶ „Tak se vás chci zeptat, jak jste spokojeni s vaším výsledkem té věže?“⁷⁷ „Ondro, co ty jsi dělal během té aktivity, jak jsi přispěl?“ „Co byly ty věci, které bychom příště použili?“⁷⁸ Z uvedených otázek vyplývá, že lektor se žáky reflektuje aktivity. Pokládá otázky, které korespondují se zážitky žáků. Otázky nesledují přesně vymezené cíle, více viz metodické postřehy.

Otázky k reflexi celého programu zněly například: „Jaké to pro vás dnes bylo?“⁷⁹ „My potřebujeme zjistit, co jste zjistili o sobě, o druhých, jaké to pro vás bylo. Co si z toho odnášíš?“⁸⁰ Lektor se ptá velmi obecně žáků, neformuluje přesně, jak vypadá očekávaná odpověď. Nejedná se tedy o reflexi směřující k cílům programu, ale spíše k pocitům a dojmům.

⁷² L3, P, 135.

⁷³ L3, P, 82.

⁷⁴ L3, P, 44.

⁷⁵ L3, P, 45.

⁷⁶ L3, P, 77.

⁷⁷ L4, P, 205.

⁷⁸ L4, P, 211.

⁷⁹ L7, P, 270.

⁸⁰ L5, P, 164.

Otázky na vztah k reálnému životu (1.2.3)

„Jaký jste naposledy zažili konflikt, třeba i rvačku?“⁸¹ „Co vám to připomíná z normálního života?“⁸² „Co se vám u vás ve třídě nelíbí a chtěli byste to změnit?“⁸³ „Co se u vás osobně změnilo od posledního setkání?“⁸⁴

Těmito otázkami lektor propojuje současné dění ve třídě se životem žáků. Probíhá podstata zosobnění při realizovaných verbálně kognitivních aktivitách. Otázky na projevy v reálném životě korespondují s poznatky obsaženými v teoretické části práce. Úzce se váží ke kapitole o zosobnění, ve které bylo propojení s reálným životem zevrubně popsáno.

Otázky na „tady a teď“ (1.2.4)

V otázkách na dění „tady a teď“ se vyskytují otázky v obecné a konkrétní rovině.

Příklady otázek v obecné rovině jsou: „Jak je to tady a teď?“⁸⁵ „Jak se máte?“⁸⁶ „Jaká je situace ve třídě?“⁸⁷ „Tak mi řekněte, co se tady teď děje, ne co se dělo. Popište mi, co se tady děje.“⁸⁸ Tyto otázky zjišťují momentální situaci ve třídě. Vedou žáky k přemýšlení o situaci, která je jim všem společná a mohou ji tedy společně sdílet a pracovat s ní. Tyto otázky umožňují přenést pozornost žáků ke konkrétnímu prožívání a postřehům v daný moment, oproti probírání zážitků z minulosti, se kterými lektori nemohou zpětně pracovat, což podkresluje například výrok: „Teďka se mi to nelíbí, vy vytahujete něco z minulosti. To teď nevytahujte, možná na to bude prostor později.“⁸⁹

Příklady otázek na „tady a teď“ v rovině konkrétní jsou například: „O čem to teď bylo, tenhle pohled?“⁹⁰ „Co vás tak překvapilo, že se

⁸¹ L6, P, 265.

⁸² L6, P, 274.

⁸³ L1, P, 30.

⁸⁴ L7, P, 275.

⁸⁵ L4, P, 202.

⁸⁶ L2, P, 23.

⁸⁷ L5, P, 201.

⁸⁸ L3, P, 2017.

⁸⁹ L3, P, 51.

⁹⁰ L5, P, 212.

i dospělí hlásí? Proč se divíte?“⁹¹ „Do jaké třídy jsem to vlezla? Vy máte špatnou pověst? Vy, co umíte komunikovat, vyjadřovat názory, posloucháte se?“⁹² Tyto otázky reagují přímo na chování žáků v momentální situaci. Směřují k hlubšímu porozumění dění ve třídě v průběhu programu.

V oblasti výroků se znovu dotkneme kategorií objednávky cílů programu, reakcí na žáky a kategorie tady a teď při práci se zosobněním.

Nyní se přesuneme v první podkapitole výsledků výzkumu, která se věnuje typům intervencí lektorů, od otázek k výroků. Celou tuto podkapitolu shrneme až po představení výroků, které v pozorovaných programech vedly ke zosobnění.

Výroky lektorů (2)

Zosobnění témat osobnostní a sociální výchovy v programech prevence šikany probíhá též prostřednictvím některých výroků lektora. Výše byly uvedeny otázky, které ke zosobnění směřují, a nyní bude věnována pozornost výroků, které vytváří prostor, v němž je zosobnění možné.

Čtyři oblasti, do kterých jsou výroky děleny, se v několika oblastech kryjí s kategoriemi otázek. Vyskytují se v nich též výpovědi vážící se k cíli programu, výpovědi vztahující se k tady a teď a výpovědi lektora reagující přímo na jednání žáka. Navíc se zde vyskytuje kategorie výroků, které zjišťují, zda se žáka něco nějak týká. Výroky, týkající se cíle programu a přináležetosti k tématu, patří – stejně jako se to vyskytlo v oblasti otázek – k výpovědím, kterými lektor vede program. Opakují se tedy v realizovaných programech jen s malými odchylkami poměrně pravidelně. Tyto výpovědi jsou, vzhledem ke své podstatě, podkladem pro zde předkládanou část analýzy a budou tvořit podklad i pro analýzu aktivit, v nichž se řadí do širšího kontextu dramaturgie celého preventivního programu. Kategorie výroků týkajících se „tady teď“ a přímo reagujících na jednání žáka mají mnoho společného se stejně nazvanými

⁹¹ L3, P, 87, 88.

⁹² L3, P, 67, 68, 69.

kategoriemi v oblasti otázek. Během sběru dat obvykle probíhaly ve stejný čas a vzájemně se doplňovaly dle cíle, který lektor v danou chvíli sledoval. Níže uvedeme konkrétní verbální příklady zaznamenané u lektorů ve výše uvedených čtyřech kategoriích výroků.

Během analýzy výroků jsem narazila na problém, že není jasné, které části programu mám označit jako aktivitu a které jako reflexi. Například diskuse se objevuje v obou těchto kategoriích. V klasickém pedagogickém pojetí má aktivita stanovený cíl, je časově ohraničená, obsahuje instrukci, průběh a závěr, případně reflexi. Často je uvedena např. slovy: „Teď si zahrajeme hru.“⁹³ Ve sledovaných programech ale probíhaly jakési „miniaktivity“, kdy lektoři v průběhu diskuse, když narazili např. na téma hádek ve třídě, řekli: „A teď si vymění místa ti, kteří se někdy pohádali.“⁹⁴ Poté co si žáci vyměnili místa, lektoři pokračovali v diskusi. Další instrukce „místa si vymění...“ už nenásledovala. Můžeme říci, že podle klasické definice se nejedná o aktivitu, žákům není zřejmý cíl, není jasně stanovený začátek a konec. Lektoři nesledovali, kdo si přisedl a kdo ne, prostě jen za chvíli pokračovali v diskusi. Neproběhla reflexe aktivity. I když někteří žáci zůstali sedět, nikdo se jich neptal, proč. Zároveň ale žáci dělali něco více, než jen seděli a mluvili. Z tohoto pohledu to tedy aktivita byla. Je dokonce možné, že to, že žáci vstali a měnili si místa, vedlo k tomu, že si více uvědomili svůj postoj k hádkám a tato akce tak přispěla ke zosobnění. Nelze to ale s určitostí říci, protože aktivitu lektoři nereflektovali. Z tohoto důvodu zařazuji výstupy analýzy těchto výpovědí jak do oblasti výroků, tak aktivit.

Cíl programu (2.1)

„Budeme se věnovat vašemu nově vzniklému kolektivu.“⁹⁵
„Mně by zajímalo, jak si mezi sebou říkáte.“⁹⁶ „Já jsem zkusila přizpůsobit ten program vašim potřebám dle toho, co jste psali

⁹³ L2, P, 53.

⁹⁴ L3, P, 125.

⁹⁵ L1, P, 1.

⁹⁶ L5, P, 145.

na papíry, a z rozhovoru s paní učitelkou. Zarazila mě ta pověst třídy, pomluvy mezi vámi, hádky.“⁹⁷

Z analýzy vyplynulo, že výroky vážící se k cíli programu, které vytváří prostor pro zosobnění, deklarují, že program je koncipován jako služba určená primárně žákům (viz např. „vašemu kolektivu“). Žáci se v lektorově výroku nacházejí v pozici někoho, kdo je pro něj osobně zajímavý a důležitý (např. „zajímalo by mě“, „zarazila mě“). Po těchto výrociích obvykle následovaly otázky směřující k objednavce žáků, viz výše uvedené kategorie u otázek.

Tady a teď (2.2)

„Pojďme se bavit o tom, jaké je to teď tady. Je dobré, že to tu teď není.“⁹⁸ „Podívejte, co se to tady děje.“⁹⁹ „Teď mluvíš o té jedné strategii, určitě nebyla jediná.“¹⁰⁰ „Díky za odvalu, Davide, říct to nahlas.“¹⁰¹ „Moc děkuju za to, že jste se s námi podělili o to, co se tu děje.“¹⁰² „To mě na tom nejvíc zaráží, že pořád slyším jeden proti všem.“¹⁰³ „Díky, přesně tak. A ještě jedno pravidlo jsi předvedl.“¹⁰⁴ „Matouš má jiný pohled, někdo viděl, že jsme si povídali, já, že jste si pomáhali.“¹⁰⁵ „Jasně, to nemusíme, tohle je aktuálnější“¹⁰⁶ – reakce na žáka, který upozornil na to, že pokud se budou takto dál bavit, tak už se nestihnou věnovat původně plánovanému programu („To už ale asi nestihneme, myslím, ten program“¹⁰⁷). „Tohle je aktuálnější, co se tady teď děje.“¹⁰⁸ „Pojďme se bavit o tom, co je tu teď a na to, co bylo, se vyprdni.“¹⁰⁹ „Teďka se mi to nelíbí, vy vytahujete něco z minulosti. To teď nevytahujte, možná na to bude později prostor.“¹¹⁰

⁹⁷ L3, P, 79.

⁹⁸ L4, P, 150.

⁹⁹ L3, P, 54.

¹⁰⁰ L4, P, 157.

¹⁰¹ L1, P, 8.

¹⁰² L2, P, 9.

¹⁰³ L2, P, 14.

¹⁰⁴ L3, P, 35.

¹⁰⁵ L3, P, 78.

¹⁰⁶ L3, P, 132.

¹⁰⁷ L3, P, 133.

¹⁰⁸ L1, P, 21.

¹⁰⁹ L2, P, 42.

¹¹⁰ L3, P, 51.

Uvedenými výroky lektori vyzývají žáky ke komunikaci o tady a teď. Ať již přímo, či potvrzením nějaké promluvy, která byla o tady a teď. V některých výrociích hovoří o tady a teď, v jiných o konkrétních skutečnostech, které v danou chvíli třída zažila. Výroky zaměřené na tady a teď korespondují s teoretickými tématy, které byly zmiňovány v teoretických východiscích práce, jak bylo uvedeno výše u otázek zaměřených na tady a teď.

Reakce na žáka (2.3)

Do této kategorie jsou zařazeny výroky, jimiž lektor otevřeně reaguje na chování či výpověď žáka a které vedou ke zosobnění žákem. Vzhledem k šíři této kategorie byly v jejím rámci definovány tři podkategorie, do kterých byly výroky rozčleněny. Jsou jimi: (1) zpětná vazba, (2) potvrzení emoce žáka a (3) popis chování žáků.

Zpětná vazba (2.3.1)

„Zase jsem tady zaslechl nějakou přezdívku, možná nadávku, tady na Petra. Nevím, kdo to říkal, nebudu to zjišťovat. Chci, aby platilo, že se během programu budeme nazývat, jak máte napsáno.“¹¹¹ „Richarde, vadí mi, co děláš, víš, to mu teď bylo nepříjemný, co jsi udělal.“¹¹² „Když ti tak říkáme, ty se chováš jako pes. Já tady pejska nevidím, a ‚lehni‘, ‚sedni‘ sem z mého pohledu nepatří.“¹¹³ „Teď to budu verbalizovat, mně to bylo nepříjemný. Nevím, co jste říkali, ale komentuju, co se dělo.“¹¹⁴ „Když se smějete, tak vám to asi moc příjemný není. Je to sice vtipný, ale vadí mi to.“¹¹⁵ „Jasně, to беру. Řekněme, mně vadí, když... ale né jsi blbá, jsi kráva.“¹¹⁶ „Ty jsi řekl, Tomáši, že ti řekl, a on řekl, ty jsi reagoval. Vy to tu máte zavedený, říkat: Ty jsi blbá. Mně to nevyhovuje. Nechci, abyste si říkali blbý.“¹¹⁷

Lektor opakuje výrok žáka či popisuje jeho chování. Zároveň vyjadřuje své emoce, které se k němu pojí, nebo sděluje, zda se mu

¹¹¹ L5, P, 153.

¹¹² L3, P, 97.

¹¹³ L5, P, 149.

¹¹⁴ L3, P, 125.

¹¹⁵ L4, P, 148

¹¹⁶ L4, P, 144.

¹¹⁷ L5, P, 142.

jeho jednání líbí či nikoliv. Vymezuje také, zda si takové chování ve třídě přeje či nepřeje. Komunikačním obsahem vytváří zpětná vazba tohoto druhu situaci „tady a teď“, ve které chce lektor posílit či oslabit nějaké konkrétní chování žáka. Předmětem komunikace se tedy stává přímá osobní zkušenost žáka během programu. Uvedenými zpětnými vazbami lektor vymezuje pravidla chování ve třídě v průběhu programu. Lektor vědomě vybírá chování žáků, ke kterému bude zpětnou vazbu podávat. V pozorovaných programech často lektori cíleně reagovali pomocí zpětných vazeb na chování, které mělo vztah k tématu programu. Například větami o přezdívkách a nálepkách reagovali lektori během programu, ve kterém si stanovili jako hlavní téma oslovování ve třídě.

Potvrzení emoce žáka (2.3.2)

„Jo, ty máš na to právo, být naštvaná či smutná.“¹¹⁸ „Jsi unavený.“¹¹⁹
„Cítil ses odstrčenej, to není moc příjemný.“¹²⁰

Výroky potvrzujícími emoce žáka lektori reagovali v situacích, kdy žáci popsali své emoce a nepokračovali sami v hovoru dál. Lektori jako by svými slovy legitimizovali pocit žáka a nabízeli mu možnost pokračovat v promluvě.

Popis chování žáků (2.3.3)

„Mluvíte tu pořád na obecné rovině, vy neřeknete, Honzo...“¹²¹
„Možná se v tom nacházíš, ty se teď bráníš pohledu, já nevím čemu. Ty to víš.“¹²² „Vypozorovala jsem vaše komunikační návyky. Když nechcete, tak není nutné hned ho negativně hodnotit.“¹²³ „Nemusí se účastnit, má plné právo.“¹²⁴

Výroky zachycují popis chování žáků. Lektor k nim obvykle přidává svůj pohled na danou situaci a nabízí skupině, k čemu dospěl. Často hodnotí chování žáků a vysvětluje svůj postoj k němu. Tyto výroky

¹¹⁸ L3, P, 231.

¹¹⁹ L3, P, 241.

¹²⁰ L2, P, 11.

¹²¹ L3, P, 137.

¹²² L3, P, 138.

¹²³ L3, P, 94.

¹²⁴ L3, P, 95.

v kontextu programu často fungovaly jako výzva k tomu, aby se žáci zaměřili na současné události ve třídě a reflektovali je.

Výroky zjišťující, zda se žáka něco nějak týká (2.4)

„Přihlaste se, komu se stalo, že se stal terčem pomluv.“¹²⁵ „Kdo někdy přispíval k šíření pomluv.“¹²⁶ „Místa si vymění ti, kdo se po hádce urazili.“¹²⁷ „Dotkněte se lidí, kterým byste svěřili tajemství.“¹²⁸

Tyto a podobné výroky se váží k aktivitám, ve kterých žáci fyzicky vyjadřují odpovědi na otázky. Hovoříme o nich tedy i ve výsledcích výzkumu v oblasti aktivit. Obvykle se jedná o úkol přesednout si, někam se postavit či rukou vyjádřit na fiktivní škále hodnocení situace. Výroky formuluje lektor tak, aby co nejpřesněji odpovídaly tématu programu a aby vytvářely dostatečně široký prostor, tedy aby k nim mohl zaujmout stanovisko každý žák. K zosobnění dochází zaujetím postoje žáka k výroku.

Shrnutí analýzy intervencí lektorů

Analýza intervencí lektorů je postavena na práci s jednotlivými větami, které byly kódovány do dvou hlavních oblastí otázek a výroků. Důvodem pro volbu těchto dvou oblastí bylo, že pozorované programy a v nich zahrnuté aktivity byly orientovány převážně na verbálně-kognitivní výstupy a jejich hlavní metodou byly rozhovory vycházející z výpovědí žáků vedené otázkami lektorů. Zosobnění během programů výrazně vycházelo z reakcí lektorů na žáky a z práce s tady a teď.

Z analýzy intervencí lektorů vyplývá, že reakce na žáka je nejobvyklejší cesta, která směřuje ke zosobnění, pokud naplňujeme pouze verbálně-kognitivní výstupy jako v pozorovaných programech.

Z výše uvedené analýzy intervencí lektorů, které vedou ke zosobnění, vycházíme v další části výzkumu. Analyzovány budou

¹²⁵ L3, P, 85.

¹²⁶ L3, P, 86.

¹²⁷ L3, P, 225.

¹²⁸ L1, P, 33.

nálezy, jež se váží k myšlenkám, které během analýzy vystoupily jako hlavní témata provázející zosobnění témat osobnostní a sociální výchovy během preventivních programů šikany.

Dále se budeme věnovat specifickým aktivitám realizovaným během programů, které vedou ke zosobnění témat osobnostní a sociální výchovy. Analýza aktivit bude druhou a poslední částí prvního výsledku výzkumu, který popisuje, co ke zosobnění vede.

Aktivity (b)

Zosobnění témat osobnostní a sociální výchovy v programech prevence šikany probíhá též prostřednictvím aktivit, které jsou v programech realizovány. Z výzkumu vyplývá, že se v programech některé aktivity opakují a využívají je všichni pozorovaní lektori. Tyto aktivity jsou používány tradičně jako součást metodické stavby programů. Lektori tyto aktivity zadávají s mírnými proměnami, které někdy vycházejí ze situace ve třídě, jindy jsou zcela nevědomé a lektori je vůbec nereflktují. V programu probíhaly i aktivity, během kterých ke zosobnění témat nedocházelo. Jednalo se především o tzv. hejbačky, jejichž cílem bylo dočasné rozptýlení od hlavního tématu programu, či o kooperativní skupinové úkoly, jejichž cíle nebyly jasně definovány, probíhaly málo strukturovaně a často nebyly reflektovány, či jen velmi volně.

Zosobnění obvykle probíhalo během **úvodního kroužku**. Všechny pozorované programy začínaly podobným způsobem. V kruhu se při prvním setkání všichni lektori dotazovali na jména žáků a obvykle také připojili otázku spjatou s tématem dnešního programu. Během prvního setkání také vždy zazněla **otázka na objednávku třídy**. Oproti tomu závěrečným kroužkem, během kterého účastníci reflektují setkání proběhlého dne, končili pouze jedni z pozorovaných lektorů. Ostatní lektori k danému postupu zmiňovali, že „by to bylo dobré, ale nestihli jsme to“, což se v jimi vedených programech opakovalo.

Až na jednu, proběhla ve všech pozorovaných třídách **aktivita s lístečky**, na které žáci ve skupinách psali, co se jim ve třídě líbí/nelíbí; co by chtěli změnit; co chtějí, aby se díky programu

v jejich třídě rozvíjelo. Aktivita byla různě motivována a někdy nebyly zařazeny všechny oblasti, ale pouze první dvě.

Všichni lektoři využívali aktivity, ve kterých žáci beze slov, pouze **fyzicky vyjadřují odpovědi na otázky**. Žáci si měli předsednout například na výzvy: „Místa si vymění ti z vás, kdo ukončí hádku uražením; kdo oplatí verbální útok; kdo si nenechá vše líbit; komu jsou hádky nepříjemné; kdo se už někdy pohádal.“¹²⁹ Žáci se měli přemístit a sáhnout na někoho na výzvu „Dotkněte se lidí, kterým byste svěřili tajemství; kteří prosadí svou vůli...“¹³⁰ Žáci se měli přemístit v prostoru a postavit se k vybraným spolužákům na výzvu „Stoupněte si k někomu, o kom chcete vědět víc.“¹³¹

V několika pozorovaných programech proběhla aktivita, ve které žáci píší sami za sebe, jak mohou přispět k cíli programu. Obvykle se jednalo o **přenos do života třídy**. Lektor řekl například: „Zkuste teď dát dárek třídě.“¹³² Něco, co by pomohlo změnit pověst třídy, ne věci v ní (nikoli tedy tabule, lavice apod.). Něco, co vy sami můžete pro třídu udělat. Přemýšlejte sami nad sebou. Mělo by to být reálné, co já můžu pro třídu udělat.“¹³³ Otázka v jiné třídě zněla: „Jak já sám mohu/chci přispět? Co mohu pro třídu udělat? Jak mohu přispět k tomu, aby tu bylo více důvěry?“¹³⁴

Ve většině pozorovaných programů proběhla aktivita, kdy žáci **analyzovali téma programu**. Přemýšleli ve skupinách o odpovědích na strukturované otázky, které vycházely z cíle programu. Výsledky své práce psali na papír a následně prezentovali třídě. Během práce buď vycházeli čistě ze své zkušenosti, nebo z příběhů, které do programu vnesl lektor (četba, film). Lektor pokládal například otázky: „Kdy jste to reálně zažili? Jak by tomu šlo předejít?“ „Proč lidi pomlouvají? Jaké následky to může mít pro pomlouvanou osobu?“ „Jakou máte pověst ve škole, jak vás vidí učitelé, škola? Jací si myslíte, že jste vy, jako třída?“¹³⁵

¹²⁹ L3, P, 225.

¹³⁰ L2, P, 27.

¹³¹ L4, P, 216.

¹³² L3, P, 139.

¹³³ L3, P, 140.

¹³⁴ L3, P, 118.

¹³⁵ L3, P, 116.

„Popište situaci, kdy jste se vy či někdo vám blízký stal terčem pomluv.“¹³⁶ „Kdo přispívá k šíření pomluv?“¹³⁷

V jednom programu proběhl nácvik chování v situaci, která vycházela z tématu programu. Nejprve dostali žáci takto zadaný úkol: „Vymyslete rozhovor/situaci, kdy se začnete hádat.“ „Napište příčiny hádek, proč u vás ve třídě vznikají?“¹³⁸ A následně dané situace spolu s lektorem hráli a zkoušeli si vymyslet a zahrát chování, které by mělo důsledky, jaké si přáli. „Zkusíme vymyslet strategii, jak té hádce předejít.“¹³⁹ „Jak to šlo udělat lépe, aby nebyli ostatní naštvaní?“¹⁴⁰

Ve dvou pozorovaných programech dostali žáci mezi jednotlivými setkáními domácí úkol. Cílem bylo sledovat **téma programu v reálném životě** a reflektovat ho. „Napište si do pondělí, jak nebo kolikrát vás učitel za něco pochválí.“¹⁴¹ „Vaším úkolem bude sledovat ve třídě hádky. Když uvidíte, že se někdo hádá, zapište příčinu. I když vy jste se hádali, zapište prosím, jak jste se chovali.“¹⁴²

Shrnutí aktivit

Shrneme-li informace o aktivitách, jedná se o kognitivně orientované aktivity, při nichž žáci o tématech převážně hovoří, přemýšlí, diskutují. Výjimečně zkouší experimentovat s nějakým chováním a reflektují ho ve své každodennosti. Aktivity vytváří žákům poměrně velký prostor pro uvědomění a vyjádření jejich vlastních problémů a názorů na probíraná témata.

Shrnutí, co ke zosobnění vede

Výše jsme představili první oblast výsledků výzkumu. Hovořila o analýze slovních intervencí lektorů v rozhovorech se žáky a aktivitách realizovaných během programů, které vedou ke zosobnění témata osobnostní a sociální výchovy probíraná

¹³⁶ L3, P, 96.

¹³⁷ L3, P, 86.

¹³⁸ L3, P, 226.

¹³⁹ L3, P, 230.

¹⁴⁰ L3, P, 264.

¹⁴¹ L3, P, 122.

¹⁴² L3, P, 239.

v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy.

Nyní se budeme věnovat druhému výsledku výzkum.

3.3.2 Co zosobnění brání

Během pozorování programů ve školních třídách jsem si všimla situací, kdy ke zosobnění překvapivě nedocházelo. Jednalo se o situace, kdy to nejen mě, ale často i lektory zarazilo, neboť během ostatních pozorovaných programů v typově stejných situacích ke zosobnění docházelo. Přemýšlela jsem, čím se tyto situace lišily od ostatních, v čem spočívala ta drobná změna, která odvedla žáky od sebereflexe a osobních výpovědí. Všimla jsem si také, že se jednalo o situace, které často lektoři následně v rozhovoru mezi vyučovacími hodinami či po programu zmiňovali (např. slovy: „To kolečko bylo jen takové povrchní“¹⁴³). Z analýzy vyplývá, že určitý obsah a způsob verbalizace lektorů a žáků zosobnění brání. Původní výzkumnou otázku jsem si tedy položila i v opačném gardu: Co zosobnění témat osobnostní a sociální výchovy během programů prevence šikany brání? Co přesně lektoři řekli, když následně ke zosobnění oproti očekávání nedošlo? Výsledky vztahující se k okolnostem, které zosobnění v pozorovaných situacích zabránily, jsou rozděleny do čtyř kategorií. První nese název „Nejasně definovaná otázka“, druhá poukazuje na „Zobecnění v oslovení“, třetí byla označena „Nejasné, tedy neosobní“ a čtvrtá „Strach brání zosobnění“.

Nejasně definovaná otázka

Z pozorovaných programů vyplývá, že zosobnění brání nejasně definovaná otázka. Ve chvíli, kdy lektor položil otázku nejasně, věnoval až sedmnáct následujících otázek tomu, aby se vrátil zpět k osobním odpovědím žáků.

Například ve dvou pozorovaných programech lektor řekl: „Budeme se věnovat vašemu nově vzniklému kolektivu.“¹⁴⁴ „Pojďte nám říct, jak se máte, jestli se od loňska pro vás něco změnilo a jakou máte

¹⁴³ L4, R, 16.

¹⁴⁴ L1, P, 1.

situaci ve třídě?“¹⁴⁵ a „Co se pro vás osobně změnilo, jaká je situace ve třídě, jak se tady ve třídě máte?“¹⁴⁶ Po obou těchto otázkách žáci hovořili o sobě a o tom, jak oni sami vnímají situaci ve třídě. Oproti tomu ve třetím programu lektor řekl: „Nějaké změny, co se jako změnilo celkově a jak to pociťujete?“¹⁴⁷ Tato otázka nevedla k osobní výpovědi žáka. Domnívám se, že hlavní rozdíl je v tom, že ve třetí otázce je použito zobecnění „nějaké změny, co se změnilo celkově“, na které konkrétní jeden žák nedovede dát konkrétní jednu odpověď. Oproti tomu v prvních dvou otázkách je použito „co se pro vás změnilo“, „jakou máte situaci“, „pro vás osobně změnilo“, což i v případě v plurálu oslovované třídy odkazuje k názoru jednotlivce a jeho vlastní situaci. Ve třetím případě se lektor následně musel doptávat: „Jak ty vnímáš situaci s novými spolužáky?“¹⁴⁸ „Jak to vnímáš, že přišel Dominik?“¹⁴⁹ „A ty tyto změny vnímáš k horšímu – k lepšímu?“¹⁵⁰ a tak dále. V uvedeném případě se jednalo o rekordních sedmáct navazujících otázek, ve kterých zaznívalo od lektora „ty“, „ty vnímáš“, „ty to máš“ apod. Z analyzovaných výpovědí vyplývá, že pokud lektor otázku formuluje obecně, žáci odpovídají obecným způsobem a lektor je poté prostřednictvím mnoha následných osobních otázek (formulovaných adresně, pomocí zájmena „ty“) ukotvuje a vrací zpět ke zosobnění. Výše uvedený příklad byl, podle mého názoru, natolik extrémní proto, že se jednalo o první otázku programu a žáci se hned v jeho úvodu fixovali na obecnou rovinu. Nastolit v rozhovoru osobní rovinu pak již bylo náročné. Oproti tomu, když byly rozhovory během programu vedeny na osobní rovině a lektor položil otázku se zobecněním, žáci si formulačního rozdílu vůbec nevšimli a odpovídali jako dosud osobně, nebo odpovídali obecně a poté stačila jedna či dvě otázky, které je vrátily zpět k osobní perspektivě.

¹⁴⁵ L1, P, 2.

¹⁴⁶ L2, P, 22.

¹⁴⁷ L2, P, 29.

¹⁴⁸ L1, P, 31.

¹⁴⁹ L1, P, 32.

¹⁵⁰ L2, P, 25.

Zobecnění v oslovení

Z analýzy nasbíraných dat také vyplývá, že zosobnění brání zobecnění v oslovení. Pokud lektor během pozorovaných programů přímo v otázce oslovoval celou třídu, nebyly odpovědi žáků osobní. „Třído, jaký pozitiva má introvert?“¹⁵¹ „Co to znamená, třído?“¹⁵² „Tak sedmáci, kdo je ve vašich očích frajer?“¹⁵³ Většinou taková označení lektor použil při opakování otázky, když nebyl spokojen s reakcí žáků na předem vyřčené. Oslovení na příslušnost ke skupině však ani jednou během pozorovaných programů nevtáhlo do rozhovoru žáky jako jednotlivce, spíše vedlo k mlčení. Lektor následně obvykle oslovil jménem konkrétního žáka a vyžádal si odpověď přímo od něj, případně si odpověděl na otázku sám.

Nejasné, tedy neosobní

Z analýzy vyplynulo, že pokud žáci nerozumí přesně otázce a není jim jasné, co se přesně děje, neodpovídají osobně. Během pozorovaných programů se objevovaly situace, kdy nebylo úplně jasné, kdo má co dělat nebo říci. Například lektoři položili otázku, ale přešli ji, aniž by zazněla odpověď. Nebo lektoři zadali aktivitu, ale během její realizace přímo či nepřímo měnili její zadání (např. během zadání bylo řečeno, že aktivita má probíhat beze slov, ale když žáci během realizace mluvili, tak nebyli napomenuti). Dalším příkladem byly situace, kdy žáci psali odpovědi na otázky ve skupinách a následně je četli nahlas před třídou. Lektoři poté k některým otázkám chtěli potvrzení od celé třídy: „Tak na tohle se chci zeptat, jestli se jako třída shodnete: Posmívají se tu lidé?“¹⁵⁴, někdy chtěli potvrzení od skupiny, která odpověď připravila, a někdy chtěli vědět, zda se jedná o názor většiny třídy. Taková situace většinou trvala nějakou dobu, neboť čtyři až pět skupin četlo postupně každá tři až pět odpovědí. Odpovědi žáků byly v těchto chvílích více a více neosobní. V těchto otázkách měli konkrétní žáci odpovědět na něco důležitého za celou třídu a nebyli si jisti, jak bude rozhovor pokračovat, zda nebudou následovat ještě osobnější otázky. Jako by nejasné zadání a neporozumění tomu,

¹⁵¹ L3, P, 39.

¹⁵² L3, P, 40.

¹⁵³ L3, P, 60.

¹⁵⁴ L2, P, 26.

koho se nyní bude lektor na co ptát, vedlo k tomu, že odpovědi žáků jsou neosobní.

Strach brání zosobnění

Z analýzy dat vyplynulo, že zosobnění blokuje strach. Může se týkat toho, co o mně druhý člověk řekne, či nejistoty a pocitu ohrožení z hlediska vlastní pozice ve třídě. V situacích, kdy byli žáci vybízeni k tomu, aby hodnotili druhé, byly jejich odpovědi velmi neosobní a často se jim úplně bránili. Například v situaci po aktivitě se lektor ptal: „Šli byste do spolupráce znovu v téhle dvojici?“¹⁵⁵ „Kdo to více šéfoval?“¹⁵⁶ „Spolupracovali byste spolu znovu, nebo už nikdy?“¹⁵⁷ „Bylo ti příjemné spolupracovat tady s Markétou?“¹⁵⁸ Poté, co první dvě tři dvojice uzavřely své odpovědi tak, že jim bylo nepříjemné s druhým spolupracovat a již nikdy více spolu spolupracovat nechtějí, tak všechny ostatní dvojice odmítaly odpovídat, případně se spokojily s „No, ne“. Žáci se vlastně přestali na rozhovoru podílet, možná ze strachu, že oni druhého veřejně odmítnou, či budou oni sami před ostatními odmítnuti.

Shrnutí faktorů, které zosobnění brání

Výše jsme se věnovali nálezům získaným z analyzovaných dat „z druhé strany“, než jak byla původně položena výzkumná otázka. Odpovídaly tedy na to, co ve verbalizaci lektorů zosobnění brání. Výsledky byly shrnuty ve čtyřech kategoriích: „Nejasně definovaná otázka“, „Zobecnění v oslovení“, „Nejasné, tedy neosobní“ a „Strach brání zosobnění“. Ve všech čtyřech kategoriích se určitým způsobem odráží prvek nejistoty, obecnosti, nejasnosti a obavy.

Dále se budeme věnovat třetímu výsledku výzkumu.

3.3.3 Názory lektorů na zosobnění

Níže jsou uvedeny zaznamenané podněty k práci se zosobněním. Jedná se o názory lektorů, které byly zachyceny prostřednictvím pozorování práce lektorů během programů nebo v rozhovorech s nimi. Názory lektorů na zosobnění jsou popsány ve čtyřech

¹⁵⁵ L1, P, 41.

¹⁵⁶ L2, P, 42.

¹⁵⁷ L2, P, 43.

¹⁵⁸ L6, P, 266.

kategoriích: 1. „Zosobnění je...“, 2. „Jak na zosobnění“, 3. „Zosobnění jako luxusní zboží“ a 4. „Zosobnění není mým cílem, ale potřebuji ho“.

Zosobnění je...

Lektoři vnímají zosobnění jako explicitní jev a cíleně s ním pracují. Pro jeho označení však používají různé výrazy či obraty, přičemž pojem zosobnění aktivně nepoužívají.

Téměř všichni pozorovaní lektoři užívali slovních obrátů „jít po povrchu“ a „jít do hloubky“. Během rozhovorů například zmiňovali: „Dnes to nejde, kloužeme po povrchu“¹⁵⁹, „Dnes je to obecný, úplně se míjíme. Jdeme jen obecně po tématech. Často jdou programy víc do hloubky.“¹⁶⁰ V průběhu rozhovoru s nimi se ukázalo, že „jít do hloubky“ pro ně znamenalo, že se zosobnění podařilo, žáci se aktivně podíleli na programu a bylo zjevné, že zasahuje do jejich osobního života a do života třídy. Dalo by se říci, že pomyslnou škálu „z povrchu do hloubky“ používali k hodnocení úspěšnosti programu. Nehledě na naplněné cíle či realizované aktivity, „jít do hloubky“ jimi bylo vnímáno jako pozitivní a znamenalo, že program byl z jejich pohledu úspěšný. Oproti tomu „být na povrchu“ znamenalo, že se program – bez ohledu na jeho obsah – nepodařil a z jejich pohledu žáky a třídu neobohatil.

Při bližším vysvětlení podstaty zosobnění lektoři ve svých rozhovorech odkazovali na proces, jak ke zosobnění dochází.

Jak na zosobnění

Zosobnění je, když „vycházíme z toho, co žáci dělají a říkají. Prostě vracet jim to zpět.“¹⁶¹ „Reaguji na to, co děti dělají, co řeknou. Pojmenuji to, zpřítomním ve třídě a pak s tím dál něco dělám.“¹⁶² „Prostě se jich ptám, když mě to zarazí, či je to už moc. Upozorním na to.“¹⁶³ „Chytáme, co se děje ve třídě.“¹⁶⁴ Pozorovaní lektoři se během rozhovorů shodovali na tom, že ke zosobnění dochází

¹⁵⁹ L3, R, 13.

¹⁶⁰ L1, R, 7.

¹⁶¹ L5, R, 39.

¹⁶² L6, R, 30.

¹⁶³ L3, R, 34.

¹⁶⁴ L4, R, 37.

na základě jejich reakcí na žáky. Tomuto jejich názoru odpovídá i velké množství otázek a reakcí na sdělení či chování žáků, které jsem mohla během výzkumu pozorovat.

Z rozhovorů vyplynulo, že někteří lektoři mají představu o cílenější struktuře, na jejímž základě ke zosobnění dochází. Neupozorňují tedy na dění ve třídě nahodile, ale mají určitý koncept, který naplňují. V rozhovoru zaznělo: „Snažíme se to stavět na komunikovaném problému, celý ten proces. Aby nám napřed řekli, co se děje a jestli to vůbec chtěj změnit.“¹⁶⁵ „V programu sleduji, co dělají, vzhledem k cíli.“¹⁶⁶ „Zvažuji, pro co, k čemu to těm dětem bude.“¹⁶⁷ „Napřed hledám, co ta třída chce, protože sami to nezformulují.“¹⁶⁸ Lektoři si tedy při práci se třídou stanovují nějaký cíl, téma či problém, ke kterému své reakce vztahují. To koresponduje s otázkou zjišťující žákovskou objednávku, kterou lektoři pokládají v úvodu programů. Z pozorování vyplývá, že přemýšlení o tom, „co třída chce“, není formulováno v rovině kognitivně behaviorálních cílů co do definice chování, dovedností, poznatků, zkušeností apod., ale je definováno spíše v rovině názvů témat a problémů, o kterých se „chceme s třídou bavit“, „budeme se jim věnovat“.

Z analýzy rozhovorů také vyplynulo, že lektoři přemýšlí o vztahu učiva a jeho přenosu do osobní roviny. „Když má žák něco, tak já na to obecně postavím nějaký příběh o tom.“¹⁶⁹ „Já je nutím myslet o sobě a o problému, který nastolím.“¹⁷⁰ Lektoři pracují cíleně s tématem – problémem a jeho osobním uchopením žákem. Jak jsme uvedli v kapitole o zosobnění, jedná se o rovinu zosobnění učiva.

Zosobnění jako luxusní zboží

Zosobnění je lektory vnímáno jako speciální proces, který si nemůžou z časových důvodů dovolit vždy. Z rozhovorů s nimi vyplývá, že patří pouze do selektivní a indikované prevence. Oproti

¹⁶⁵ L5, R, 20.

¹⁶⁶ L3, R, 12.

¹⁶⁷ L2, R, 4.

¹⁶⁸ L6, R, 26.

¹⁶⁹ L4, R, 24.

¹⁷⁰ L3, R, 33.

tomu o všeobecné prevenci hovoří tak, že „se to musí projet“, „probrat“. „Tam si nemůžeme dovolit reagovat.“¹⁷¹ „To se má dělat u selektivky, ale ne u primárky.“¹⁷² Práce na tématech, která žáci otvírají a rozhovory o nich jsou tedy možné pouze ve zvláštních případech. Zosobnění je lektory vnímáno jako didaktický princip – možná dokonce styl lektorské práce, který mohou sami dle svého vědomého rozhodnutí někdy využívat a někdy nevyužívat. Tomu odpovídají i výsledky pozorování, kdy po některých programech všeobecné prevence lektoři říkali: „To by bylo na selektivku, to by chtělo se zaměřit na toho Jindru.“¹⁷³ „Tady na to nebyl čas, ale kdyby to bylo možný.“¹⁷⁴ Můžeme říci, že v tomto pohledu je zosobnění luxusní zbožím, které lektoři nabízí jen ve speciálních programech.

Zosobnění není mým cílem, ale potřebuji ho

Z rozhovorů s lektory vyplývá, že zosobnění není jejich cílem. Možná se i obávají jeho případných negativních dopadů: „Nechci je rozebrat, já odejdu a oni zůstanou.“¹⁷⁵ „Já odejdu, a co pak.“¹⁷⁶ Jako by zosobnění automaticky způsobovalo problémy, které během programu nebude možné dořešit a zůstanou otevřené i poté, co lektor třídu opustí. Takovým způsobem lektoři hovořili o zosobnění obvykle před programy či po programech, které vnímali jako zdařilé. Zajímavé je, že na zosobnění pohlíželi jinak o přestávkách a po programech, které považovali za nepovedené: „Dnes to bylo po povrchu, obvykle jdou mnohem víc do hloubky.“¹⁷⁷ „Nesedlo to na úrodnou půdu.“¹⁷⁸ „Dnes to nejde, nejsme na sebe naladěni.“¹⁷⁹ Pokud měli během programu pocit, že zosobnění zůstalo „na povrchu“, reflektovali tuto skutečnost poté v rozhovorech a opakovaně zmiňovali, že jindy je to jinak. V těchto chvílích bylo „jít do hloubky“ žádané a lepší. V průběhu programu lektoři i otevřeně vyzývali žáky ke zosobnění: „Mluvíte tu pořád na obecné rovině, vy

¹⁷¹ L6, R, 27.

¹⁷² L5, R, 18.

¹⁷³ L2, R, 3.

¹⁷⁴ L7, R, 31.

¹⁷⁵ L3, R, 13.

¹⁷⁶ L5, R, 22.

¹⁷⁷ L3, R, 32.

¹⁷⁸ L1, R, 6.

¹⁷⁹ L2, R, 2.

neřeknete, Honzo,..."¹⁸⁰ U několika lektorů byl tedy zřejmý postojový rozpor vzhledem ke zosobnění, kdy před programem deklarovali, že jít do hloubky se třídami vlastně nechtějí, ale po programech, které byly z jejich pohledu neúspěšné – příliš povrchní, vnímali „hloubku“ jako ten rozměr, který by udělal program úspěšným. Zosobnění tedy lektori nevnímají jako cíl, ke kterému směřují, ale jako nutnost, kterou potřebují k úspěšnému programu.

Shrnutí názorů lektorů na zosobnění

Věnovali jsme se názorům lektorů na zosobnění, které vyplývají jak z pozorování jejich přímé práce se žáky, tak z rozhovorů s nimi. Zjistili jsme, jakým způsobem o zosobnění hovoří, jak ho realizují a za jakých podmínek ho do své práce zařazují. Také jsme zachytili, že zosobnění nevnímají jako cíl své práce, ale prostředek, který potřebují k úspěšnému programu. Shrneme-li názory lektorů, můžeme říci, že zosobnění všichni během realizovaných programů vnímají, hovoří o něm a vědomě ho realizují.

Názory lektorů jsem uzavřela hlavní výsledky výzkumu a nyní se budu věnovat čtvrtému, vedlejšímu výsledku výzkumu.

3.3.4 Metodické postřehy – vedlejší výsledek výzkumu

Metodické postřehy byly zachyceny během analýzy dat jako vedlejší výsledek výzkumu. Je třeba uvést, že analýza metodiky nebyla mezi původními cíli výzkumu. Ovšem vzhledem k tomu, jak často se během práce s daty téma metodických postřehů vynořovalo, dovoluji si je v rámci své práce krátce zmínit. Jedná se o dva postřehy, první se týká výstupů programu a k jeho pojmenování jsem použila výrok jednoho z lektorů: „Potřebujeme zjistit, co jste zjistili.“ Druhý, s názvem „Akce – reflexe“, se týká používání aktivit a reflexí v pozorovaných programech.

¹⁸⁰ L3, P, 137.

Potřebujeme zjistit, co jste zjistili

„My potřebujeme zjistit, co jste zjistili o sobě, o druhých, jaké to pro vás bylo. Co si z toho odnášíš?“¹⁸¹

Lektoři přichází do třídy otevření dění v ní. Mají strukturu, ve které se chtějí pohybovat, téma, o kterém chtějí hovořit, přibližné stěžejní body v tématu, kterého by se rádi dotkli (vycházejí z rozhovorů s pedagogy či s výchovným poradcem školy před programem). V průběhu programu velice citlivě reagují na sdělení žáků a jejich chování. Poslouchají pozorně, co žáci říkají, a reagují na to, čemu nerozumí či co se jeví jako důležité pro bližší vyjasnění. Reagují na komentáře, které mají vztah k tématu programu, i na chování, které je vzhledem k němu aktuální. Ale nemají přesně definováno, co by mělo být cílem programu, a objednávku od žáků nespécifikují natolik, aby se dalo posoudit, zda byla či nebyla splněna. V závěru programu si tedy kladou výše uvedenou otázku opravdu upřímně, neboť chtějí zjistit, co žáci zjistili. Na proběhlý program tedy lektoři nenahlíží „pedagogickými očima“, které vidí, co bylo cílem, kam měli být žáci dovedeni, a reflektují, zda bylo cíle dosaženo, či jak se žáci na cestě směrem k němu posunuli.

Akce – reflexe

Během pozorovaných programů bylo překvapující, jak nejasné hrany měly tradiční pedagogické kategorie akce a reflexe. Struktura akce – reflexe, ve které žáci něco prakticky činí a následně své jednání reflektují, byla využívána velmi výjimečně. Po proběhlé aktivitě byla vždy následně provedena prezentace výsledků práce žáků. Otázky lektorů zněly například: „Tak k čemu jste došli ve vaší skupině?“¹⁸² „A co se vám líbí u vás ve třídě?“¹⁸³ „Proč jsi si stoupl k tomuhle smajlíku?“¹⁸⁴ „Kdo tu byl první?“¹⁸⁵ „Co tam máte napsáno vy?“¹⁸⁶ Reflexe činnosti, která vedla k danému výsledku, probíhala oproti tomu velmi výjimečně: „Ondro, co ty jsi dělal během té

¹⁸¹ L5, P, 164.

¹⁸² L2, P, 20.

¹⁸³ L4, P, 166.

¹⁸⁴ L5, P, 165.

¹⁸⁵ L7, P, 269.

¹⁸⁶ L4, P, 168.

aktivity, jak jsi přispěl?“¹⁸⁷ či velmi volně: „A jak se vám spolupracovalo ve skupině?“¹⁸⁸ Lektor v této situaci často vyslechl jednu odpověď z celé třídy a pokračoval v programu dál. Zazněla i otázka „A jak to u vás šlo?“¹⁸⁹, po níž nevyslechl ani jednu odpověď a pokračoval dál v programu. Domnívám se, že hlavní důvody k nereflexování činnosti byly, že aktivity neměly natolik jasné cíle či jejich cíle nebyly spjaté s tématy (cíli) programu, že na ně nebylo možné provést reflexi. Tento nálezkový zjištění koresponduje s výše uvedenou zmínkou o nekonkrétně definovaných cílech programů.

Můžeme říci, že většinu času pozorování lektori nepoužívali strukturu akce – reflexe v jejím tradičním zážitkovém pojetí. Aktivity se někdy časově prolínaly s jejich reflexí a otázky padaly již v jejich průběhu. Opakovaly se situace, kdy žáci hovořili o výsledcích své práce nebo se vyjadřovali k určitému tématu v kolečku a lektor se začal doptávat na to, co právě některý žák řekl. Z odpovědi žáka poté formuloval novou otázku již pro celou třídu a těžiště aktivity se tak náhle přeneslo jinam. Obvykle se po takové „odbočce“ lektori vrátili zpět ke kolečku či prezentacím, ale co se času, náročnosti či pozornosti týče, byla často ona „odbočka“ výraznější než činnost, ze které vzešla.

V průběhu pozorovaných programů bylo velmi obvyklé, že lektori reflektovali – kladli otázky na samovolně vzniklé situace. Lektori velmi citlivě vnímali, kdy se ve třídě žáci chovají či mluví tak, že by v situaci tady a teď bylo možné reflektovat téma daného setkání. V takové chvíli často žáky stimulovali k reflexi dění ve třídě.

Shrnutí metodických postřehů – vedlejší výsledek výzkumu

Výše byly uvedeny dva metodické postřehy, které vznikly během analýzy dat jako vedlejší výsledek výzkumu zaměřeného na zosobnění, nikoli na metodiku. Oba metodické poznatky vycházejí z analýzy práce lektorů s cíli, jež byly během pozorovaných programů zakomponovány do témat. První je, že ověřování výsledků programů a reflexe aktivit probíhaly v rovině

¹⁸⁷ L5, P, 208.

¹⁸⁸ L1, P, 26.

¹⁸⁹ L2, P, 37.

témat, nikoli z hlediska naplnění konkrétních cílů. Druhý metodický postřeh, který se týkal akce a reflexe, souvisel s tím, že tuto strukturu lektoři používali flexibilně a v průběhu pozorovaných programů věnovali velký prostor reflexi samovolně vzniklých situací.

3.3.5 Závěr kapitoly

V této kapitole jsme představili výsledky výzkumu, který hledal odpověď na otázku, jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy. Cílem výzkumu bylo sledovat přímou edukační realitu a vycházet z analýzy slovních interakcí lektorů a žáků, zachycených během pozorování dvaceti šesti hodin programů prevence šikany. K vyhodnocení dat byla využita metoda tematické analýzy.

Výzkum má čtyři výsledky.

Prvním výsledkem výzkumu je zjištění, že: Témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy jsou zosobňována skrze:

- slovní intervence lektorů v rozhovorech se žáky;
- specifické aktivity realizované během programu.

3.4 Diskuse

Souhrn hlavních poznatků, které vychází z mého výzkumu, nabízí pohled na část edukační reality, která byla během sběru dat pozorována. Vzhledem k tomu, že jsem zvolila kvalitativní přístup, nelze vzhledem k povaze získaných dat jednotlivé nálezy příliš zobecňovat a generalizovat. V této podobě nabízejí spíše určitou orientaci pro další výzkum. Z hlediska jejich praktického využití v pedagogické činnosti se jedná o dílčí podněty, které naznačují, kam by se měla zaměřovat pozornost pedagogů využívajících příslušné didaktické metody v práci se třídami. Výzkum předkládá i některé dílčí konkrétní poznatky, které mohou být pedagogy reálně využívány. Nelze však zaručit, že ke zosobnění dojde vždy

v podobných situacích za použití popsaných intervencí lektorů. Je tedy na místě uvést, že všechny výsledky, které jsou zde popsány, se týkají především vybraného vzorku účastníků výzkumu a vycházejí z analýzy konkrétních 26 vyučovacích hodin.

Výzkum hledal odpověď na otázku, jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy. Cílem bylo sledovat přímo edukační realitu.

Výzkum má čtyři výsledky.

Prvním výsledkem výzkumu je zjištění, že: Témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy jsou zosobňována skrze:

- slovní intervence lektorů v rozhovorech se žáky;
- specifické aktivity realizované během programu.

Z analýzy intervencí lektorů vyplývá, že zosobnění během programů vycházelo z reakcí lektorů na žáky a z práce s „tady a teď“. Z rozboru aktivit vedoucích ke zosobnění, které lektoři během programů používali, vyplynulo, že se jedná převážně o kognitivně orientované aktivity, během kterých žáci o tématech hovořili, přemýšleli a diskutovali.

Druhým výsledkem výzkumu jsou zjištění o tom, co zosobnění brání. Výsledkem analýzy příčin, jež zosobnění brání, je popis čtyř oblastí zábran. První zachycuje otázky, ve kterých zaznělo nejasné zobecnění, jako například „nějaké změny“ a „co se jako změnilo obecně“, na které žáci neodpovídali konkrétně ani osobně. Druhá oblast popisuje otázky se zobecněním v oslovení, jako například „třída“ či „sedmáci“, které ani jednou v pozorovaných programech nevtáhlo do hovoru žáky jako jednotlivce. Třetí oblast popisuje situace, ve kterých nebylo během programu úplně jasné, kdo má co dělat, říci a na co se lektor bude následně ptát. Často se jednalo o momenty, ve kterých lektor přímo či nepřímo měnil zadání nebo upravoval otázku během probíhající aktivity či hovoru. Čtvrtá oblast popisuje momenty, ve kterých byli žáci vybízeni k otevřenému hodnocení druhých a měli být sami druhými hodnoceni.

Třetím výsledkem výzkumu jsou poznatky, které se týkají názorů lektorů na zosobnění. Vycházejí nejen z pozorování přímé práce ve třídách, ale i z rozhovorů s lektory. Zjistila jsem, že lektoři o zosobnění hovoří obratem „jít do hloubky“. Během hodnocení míry zosobnění se pohybují na škále „z povrchu do hloubky“, přičemž „jít do hloubky“ bylo vnímáno jako pozitivní a znamenalo, že program byl z jejich pohledu úspěšný. Lektoři zosobnění realizují prací s „tady a teď“ ve třídě a pomocí reakce na to, „co děti dělají a řeknou“. Zosobnění do své práce zařazují převážně v programech selektivní a indikované prevence a z rozhovorů vyplývá, že v programech všeobecné prevence si ho „nemůžou dovolit“, neboť tam „se to musí projet“, „probrat“. Zajímavý výstup výzkumu je, že zosobnění nevnímají jako cíl své práce, ale prostředek k úspěšnému zvládnutí programu.

Čtvrtým výsledkem výzkumu jsou metodické poznatky týkající se způsobu vedení programů. Lze je považovat za vedlejší výsledek výzkumu, neboť se neváží přímo k jeho cíli. První metodický postřeh se vztahoval k oblasti ověřování výstupů programu a práci s cíli. Popisuje, že lektoři nedefinují cíle programu natolik jasně, aby bylo možné ověřit, zda byly naplněny, ale pohybují se spíše po tématech a v průběhu programu náplň přizpůsobují tomu, co žáci přinášejí. Citlivě reagují na výroky žáků a reagují na ně. Druhý postřeh mapuje, jak se během programů vzájemně prolínají reflexe a aktivity. Lektoři tyto kategorie nepoužívali v tradičním zážitkovém pojetí jako dva oddělené a po sobě následující kroky. Věnovali mnoho času reagování na samovolně vzniklé situace a často se doptávali a formulovali nové otázky, až zanikl význam původní aktivity. Stěžejní částí programu byl tedy obvykle volný rozhovor na téma, které žáci otevřeli a lektoři s ním dál pracovali.

V rámci diskuse lze výsledky výzkumu porovnat s poznatky uvedenými v teoretické části práce, neboť s mnohými představenými teoretickými koncepty úzce korespondují.

V první oblasti výzkumných nálezů, jež se týkají toho, co vede ke zosobnění, se v dílčích datech vztahujících se k intervencím lektorů opakovaně dotýkáme práce s tématem „tady a teď“, o kterém hovoří Yalom (2007), Mackewn (2004) a Valenta (2006). Konkrétně

v pozorovaných programech lektoři reagovali na výpovědi žáků, doptávali se na jejich konkretizaci, pokládali otázky na tady a teď a sami v duchu této perspektivy hovořili a reflektovali ji. O práci s perspektivou tady a teď bylo v kapitole o zosobnění uvedeno, že osobní obsah se může týkat reálného tady a teď. V podkapitole o zosobnění v terapiích jsem také hovořila o práci s tady a teď, neboť je jedním ze základních kamenů terapeutické práce v představených koncepcích. Současně koresponduje tento nálezi i s poznatky uvedenými v kapitole o OSV, ve které je práce s tady a teď, ve smyslu reagování na samovolně vzniklé situace, uvedena jako jedna z cest osobnostní a sociální výchovy žáků. Z výzkumných dat získaných pomocí pozorování vyplývá, že práce s tady a teď byla v pozorovaných programech nejobvyklejší cestou, která směřovala ke zosobnění.

Lektoři v rámci práce s tady a teď pracovali s oběma vrstvami, o kterých hovoří Yalom (2007). Zaměřovali se jak na objasňování událostí mikrosvěta skupinového setkání, tak na pocity a chování. V některých chvílích prostřednictvím reflexe, která byla zacílena na popis aktuálního dění mezi členy ve skupině, v jiných se jednalo o hovor ohledně aktuálně prožívaných pocitů během setkání a popisu vlastního chování a prožívání, jak píše například Mackewn (2004). V těchto situacích lektoři užívali nehodnotící jazyk a respektovali obsahy prožívání žáků, což je ve shodě s citovanou literaturou. K doptávání a potvrzení využívali často výrazy, které žáci sami použili. Lektoři jako by svými slovy legitimizovali emoce žáka a nabízeli mu možnost pokračovat ve sdělování. Poté, co lektoři potvrdili emoce žáků, nepokračovali nikdy v pozorovaných programech dál otázkou, ale tichem. Obvykle žáci sami pokračovali vysvětlením svého pocitu. V literatuře věnující se psychoterapii se hovoří o verbálních technikách tzv. nedokončených vět, parafrází, zrcadlení apod., se stejným postupem a s následným využíváním ticha. Domnívám se, že potvrzení emoce žáka pomáhalo budovat atmosféru bezpečí, ve které je možné si vlastní pocity uvědomit a hovořit o nich. Tento postřeh koresponduje s De Shazerovým budováním prostoru pro klienty (viz dále) a Rogersovým (1998) přístupem zaměřeným na člověka.

Práce s tichem koresponduje také s odbornou literaturou, například De Shazer přímo hovoří o tom, že je „velmi užitečné pár vteřin mlčet“, „dát klientovi chvíli na rozmyšlenou“, „neopakovat otázku“ a „rozhodně nic nekomentovat“, „nejdůležitější je, aby terapeut zůstal během tohoto čekání potichu“ (De Shazer, Dolan, 2014, str. 73). V souladu s výše uvedeným je i De Shazerovo (2014) doporučení pracovat s tím, co je zjevné, a nikoli s tím, co je skryté. Lektori v pozorovaných programech opakovaně hovořili o chování žáků a probíhající komunikaci. Prostřednictvím zpětných vazeb, otázek, popisů chování a reflexe se snažili rozšiřovat pole „zjevného“, což koresponduje například i s teorií „JoHariho okénka“, ve které Joseph Luft a Harry Ingham představují „otevřenou – veřejnou“ zónu jako tu, o které lze otevřeně komunikovat (Antons, 1974).

V pozorovaných programech lektori také pracovali s cíli programu a připomínali je. Výroky a otázkami na cíl a na smysl setkání opakovaně vytvářeli prostor pro zosobnění. V případě této techniky lze najít podobnost s De Shazerovým doporučením (2014) vytvořit pro klienty prostor, ve kterém mohou nalézt své vlastní řešení a přijít na to, co sami doopravdy chtějí. Ve stejném duchu o práci s klientovým vlastním řešením hovoří například i Rogers (1998), Mackewn (2004), Úlehla (2005), Valenta (2006) a Srb (2007).

Lektori v některých situacích kladli reflektivní otázky, které se vztahovaly k zážitkům žáků, aniž by při tom aktuálně sledovali předem přesně vymezené cíle. Během pozorování se opakovaly situace, ve kterých otázky poměrně volně plynuly z reakcí žáků a neměly vnitřní strukturu či předem daný jasný cíl, ke kterému by směřovaly. Toto zjištění nemá mnoho společného s teoriemi hovořícími o stavbě či struktuře reflexe, které cíleně přemýšlejí o postupu kladení otázek a jejich vzájemném vyústění, ale myslím, že to je jedna z variant práce tady a teď. Práci s reflexí popisuje literatura o zkušenostním učení a zmiňuje ji například Činčera (2007), Valenta (2013), Reitmeyerová Broumová (2007) a Hanuš a Chytilová (2009). Oproti tomu lze na základě proběhlých pozorování konstatovat, že průběh reflexí byl podobný spíše rozhovorům, kterými se, jak píše Slavík, „pedagogické dílo do určité míry přibližuje psychoterapii“ (1997, str. 108). Lektori reagovali

spontánně na projevy, komentáře a události ve třídě a tím otevírali témata, která žáci přinášeli.

Během pozorovaných programů lektori pokládali otázky na vztah prožívaných situací k reálnému životu. Jednalo se o otázky, které propojovaly aktuální dění s vlastními zážitky žáků mimo program. Jedná se o jeden z hlavních principů zosobnění – transfer do reálného života, o kterém jsme hovořili v souvislosti s reflexí. Je stěžejní vzhledem k principům osobnostní a sociální výchovy, která má být praktická, zosobněná a provázející – tedy v úzkém vztahu k žákovu životu (Valenta, 2006 a Srb 2007). Téma transferu bylo zmíněno také v kontextu zosobnění a jemu podobných konceptů. Priest a Gass (2005) hovoří o záměrném a lektory plně vedeném transferu – snaže o přenos zážitků z programu do života účastníků. Především tato varianta transferu byla zachycena ve výsledcích mého výzkumu. Můžeme říci, že se jednalo o specifický transfer, protože záměrem lektorů v zachycených situacích bylo, aby žáci stejnou dovednost využili i v jiné situaci. Rozdíl v zachycených pedagogických situacích oproti teorii transferu vidím spíše v obsahu přenosu než v jeho formě. V pozorovaných programech se jednalo více o přenos schopnosti uvědomovat si a reflektovat vlastní emoce, myšlenky a chování, nežli o přenos dovedností, na které se zaměřují Priest a Gass. Hlavní důvod podle mě je, že lektori využívali převážně verbálně-kognitivní aktivity oproti aktivitám zážitkovým, na kterých stojí experiential education.

O reakcích lektorů na chování žáků můžeme přemýšlet v kontextu druhé cesty OSV k žákům, kterou je reagování na předem neplánované běžné školní situace. Ve výzkumu se nejednalo o reagování na, můžeme-li to tak říci, plnohodnotné situace, ale pouze jejich fragmenty, kterých si lektori v průběhu program povšimli a vnímali je jako významné. Můžeme říci, že tento výsledek zcela odpovídá jednomu z doporučení týkajících se cest OSV k žákům. Jak uvádí Valenta (2006) je důležité, aby lektor cesty kombinoval a během bloku, který je zaměřen přímo na OSV, využíval reflexi spontánně vzniklých situací.

V první oblasti závěrů výzkumu se setkáváme vedle způsobů intervencí lektorů i s charakterem aktivit, které vedou ke

zosobnění. Z výzkumu vyplývá, že se v pozorovaných programech jednalo o kognitivně orientované aktivity, při nichž žáci o tématech převážně hovoří, přemýšlí, diskutují. Výjimečně lektoři zkouší experimentovat s nějakým typem chování a reflektují ho ve vztahu ke své každodennosti. Aktivity vytváří žákům poměrně velký prostor pro uvědomění a vyjádření jejich vlastních problémů a názorů na diskutovaná témata. Pokud budeme výsledky výzkumu reflektovat z hlediska teorie o práci se zosobněním v OSV, povšimneme si několika zajímavostí. První je, že během pozorovaných hodin pouze výjimečně proběhlo zosobnění prostřednictvím vykonávané praktické činnosti. Mnohem častěji se objevovala při reflexi témata, která jsou pro žáka osobně zajímavá a v jeho životě aktuální. Tato reflexe však zůstávala na verbálně kognitivní rovině, což, jak bylo uvedeno v kapitole o reflexi a zosobnění, je pouze jedna z mnoha možných. Většinou tedy nebylo možné reflektovat prožívané praktické činnosti, ale zkušenosti, které žáci získali v předchozím životě. Lektoři s žáky také rozvíjeli to, o čem žáci hovořili a co sepsali individuálně či ve skupinách.

Dále bylo zjištěno, že lektoři využívají zosobnění jako didaktický princip, kterým propojují téma s životem žáků. Hodně se zajímají o předchozí zkušenosti žáků i o jejich názory a zprostředkovávají přenos témat programu do jejich reálného života. Pracují s objednávkou žáků, nechávají je analyzovat situaci ve třídě a hledat konkrétní řešení vhodné pro jejich situaci. Třetí poznatek se týká škály zosobnění učiva (Valenta, 2013). V průběhu pozorovaných programů se lektoři většinu času pohybovali v oblasti „konkrétně osobní úrovně učiva“, pracovali s příklady, které žáci přinášeli, apod. Poměrně výjimečně využívali příběhy cizí (např. film), které nebyly reflektovány ve vztahu ke konkrétním žákům, a tedy se méně pohybovali v oblasti „v obecném smyslu zosobnitelné, ale konkrétně spíše v neosobní úrovni učiva“. V průběhu programů opakovaně vznikala obsah učiva tím, že lektoři upozorňovali na tady a teď, reflektovali momentální situaci se žáky a ptali se žáků na jejich názory na to, co se právě děje ve třídě.

Ve druhé oblasti výsledků výzkumu se věnuji tématům, která v pozorovaných programech zosobnění bránila. Získaná data jsem analyzovala „z druhé strany“, než jak byla původně položena

výzkumná otázka. Odpovídala tedy na to, co ve verbalizaci lektorů zosobnění brání. Výsledky byly představeny ve čtyřech zachycených kategoriích: „Nejasně definovaná otázka“, „Zobecnění v oslovení“, „Nejasné, tedy neosobní“ a „Strach brání zosobnění“. Ve všech čtyřech kategoriích se určitým způsobem odráží prvek nejistoty, obecnosti, nejasnosti a obavy. Shrnu-li uvedené poznatky, mohu konstatovat, že jsou-li žáci nejistí a nemají-li pocit bezpečí (aktuálně i z hlediska svého dalšího života ve třídě), nedochází ke zosobnění. Podobně o významu jistoty a bezpečí pro jedinečnost a hloubku osobních výpovědí hovoří Slavík, když říká, že reflexe ztrácí svou „*cenu v prostředí, kde vládne neupřímnost, úzkost nebo formalismus*“ (1997, str. 109). Rogers (1998) se též věnuje podmínkám, které musí být splněny, aby atmosféra podporovala osobnostní růst účastníků. Ve svém přístupu zaměřeném na člověka hovoří o autentičnosti, připouštění emocí klienta a empatickém porozumění. Vidím však rozdíl oproti výsledkům výzkumu v tom, že v Rogersově a Slavíkově podání se jedná o celkový přístup lektora a skupiny k jednotlivcům, zatímco v pozorovaných programech se jednalo spíše o komunikační neobratnost lektorů, která je od zosobnění odváděla. Domnívám se, že celkový přístup lektorů a jejich pojetí práce se žáky, jak vyplývá z kontextu celého výzkumu, byl vesměs v souladu s uvedenými autory.

Poznatky v oblasti „Zobecnění v oslovení“ popisují, že pokud lektor oslovil žáky „třído“, „sedmáci“ apod., nedošlo v odpovědi ke zosobnění. Napadá mě několik důvodů, proč se to dělo. Například žáci mohli vnímat takové oslovení jako urážku či nátlak na příslušnost se svou skupinou. Z pohledu skupinové dynamiky (Trotzer, 1999) takové oslovení výrazně vymezuje pozici lektora – vedení skupiny oproti účastníkům skupiny, což nevede ke spolupráci. Vzhledem k tomu, že účastníci byli dospívající, můžeme vidět důvod i v tom, že se neodvážili stavět se do role mluvčího a hovořit „za třídu“. Tím by riskovali, že je kdokoli ze třídy může kritizovat, že jeho názor nevyjádřili, což se v dané situaci snadno nabízí (Vágnerová, 2008). De Shazer (2011) o zobecnění hovoří jako o usnadnění, které ulehčuje lidem orientaci ve světě, neboť o něm nemusí tolik přemýšlet v jeho jednotlivostech. Ovšem zobecnění, ke kterým lidé dochází, ve výsledku vůbec nemusí korespondovat s jejich životem, ale spíše s jejich představou o něm. Toto „ulehčení“

můžeme vztáhnout k práci lektorů, neboť zobecnění v oslovení používali obvykle ve chvíli, kdy nebyli spokojeni s předešlou odpovědí žáků. Je tedy možné, že se jednalo o jakousi záchrannou strategii, jak se dobrat žádané odpovědi. Je však nutné konstatovat, že v pozorovaných programech žádaná odpověď po takovém oslovení nikdy nezazněla. Jednalo se tedy o strategii, která osobní rovinu výpovědi spíše uzavírala, nežli ulehčovala.

Zjištění v oblasti „Strach brání zosobnění“ představuje poznatky o tom, že žáci nehovořili o sobě a dokonce se komunikaci vyhýbali, pokud se v ní objevovalo otevřené hodnocení a možnost odmítnutí jich samotných či spolužáků. Toto konstatování je v souladu s odbornou literaturou. Například má blízko k pojmu úzkost ze sociálního vyloučení (Sødergaard, 2009), který je zvláště u dospívajících aktuální. Toto slovní spojení vyjadřuje skutečnost, že žáci se obávají odmítnutí ze strany spolužáků a jejich chování je tímto strachem velmi ovlivněno. Nálezy v mém výzkumu hovoří nejen o strachu z odmítnutí mé osoby, ale i o strachu z toho, že já „budu muset“ odmítnout druhého ve skupině. Domnívám se, že toto zjištění má vztah i k teorii práce se skupinovou dynamikou, konkrétně s kategoriemi „normy“ a „komunikace a interakce“ (Kožnar, 1992). Pokud se žáci do komunikace, ve které mohou být oni či někdo jiný odmítnuti, zapojí, jako by tento způsob komunikace ve třídě legitimizovali. Následně se ve třídě stává normou, že se může takto otevřeně komunikovat a odmítat spolužáky. Také můžeme situaci interpretovat s využitím kategorie „pozice a role“ ze skupinové dynamiky, protože hodnocení či odmítnutí má skutečný (nebo žáky předpokládaný) potenciální vliv na sociální status členů ve skupině.

Shrnu-li poznatky týkající se toho, co brání zosobnění, mohu říci, že není-li dostatečně jasně situace nastavena tak, že žáci vědí, že mají hovořit za sebe a jejich slova budou akceptována, nehovoří o sobě. Stane-li se navíc, že je otázka položena s kolektivním oslovením, je následující hovor veden obecně na neosobní rovině, a chce-li ho lektor vrátit zpět do osobní roviny, musí na tom cíleně pracovat a změnit komunikační rámec situace. Domnívám se, že úzkost ze sociálního vyloučení je jedním z hlavních principů, který v tomto kontextu ovlivňuje interakce a komunikaci žáků.

Ve třetí oblasti výsledků výzkumu analyzují názory lektorů na zosobnění a popisují je ve čtyřech kategoriích. První kategorie se nazývá „Zosobnění je...“, druhá „Jak na zosobnění“, třetí „Zosobnění jako luxusní zboží“ a čtvrtá „Zosobnění není mým cílem, ale potřebuji ho“.

Z výsledků, které popisují, co pro lektory „Zosobnění je...“, vyplývá, že se jedná o explicitní jev, se kterým cíleně pracují. Hovoří o něm různými obraty a pojem zosobnění přímo nepoužívají. Obvykle ho zmiňují jako „jít do hloubky“, což pro ně znamenalo, že se zosobnění podařilo, žáci se aktivně podíleli na programu a bylo zjevné, že zasahuje do jejich osobního života a do života třídy. Dalo by se říci, že pomyslnou škálu „z povrchu do hloubky“ používali k hodnocení úspěšnosti programu. Nehledě na naplněné cíle či realizované aktivity, „jít do hloubky“ bylo lektory vnímáno jako pozitivní a znamenalo, že program byl z jejich pohledu úspěšný. Oproti tomu „být na povrchu“ znamenalo, že se program – bez ohledu na jeho obsah – nepodařil a z jejich pohledu žáky a třídu neobohatil.

V oblasti „Jak na zosobnění“ se lektoři shodují v tom, že je užitečné vycházet z toho, co žáci dělají a říkají. Lektoři popisují chování žáků, opakují jejich slova, doptávají se jich na to, co žáci řekli. Koresponduje s tím i analýza používaných aktivit – většina programu vycházela z otázek a reakcí lektorů na žáky a ne z předem přichystaných činností. To je ve shodě s doporučeními pracovat s tím, co je zjevné a nikoli skryté (De Shazer, 2011) a nehodnotit emoce klienta (Rogers, 1998). Též je to v souladu se zaměřením na prostý popis a uvědomění si toho, co se právě děje v přítomné situaci (Mackewn, 2004), a se zaměřením na tady a teď (Yalom, 2007; Valenta, 2006).

Z rozhovorů také vyplynulo, že někteří lektoři mají představu o cílenější struktuře, na jejímž základě ke zosobnění dochází. Během práce se třídou si tito lektoři stanovují cíl, téma či problém, ke kterému své reakce vztahují. Toto chování se projevuje například otázkou po objednávce od programu, kterou lektoři pokládají žákům v úvodu programů. Toto zjištění je ve shodě s Úlehlou (2005), který hovoří o tom, že téma je klientem zosobněné a snahou odborníka je mu problém neodebrat a

nepřevzít odpovědnost za jeho řešení. To je zároveň ve shodě i s neexpertní pozicí terapeuta (De Shazer, 2011). Z analýzy rozhovorů dále vyplynulo, že lektoři přemýšlí o vztahu učiva a jeho přenosu do osobní roviny, což je ve shodě s teorií o zosobnění učiva (Valenta, 2013).

Z rozhovorů s lektory dále vyplývá, že „Zosobnění není jejich cílem, ale potřebují ho“. Možná se i obávají jeho případných negativních dopadů. U několika lektorů byl zřejmý postojový rozpor vzhledem ke zosobnění, kdy před programem uvedli, že jít do hloubky se třídami vlastně nechtějí, ale po programech, které byly z jejich pohledu neúspěšné – příliš povrchní, vnímali „hloubku“ jako ten rozměr, který by udělal program úspěšným. Domnívám se, že zosobnění lektoři nevnímají jako cíl, ke kterému směřují, ale jako nutnost, kterou potřebují k úspěšnému programu. Zjednodušeně by podle mého názoru bylo možné tento rozpor popsat tak, že když se zosobnění nepovede, program není lektory vnímán jako úspěšný. Když se ale zosobnění povede, odcházejí lektoři s pocitem nejistoty, že za sebou nechali odkrytého něco nového, hlubokého, možná až intimního. Lektoři si nikdy nejsou jisti, že situaci natolik ošetřili a uzavřeli, že se tato odkrytost nepromění v budoucím chování a komunikaci třídy v něco, co bude mít v konečném důsledku pro třídu či jednotlivé žáky negativní dopady. Zosobnění tedy lektorům nepřináší v žádné variantě profesní uspokojení.

Poslední, čtvrtá oblast výsledků výzkumu představuje metodické postřehy, které jsou vedlejším výsledkem výzkumu, neboť nebyly původním cílem zkoumání. Oba postřehy vycházejí z analýzy práce lektorů s cíli. První je, že ověřování výsledků programu probíhalo v rovině témat a nikoli z hlediska naplnění konkrétních předem definovaných cílů. Lektoři pokládali v závěru programu žákům otázku, co zjistili, a skrze ni zjišťovali, zda byla objednávka žáků naplněna. Lektoři na proběhlý program tedy nenahlíželi „pedagogickými“ očima, které vidí, co bylo cílem, kam chtěli žáky dovést, a reflektují, zda cíle dosáhli či jak se směrem k němu posunuli. Spíše probíhající program viděli jako sled interakcí, během kterých velmi citlivě reagovali na sdělení žáků a jejich chování. Lektoři neměli přesně definováno, co by mělo být cílem programu, a objednávku žáků nespécifikovali natolik, aby bylo

možné posoudit, zda byla splněna, či ne. Určitou paralelu by bylo možné najít v nedirektivních formách psychoterapie, které na začátku taktéž vycházejí z určité zakázky klientů, která se však posouvá a mění – někdy i zcela nereflektovaně (Rogers, 1998; Yalom, 2007).

Druhý postřeh souvisí s kategoriemi akce a reflexe, jejichž klasickou pedagogickou strukturu leктоři v průběhu pozorovaných programů používali velmi flexibilně. Domnívám se, že pokud leктоři od této reflexe upustili, bylo to proto, že aktivity neměly natolik jasné cíle či jejich cíle nebyly spjaty s tématy (cíli) programu natolik, aby na ně bylo možné reflexi vést. Mohu konstatovat, že leктоři v těchto situacích nepoužívali strukturu akce-reflexe v jejím tradičním zážitkovém pojetí. Toto zjištění určitým způsobem doplňuje již známé poznatky o zážitkové pedagogice a reflexi, která se zaměřuje spíše na cílenou strukturovanou pedagogickou práci s akcí a reflexí (Slavík, 2001; Reitmeyerová, Broumová, 2007; Činčera, 2007; Hanuš, Chytilová, 2009; Kolář, 2012; Valenta, 2013). I přesto leктоři v průběhu programů věnovali velký prostor reflexi samovolně vzniklých situací. Myslím, že ve své práci tedy pracovali dle původního Deweyova „reflection in experience“, které vystihuje, že učení neprobíhá samotnou zkušeností, ale přemýšlením o ní. V oblasti reflektujících rozhovorů se pohybovali na tenké hranici mezi terapií a pedagogikou, jak o ní hovoří Slavík (2001). Reflektování samovolně vzniklých situací je ve vztahu též k práci s tady a teď. Vzhledem k cestám OSV k žákovi (Valenta, 2006) bychom mohli tyto situace považovat za druhou cestu OSV k žákům, reflektování samovolně vzniklých situací v rámci cesty čtvrté, práce s OSV v samostatných časových blocích.

Celkový pohled na výsledky mého výzkumu mě vede k zajímavému postřehu, že leктоři při práci se třídami vychází spíše z „terapeutických“ principů než z „pedagogických“. To se projevuje zaměřením na tady a teď v průběhu setkání a absencí didaktických cílů a využíváním aktivit a reflexí v pedagogickém pojetí. Domnívám se, že důvodem je, že leктоři měli převážně jiná než pedagogická vysokoškolská vzdělání (sociální práce, speciální pedagogika apod.). Druhý důvod vidím v tom, že leктоři neabsolvovali žádný pedagogický výcvik, jehož obsahem by byl trénink „didaktických

dovedností“ ve smyslu analýzy učiva, práce s cíli a jejich vztahu k metodám a reflexi. Oproti tomu téměř všichni absolvovali, či se účastnili, rozsáhlých sebezkušenostních „psychologických“ výcviků, které obsahovali i rozvoj praktických dovedností pro práci se skupinou.

4 ZÁVĚR

V této práci jsem se zabývala šikanou z pohledu osobnostní a sociální výchovy.

Představila jsem výzkum zaměřený na zosobnění témat osobnostní a sociální výchovy probíraných v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy.

Cílem práce bylo zjistit, jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy.

Ve třech kapitolách jsem se věnovala teoretickým východiskům výzkumu, dále jsem popsala jeho metodologické pozadí a postup zkoumání a výsledky výzkumu.

Nejprve jsem se zabývala vymezením osobnostní a sociální výchovy. Cílem bylo zasadit výzkum do širšího kontextu osobnostní a sociální výchovy a stručně popsat její systém. Kapitola podala hlubší informace o osobnostní a sociální výchově, jejích cílech, očekávaných výstupech, tematických okruzích, metodických principech a jejích cestách k žákovi.

Tématu zosobnění, které je pro výzkum stěžejní, jsem se více věnovala ve vlastní kapitole. Zosobnění jsem definovala jako princip, který nám umožňuje, aby byla výuka co možná nejvíce propojená se životem žáků. Kapitola představila zosobnění ze čtyř úhlů pohledu. Prvním bylo zosobnění jako didaktický princip, druhým bylo zosobnění obsahu učiva, třetím byl vztah zosobnění a situačního pojetí výchovy. Dále jsem zmínila pět terapeutických přístupů, které mohou být inspirací pro zosobnění. Poslední oblastí, ve které jsem se zosobnění na teoretické rovině věnovala, bylo zosobnění a reflexe.

Dále jsem se věnovala termínu šikana. V úvodu jsem podala stručné informace o dějinách zkoumání šikany, dále jsem se věnovala

možnostem jejího definování a představila základní současné české a zahraniční výzkumy, které se úzce váží k definování tohoto pojmu. V závěru jsem uvedla definici, kterou užívám v této práci.

V další kapitole jsem popsala metodologii mého výzkumu. Jednalo se o terénní výzkum etnografického charakteru, v němž byla data získávána na základě pozorování a hloubkových rozhovorů s lektory. Celá práce na výzkumu proběhla během let 2011 až 2016, a to v několika obdobích. První období zahrnovalo studium literatury, formulaci výzkumného problému, stanovení cíle výzkumu a tvorbu výzkumného plánu. Druhé období obsahovalo pohyb v terénu, hledání výzkumného vzorku a sběr dat. V průběhu třetího období jsem analyzovala nasbíraná data a sepsala výzkumnou zprávu.

Tuto kapitolu jsem rozdělila do devíti podkapitol, které se věnovaly metodologickým otázkám výzkumu. Představila jsem cíl výzkumu, popsala výzkumnou strategii a prozkoumala pozadí etnografického výzkumu. Dále jsem hovořila o výzkumné otázce, o volbě vzorku a o spolupráci s lektory během jednotlivých vstupů do terénu. Poté jsem se věnovala metodám sběru dat, kterými bylo zúčastněné pozorování a hloubkové rozhovory. Dále jsem popsala zajištění kvality výzkumu a zabývala se jeho etickými otázkami. Poté jsem se zmínila o limitech výzkumu a v poslední podkapitole jsem se zaměřila na interpretaci a analýzu dat, pro kterou byla využita metoda tematické analýzy.

V podkapitole jsem představila výzkumnou otázku, která zní:

Jak jsou zosobňována témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy?

V kapitole o výsledcích výzkumu jsem představila odpověď na výzkumnou otázku. Odpověď je: Témata osobnostní a sociální výchovy probíraná v programech prevence šikany v pátých až sedmých třídách základní školy jsou zosobňována skrze slovní intervence lektorů v rozhovorech se žáky a specifické aktivity realizované během programu. Kapitola je rozdělena do čtyř podkapitol, které představují jednotlivé výsledky výzkumu.

První výsledek výzkumu hovoří o tom, co vede ke zosobnění. Obsahuje analýzu slovních intervencí lektorů a rozbor aktivit. Z analýzy intervencí vyplývá, že zosobnění během programů vycházelo z reakcí lektorů na žáky a z práce „tady a teď“. Z rozboru aktivit vyplynulo, že se jedná převážně o kognitivně orientované aktivity, během kterých žáci o tématech převážně hovořili, přemýšleli a diskutovali.

Druhým výsledkem výzkumu jsou zjištění o tom, co zosobnění brání. První překážkou je „Nejasně definovaná otázka“ a druhou „Zobecnění v oslovení“. Třetí oblast nazvaná „Nejasné, tedy neosobní“ hovoří o tom, že ke zosobnění nedochází, pokud si žák není jist, na co se lektor ptá. Čtvrtá oblast popisuje, jak „Strach brání zosobnění“.

Třetím výsledkem výzkumu jsou názory lektorů na zosobnění, které vycházejí nejen z pozorování přímé práce ve třídách, ale i z rozhovorů s lektory. Zjistila jsem, jak lektoři o zosobnění hovoří, jak ho realizují a kdy ho do své práce zařazují.

Čtvrtým výsledkem výzkumu jsou metodické postřehy ke způsobu vedení programů. Ty považuji za vedlejší výsledek výzkumu, neboť se neváží přímo k výzkumné otázce. Metodické postřehy se věnují oblasti ověřování výstupů programu a vedení průběhu programu, ve kterém se vzájemně prolínají reflexe a aktivity.

V kapitole diskuse jsem analyzovala výzkumné poznatky z hlediska formulované výzkumné otázky a zároveň jsem je uvedla do vztahu k relevantní odborné literatuře. Většina nálezů je v souladu s poznatky či principy uvedenými v citované tematicky zaměřené literatuře. Souhrnně lze uvést, že nálezy této disertační práce povětšinou rozšiřují platnost citovaných poznatků o další výzkumně zachycené situační a komunikační kontexty. K některým nálezům se poznatky výchozí odborné literatury nevztahují.

Vzhledem k volbě kvalitativního přístupu a k povaze získaných dat nelze jednotlivé nálezy výzkumu příliš zobecňovat a generalizovat, nabízejí spíše určitou orientaci pro další výzkum. Bylo by možné na ně navázat několika směry. Domnívám se, že jednou ze zajímavých a bezesporu přínosných možností by bylo obohatit pozorování a

rozhovory s lektory o rozhovory realizované se žáky, kteří jsou sami aktéry zosobnění. Získaná data v této disertační práci by také bylo možné analyzovat s využitím apriorně stanovených kategorií, které by vycházely z metodických postupů důležitých pro zosobnění. Jinou cestou by mohl být výzkum, který by zosobnění vztáhl do širšího kontextu práce se skupinou a zahrnoval by i další faktory, jako například práci se skupinovou dynamikou, fáze vývoje skupiny v čase, aktuální kontext skupiny či lektorské dovednosti, které by zahrnovaly řazení otázek apod. Též by bylo možné navazující zkoumání zaměřit na identifikaci a analýzu nedostatků v lektorských výkonech za využití předem stanovených kategorií vycházejících z odborné literatury pro práci se skupinou, vedení reflexe apod. Při zvážení navrhovaných směrů navazujících výzkumů je důležité zvážit i jejich limity, které se týkají jak metodologických, procesních či etických obtíží, tak i nároků na výzkumníka. Domnívám se, že zapojení více spolupracujících výzkumníků by bylo pro navrhovaný navazující výzkum velmi obohacující.

Z hlediska praktického využití výsledků výzkumu v pedagogické činnosti se jedná o dílčí podněty, které naznačují, kam by se měla zaměřovat pozornost pedagogů využívajících příslušné didaktické metody v práci se třídami. Výzkum předkládá i některé dílčí konkrétní poznatky, které mohou být inspirací pro lektorskou praxi nejen v rámci programů prevence šikany. Hlavní téma, které se nabízí pro práci se třídami jako užitečné, je využití principu tady a teď. Tento princip otevírá lektorům prostor pro práci na konkrétních tématech, která vycházejí z konkrétních podnětů žáků a z aktuální situace ve třídě. K práci s tématy tady a teď mohou lektoři využívat citlivé reagování na komunikaci a interakce ve třídě. Důležitou podmínkou je vytváření atmosféry důvěry a respektující přístup k žákům. Výzkum nabízí velmi konkrétní podněty, které vyplývají ze sledovaných situací práce lektorů se skupinou. Pro praxi jsou přínosné i poznatky o tom, co zosobnění brání. Lektoři by měli být upozorněni na problematické komunikační prvky, jako je zobecnění v oslovení, nejasně definované otázky a neporozumění žáků tomu, co se momentálně v programu odehrává. Pro rozvoj lektorských dovedností můžeme využít i poznatky týkající se metodických postřehů. Jedná se hlavně

o práci lektorů s cíli, ze kterých vychází i využití jednotlivých aktivit a reflexí během programu.

Za hlavní limity představeného výzkumu považuji to, že již svou přítomností v terénu do něj výzkumník během etnografického výzkumu zasahuje. V případě mého výzkumu má přítomnost posilovala reflexi zosobnění u zúčastněných lektorů. Je také potřeba uvést, že v oblasti preventivních programů šikany v posledních letech probíhá prudký rozvoj využívaných metod a přístupů. Zvyšuje se i počet organizací a lektorů, kteří tyto programy realizují. Rozšiřuje se tedy paleta pedagogických nástrojů, které lektoři pro zosobnění využívají. Je zřejmé, že výzkum realizovaný před mnoha měsíci neměl možnost zachytit jejich celé aktuální spektrum. Dalším limitem je malý soubor respondentů, kteří byli do výzkumu zapojeni, neboť i přes to, že nasbíraná data jsou velmi „hustá“ a obsahují mnoho informací vážících se k cíli výzkumu, stále vycházejí ze spolupráce se sedmi respondenty. V závěru je důležité si znovu uvědomit limity týkající se transferability výzkumu. Vzhledem k tomu, že jsem zvolila kvalitativní přístup, nemůžeme zaručit, že ke zosobnění dojde vždy stejným způsobem jako v popsaných situacích a interakcích.

5 LITERATURA

ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B.: *Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011. ISBN 978-80-8082-484-6.

ANTONS, K.: *Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken*. Verlag für Psychologie. Hogrefe, Göttingen, 2. vydání, 1974, (samizdat ČSSR).

BARCHIA, K., BUSSEY, K.: Individual and Collective Social Cognitive Influences on Peer Aggression: Exploring the Contribution of Aggression Efficacy, Moral Disengagement, and Collective Efficacy. In *Agressive behavior*, roč. 37, 2011, s. 107–120. ISSN 0096-140X.

BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K. M. J., KAUKIAINEN, A.: Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. In *Agressive behavior*, roč. 18, 1992, s. 117–127. ISSN 0096-140X.

BOYATZIS, R. E.: *Transforming Qualitative Information*. USA: Case Western Reserve University: 1998. ISBN: 9780761909613.

BRAUN, V., CLARK, V.: Using thematic analysis in psychology. In *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 2006, s. 77–101. ISSN 1478-0887.

BURMAN, E., PARKER, I. (Eds.): *Discourse Analytic Research: Repertoires and Readings of Texts in Action*. London: Routledge, 1993. ISBN 0-415-09721-5.

COOK, C. R., WILLIAMS, K. R., GUERRA, N. G., KIM, T. E.: Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In *Handbook of bullying in schools. An international perspective*. Jimerson, S. H., Swearer, S. M., Espelage, D. L. (Eds.). New York: Routledge, 2010, s. 9–33. ISBN 978-0-8058-6393-2.

CRICK, N. R., DODGE, K. A.: A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. In *Psychological Bulletin*, roč. 115, 1994, s. 74–101. ISSN 0033-2909.

CVEKL, J.: *Filosofie a současnost*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969.

ČINČERA, J.: *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

DE SHAZER, S., DOLAN, Y.: *Zázračná otázka*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0007-9.

DUMSKÁ, T.: *Šikana v pojetí starších adolescentů*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Husitská teologická fakulta. Katedra učitelství. Vedoucí práce Pavlína Janošová.

ENDERSEN, I. M., OLWEUS, D.: Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationships to bullying. In *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society*. Bohart, A. C., Stipek, D. J. (Eds.). Washington, DC: American Psychological Association, 2001, s. 147–165. ISBN 978-1557987402.

FERJENČÍK, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-815-9.

FLICK, U.: *An Introduction to Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2006. ISBN 141291146X.

GASS, M. A.: *The learning in Adventure Programming*. Dostupné na <http://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/Readings/Transfer%20of%20Learning%20-%20Gass.pdf>. [cit. 15. 6. 2016].

GINI, G., ALBIERO, P., BENELLI, B., & ALTOE, G.: Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. In *Journal of Adolescence*, roč. 31(1), 2008, str. 93–105. ISSN 0140-1971.

GLASER, B.: *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley: Sociology Press: 1992. ISBN 978-1884156007

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L.: *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTL, P.: *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.

HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOPSON, B., SCALLY, M.: *Lifeskills teaching*. London: McGraw Hill, 1981.

JANOŠOVÁ, P.: *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.

JANOŠOVÁ, P.: Gender jako klíč ke školní šikaně. In *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 25.–26. novembra 2010 v priestoroch kaštieľa Jaslovské Bohunice*. Adamík Šimegová, M., Kováčová, B. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, 2011(a), s. 31–40. ISBN 978-80-8082-420-4.

JANOŠOVÁ, P.: Co mít na paměti při měření šikany. In *Psychologie školní šikany*. Janošová a kol. Praha: Grada, 2016. s. 59–85. ISBN 978-80-247-2992-3.

JANOŠOVÁ, P.: *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011(b). ISBN 978-80-7372-779-6.

JANOŠOVÁ, P.: Šikanovanie z hľadiska gender. In *Šikanovanie v prostredí školy*. Adamík Šimegová, M., Kováčová, B. (Eds.): Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011(c), s. 27–43. ISBN 978-80-8082-484-6.

JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L.: Výzkum psychologických aspektů šikanování mezi žáky na základních školách v ČR. In *Šikanovanie v prostredí školy*. Adamík Šimegová, M., Kováčová, B. (Eds.): Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011(d), s. 119–133. ISBN 978-80-8082-484-6.

JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K.: Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace. In *Československá psychologie*, 2014(a), roč. 58, č. 4, s. 368–377. ISSN 0009-062X.

JANOŠOVÁ, P., ŘÍČAN, P.: Morálně kognitivní hodnocení účastníků školní šikany. In *Člověk v kontextech celoživotního vývoje*. Blatný, M. (Ed.). Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2014(b), s. 61–74. ISBN 978-80-86174-18-1.

JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K., KRESSA, J., DĚDOVÁ, M.: *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-2992-3.

JEDLIČKA, R.: *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

KAŠOVÁ, J.: Putování za pamětí krajiny. In *Multimediální ročenka životního prostředí*. 2013. Dostupné na http://www.vitejtenazemi.cz/cenia/index.php?p=ucebni_cek_socieologicky&site=krajina_moduly. [cit. 28. 3. 2017].

KOLÁŘ, J.: *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno, 2012. Disertační práce. Masarykova Univerzita. Filozofická fakulta. Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Petr Novotný.

KOLÁŘ, M.: *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.

KOLÁŘ, M.: *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLÁŘ, M.: *Sborník z konference Školní šikanování*. 2004. [cit. 18. 1. 2014]. Dostupné na <http://www.pppuk.cz/soubory/chomutov-texty-sikana-komplet.pdf>.

KOŽNAR, J.: *Skupinová dynamika: Teorie a výzkum*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-632-3.

KUČERA, M.: *Školní etnografie. Přehled problematiky*. Praha: PdF UK, 1992.

LANGOVÁ, M.: *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-613-7.

LEES, J., PLANT, S.: *Passport. A framework for personal and social development*. London: Calouste Gulbenkian Foundation. ISBN 0-903319-95-0.

MACKEWN, J.: *Gestalt psychoterapie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-922-4.

MURRAY, M.: Narrative psychology. In *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. J. A. Smith (Ed.). London: Sage, 2003, s. 111–131. ISBN 978-1446298459.

OLWEUS, D.: Understanding and research bullying. In *Handbook of bullying in schools. An international perspective*. Jimerson, S. H., Swearer, S. M., Espelage, D. L. (Eds.). New York: Routledge, 2010, s. 9–33. ISBN 978-0-8058-6393-2.

OWENS, L., DALY, A., SLEE, P.: Sex and Age Differences in Victimization and Conflict Resolution Among Adolescents in a South Australian School. In *Aggressive Behavior*, roč. 31, 2005, s. 1–12. ISSN 0096-140X.

PAVLAS MARTANOVÁ, V.: *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova 1. LF a VFN, 2012. ISBN 978-80-87258-75-0.

PEKÁRKOVÁ, A.: *Dívčí šikana z pohledu šikanujících, šikanovaných a obránců*. Atestační práce. České Budějovice, 2010. Jihočeská Univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí práce Marie Vágnerová.

PELIKÁN, J.: *Hledání těžiště výchov*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, J.: *Výchova pro život*. Praha: ISV nakladatelství, 2004. ISBN 80-86642-31-3.

PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

Pražská skupina školní etnografie: *Kapitoly ze školní etnografie*. Praha: PdF UK, 1993.

Pražská skupina školní etnografie: *První třída*. Praha: PdF UK, 1998.

Pražská skupina školní etnografie: *Co se v mládí naučíš...* Praha: PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-046-3.

PRIEST, S., GASS, M. A.: *Effective leadership in adventure programming*. USA, 2005, ISBN 0-7360-5250-X.

PRŮCHA, J., ŠVAŘÍČEK, R.: Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. In *Pedagogická orientace*, č. 2, 2009, s. 89–105. ISSN 1211-4669.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VUP Praha, 2004. Elektronická podoba.

RAUFELDER, D., NITSCHKE, L., BREITMEYER, S., KEßLER, S., HERRMANN, E., REGNER, N.: Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescent. In *International Journal of Educational Research*, roč. 30, s. 31–44, 2016. ISSN 0883-0355.

REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. : *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

ROGERS, C. R.: *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.

ROULSTO, K.: Data analysis and 'theorizing as ideology', In *Qualitative Research*, Vol 1., Issue 3, s. 279–302, 2001. ISSN 1468-7941.

RUBIN, H. J., RUBIN, I. S.: *Qualitative interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: Sage, 2005. ISBN 076-19-207-57.

ŘÍČAN, P.: Šikanování jako psychologický problém. In *Československá psychologie*, roč. 37, 1993, s. 208–217. ISSN 0009-062X.

ŘÍČAN, P.: Šikanování na pražských školách. In *Alfa revue*, roč. 4, 1994, s. 29–34. ISSN. 023-9292.

ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P.: *Jak na šikanu*. Praha: Grada 2010, ISBN 978-80-247-2991-6.

ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P.: Nové pohledy na šikanu. In *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém. Sborník příspěvků z konference Praha, 19. března 2009*. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-857-8.

SALMIVALLI, CH., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., KAUKIAINEN, A.: Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. In *Aggressive Behavior*, roč. 22, 1996, s. 1–15. ISSN 0096-140X.

SLAVÍK, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefietika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SMITH, P. K., SHARP, S.: *School bullying. Insight and perspectives*. London: Routledge, 1995. ED 387 223.

SØNDERGAARD, D. M.: *Peer Bullying – Anxiety of Social Exclusion in a Real-Virtually mediated school life*. Paper 2: SON091377. Conference – Canberra 2009, Australian Association For Research In Education International Education Research Conference. AARE 2009.

SRB, V. a kol.: *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: Projekt Odyssea, 2007, ISBN 978-80-87145-01-2.

STRAUSS, A., CORBIN, J.: *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Thousand Oaks, CA: Sage: 1998. ISBN 978-3621272650.

SVOBODA, M.: *Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol.* Praha, 2010. Disertační práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Josef Valenta.

SWEARER, S. M., SIEBECKER, A. B., JOHNSEN-FRERICHS, L. A., WANG, C.: Assessment of bullying/victimization: The problem of comparability across studies and across methodologies. In *Handbook of bullying in schools. An international perspective.* JIMERSON, S. H., SWEARER, S. M., ESPELAGE, D. L. (Eds.). New York: Routledge, 2010, s. 305–238. ISBN 978-0-8058-6393-2.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z.: *Komunikace ve školní třídě.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978–80-262-0085-7.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, J. *Fenomén instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje.* Praha, 2002. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Josef VALENTA.

TROTZER, J. P.: *Counselor and the Group: Integrating Theory, Training, and Practice.* USA: Edwards Brothers, Anna Arbor, MI, 1999. ISBN 1-56032-699-9.

TURIEL, E.: *The development of social knowledge: Morality and convention.* UK: Cambridge University Press, 1983. ISBN 978-0521273053.

ÚLEHLA, I.: *Umění pomáhat.* Praha: Slon, 2005. ISBN 80-86429-36-9.

VÁGNEROVÁ, K.: *Minimalizace šikany*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÁGNEROVÁ, M.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0841-9.

VAISMORADI, M., TURUNEN, H., BONDAS, T.: Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. In *Nursing & Health Sciences*, roč. 15, s. 398–405, 2013.

VALENTA, J.: *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.

VALENTA, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, J. *Učit se být*. Praha: Agentura STROM, 2000. ISBN 80-86106-08-X.

VALENTA, J.: *Doporučené očekávané výstupy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2011. ISBN: 978-80-87000-76-2. [cit. 18. 9. 2012]. Dostupné na <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>

VALENTA, J., ŠEDÁ, S.: Osobnostní a sociální výchova. In *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. PASTOROVÁ, M. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN: 978-80-87000-76-2.

VAŠUTOVÁ, M. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a agresivita ve školním prostředí*. 1. vyd. Ostrava: FF OU, 2007. ISBN 978-80-7368-525-6.

VYMĚTAL, J.: Historie a současnost psychoterapie. In *Propsy*, roč. 4, 1998, s. 16–18. ISSN 1211-5886.

WATZLAWICK, P., BAVELASOVÁ, J. B., JACKSON, D. D.: *Pragmatika lidské komunikace*. Brno: Newton Books, 2011. ISBN 978-80-87325-00-1.

WOODS, P.: *The divided school*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

YALOM, I. D.: *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-304-8.

ZÁBRODSKÁ, K., ELLWOOD, C., ZAEEMDAR, S., MUDRÁK, J.: Workplace bullying as sensemaking: An analysis of target and actor perspectives on initial hostile interactions. In *Psychologie školní šikany*. JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K., KRESSA, J., DĚDOVÁ, M. Praha: Grada, 2016. (v tisku).

ZATLOUKAL, L.: Přístup zaměřený na řešení – stručný úvod. Dostupné na <http://dalet.cz/Clanky/SFBT-uvod.pdf>, 22. 10. 2015.

6 PŘÍLOHY

6.1 Souhrnné představení výzkumného vzorku

Číslo lektora	Pohlaví	Věk	Počet polostrukturovaných rozhovorů a neformálních rozhovorů ¹⁹⁰	Vzdělání	Výcvik	Pracuje	Množství pozorovaných programů vedených tímto lektorem	Počet navštívených tříd a hodin v nich strávených
L 1.	žena	38 let	3 polostrukturované ¹⁹¹ rozhovory (z toho jeden před programem, dva po programu) 1 neformální rozhovor	Mgr. Speciální pedagogika - učitelství	Sebezkušenostní výcvik v komunitní a skupinové psychoterapii v psychodynamickém a daseinsanalytickém duchu	ve dvojici s lektorem č. 2	tři dvouhodinové bloky, celkem 6 hodin	3 třídy, v každé z nich dvě hodiny
L 2.	žena	24 let		Mgr. Sociální práce - student	Žádný	ve dvojici s lektorem č.1	tři dvouhodinové bloky, celkem 6 hodin	
L 3.	žena	27 let	4 polostrukturované rozhovory (z toho jeden před programem, tři po programu) 2 neformální rozhovory	Mgr. Speciální pedagogika	Výcvik ve skupinové psychoterapii SUR - účastník	sama	pět dvouhodinových bloků, celkem 10 hodin	2 třídy, v jedné třídě tři návazné dvouhodinové bloky, ve druhé třídě dva návazné dvouhodinové

¹⁹⁰ Dále proběhlo mnoho neformálních rozhovorů, do analýzy dat byly zařazeny přepisy pěti. Ostatní se netýkaly cíle výzkumného šetření.

¹⁹¹ Informace uvedené ve spojitých buňkách se týkají obou spolupracujících lektorů, kteří se rozhovorů a programů účastnili společně.

								bloky
L 4.	muž	30 let	3 polostrukturované rozhovory (z toho jeden před programem, dva po programu) 1 neformální rozhovor	Mgr. Teologie	Kurz kompletní krizové intervence	ve dvojici s lektorem č. 5	tři dvouhodinové bloky, celkem 6 hodin	1 třída se třemi návaznými dvouhodinovými bloky
L 5.	muž	31 let		Mgr. Speciální pedagogika	Komplexní výcvik prevence II - účastník	ve dvojici s lektorem č. 4		
L 6.	muž	29 let	3 polostrukturované rozhovory (z toho jeden před programem, dva po programu) 1 neformální rozhovor	Mgr. Učitelství pro 2.stupeň ZŠ a SŠ	dlouhodobý sebezkušenostní psychoterapeutický výcvik - účastník	ve dvojici s lektorem č. 7	jeden čtyřhodinový blok, celkem 4 hodiny	1 třída se čtyřhodinovým blokem
L 7.	žena	23 let		Mgr. Andragogika - student	Žádný	ve dvojici s lektorem č. 6		

Celkem: 7 lektorů, 12 bloků, 26 hodin, 12 polostrukturovaných rozhovorů z nichž čtyři proběhly před pozorovanými programovými bloky a osm po jednotlivých blocích, 5 neformálních rozhovorů.

6.2 Ukázka práce s daty – rozhovor lektora se třídou

Na níže uvedeném rozhovoru ukáži, jak jsem pracovala s daty sesbíranými během programů. Nejprve jsem identifikovala v žákovských odpovědích projevy zosobnění. Při jejich identifikaci jsem vycházela z jejich definování v kapitole o zosobnění v teoretické části. V analýze jsem se zajímala o to, co před tím lektori udělali, co žáky k tomuto projevu vedlo.

Za výroky lektorů, které vedou ke zosobnění, jsem považovala ty, po kterých:

- se v chování žáků projevilo vztah probíraného tématu k vlastnímu životu;
- žáci hovořili za sebe;
- proběhla sebereflexe žáků.

Konkrétně se jednalo o to, že žáci:

hovořili	o sobě – A	o svém prožívání – B
	o svých názorech – C	o svých přáních – D
	o svých postojích – E	
hovořili o tom	co chtějí – F	co mohou dělat – G
	co cítí – H	co dokáží a umí – CH
	jací jsou – I	kam směřují – J
	o čem uvažují – K	co ví o sobě – L
	co o nich neví ostatní – M	co jsou – N
	co potřebují – O	
	co na ně zapůsobilo v chování druhých – P	jak na ně zapůsobilo chování druhých – Q
	co si myslí, že je v podobných situacích účinné – R	co si myslí, že je v podobných situacích neúčinné – S
	co by si přáli, aby se dělo příště – T	co by si přáli, aby se nedělo příště – U

U každé kategorie je přiřazeno písmeno, se kterým jsem dále zacházela pro zjednodušení analýzy dat. V níže uvedené tabulce je prezentován pro přehlednost název kategorie i písmenné označení.

Vzhledem k tomu, že se kategorie vzájemně nevylučují, může být jeden žakovský výrok označen více kategoriemi.

Rozhovor, na kterém práci s daty demonstruji, proběhl v rámci aktivity „smajlíci“. Lektor opakovaně četl krátké fiktivní příběhy ze života třídy. Žáci měli za úkol si vždy po skončení příběhu stoupnout ke smajlíku, obrázku tváře, který vyjadřoval co nejpodobnější pocit, jaký oni sami z příběhu měli. Následně lektori žáky vyzývali k tomu, aby ukázali obrázek smajlíka, ke kterému si stoupli, a komentovali svůj pocit.

Rozhovor navázal na příběh, který byl rozhovorem několika spolužaček, které se dohadovaly o tom, proč se s nimi jedna nemůže bavit a v čem je jiná než ostatní.

Kdo mluvil	Text rozhovoru	Označení výroku žáka či lektora ve vztahu ke zosobnění: u žáků viz výše projev zosobnění; u lektorů viz výsledky výzkumu	U žáků: Písmeno kategorie projevu zosobnění	U lektorů: Kategorie výsledku výzkumu
L5	Báro, ukaž nám smajlíka a prosím o komentář.		Pokyn	
Ž1	Trošku se bojím.	Popis pocitu. Hovoří o tom, jak na ni zapůsobilo chování druhých.	H Q	
L5	Čeho se bojím?	Reakce na výrok žáka, otázka.		2.3
Ž1	Nevím, co mi čeká.	Vyjadřuje svůj názor.	C	
L5	Bára řekla důležitou věc. Je to nepříjemný pocit, když neví, co mi čeká. A proč?	Opakuje výrok žáka a doptává se na něj.		1.1

Ž2	Bojí se, že ty holky jí něco udělaj.	Vyjadřuje svůj názor.	C	
Ž3	Ona by to třeba mohla udělat, ale stejně by se s ní nemusely bavit. Třeba by jí jen říkaly, udělej tady to, tady to.	Vyjadřuje svůj názor.	C	
		Hovoří o tom, co si myslí, že je v podobných situacích neúčinné.	S	
L5	Jak by se to mohlo stát?	Doptává se na výrok žáka.		1.1
Ž3	Že by ji jen využívaly. Dělal by, co chtějí, ale stejně by se s ní nebavily.	Vyjadřuje svůj názor.	C	
		Hovoří o tom, co si myslí, že je v podobných situacích neúčinné.	S	
L5	Takže bylo by to pro ni dobrý?	Doptává se na důsledky – hodnocení situace žákem.		1.1
Ž1	Ne.	Vyjadřuje svůj názor.	C	
		Hodnotí situaci – vyjadřuje svůj postoj.	E	
Ž2	Že by se tím ponížila, řekly by jí, co má dělat a to by si potom mezi sebou říkaly.	Vyjadřuje svůj názor.	C	
		Hodnotí situaci – vyjadřuje svůj postoj.	E	
L5	To zní, jako bys to znala.	Reaguje na žáka, domýšlí si.		
Ž2	/ticho/			
Ž1	Byla by naštvaná, chtěla by se s nimi bavit, ale to, jak se k ní chovají, se jí nelíbí a neví si s tím rady.	Vyjadřuje svůj názor.	C	
		Hodnotí situaci – vyjadřuje svůj postoj.	E	
L5	Ty mě teď vedeš na téma kamarádství. /ticho/	Zobecňuje odpovědi žáků do širšího tématu. Nepokládá otázku, mlčí.		2.2

Ž2	Že kdyby chtěla se kamarádit, musela by se líbat a tak.	Vyjadřuje svůj názor.	C	
		Uvažuje o možných důsledcích.	K	
L5	Na čem je založený kamarádství? Musí ten druhý dělat věci jako my? Musím já dělat, co oni chtějí?	Reaguje na odpověď žáka, ptá se ostatních, zda lze situaci takto zobecnit.		1.2

6.3 Výsledky výzkumu – tabulka

Co vede ke zosobnění (Pozn.: Ukázky konkrétních výroků k jednotlivým kategoriím jsou součástí kapitoly 3.3 Výsledky výzkumu v textu práce.)	a) Intervence lektorů	otázky lektorů (1)	za první otázky, které přímo reagují na slova žáků (1.1)
			za druhé otázky, které nereagují přímo na slova žáků (1.2)
	výroky lektorů (2)	výroky vážící se k cíli programu (2.1)	
		výroky vztahující se k „tady a teď“ (2.2)	
		výroky lektora přímo reagující na žáka (2.3)	
		výroky, které zjišťují, zda se žáka něco nějak týká (2.4)	
b) Aktivity			
Co zosobnění brání	a) nejasně definovaná otázka b) zobecnění v oslovení c) nejasné, tedy neosobní d) strach brání zosobnění		
Názory lektorů na zosobnění	a) zosobnění je b) jak na zosobnění c) zosobnění jako luxusní zboží d) zosobnění není mým cílem, ale potřebuji ho		
Metodické postřehy	a) potřebujeme zjistit, co jste zjistili b) akce – reflexe		

6.4 Postup práce s daty – šest kroků tematické analýzy

Tabulka ilustruje postup práce dle šesti kroků tematické analýzy, které jsou popsány v kapitole 3.2.8 Interpretace a analýza dat.

V prvním kroku proběhlo seznámení se souborem dat.

Ve druhém kroku proběhla tvorba počátečních kódů, které odpovídaly hlavním rysům dat, jež byly zajímavé vzhledem k cíli výzkumu. Kódování proběhlo v pěti různých kategoriích. Jeden výrok byl obvykle označen více než jednou z nich, neboť se tyto kategorie vzájemně překrývaly. To odpovídá doporučením pro tuto fázi tematické analýzy.

1. První kategorií bylo rozdělení vzhledem ke zosobnění. Data z pozorování byla dělena do dvou kódů, první byl „vede ke zosobnění“ (následovala osobní výpověď žáka) a druhý „nevede ke zosobnění“ (nenásledovala osobní výpověď žáka). Data z rozhovorů s lektory byla označena kódem „vypovídá o zosobnění“, pokud o něm vypovídala.
2. Druhou kategorií bylo rozdělení dle komunikačního modulu – gramatické struktury jednotlivých vět. Rozdělena byla na dvě oblasti: otázka (s otazníkem na konci věty) a výrok (tečka na konci věty).
3. Třetí bylo rozdělení dle typu situace vzhledem k průběhu aktivit. Jednalo se o čtyři situace: použito během instrukce aktivity; použito během vedení aktivity; použito během reflexe aktivity; použito mimo konkrétně definovanou aktivitu.
4. Čtvrtou bylo rozdělení dle různých reakcí na žáka. Jednalo se o čtyři reakce: reakce na chování žáka; reakce na výrok žáka; reakce na porušení pravidel; zpětná vazba.
5. Pátou kategorií bylo rozdělení z lektorského hlediska na to, co měl lektor připravené již při příchodu do třídy a co vzniklo jako reakce na vzniklou situaci v průběhu programu.

Rozpad jednotlivých kategorií druhého kroku analýzy do konkrétních kódů znázorňuje následující tabulka Druhý krok analýzy.

Třetí krok analýzy - hledání témat - proběhl definováním tří tematických oblastí dle struktury kódů vycházejících z pozorování a dvou tematických oblastí vycházejících z rozhovorů s lektory.

Čtvrtý krok analýzy - přehodnocení témat - definoval čtyři tematické oblasti.

Pátý krok analýzy - pojmenování jednotlivých témat - proběhl ve čtyřech již definovaných tematických oblastech. Jednotlivé oblasti byly rozděleny na konkrétnější kategorie. Výsledky výzkumu byly popsány na základě pojmenovaných témat, vzniklých kategorií a jejich podkategorií. Výsledky výzkumu jsou podrobněji představeny ve vlastní tabulce, viz příloha 6.3.

Během šestého kroku analýzy proběhlo sepsání výzkumné zprávy.

Postup práce s daty - šest kroků tematické analýzy - tabulka

PRVNÍ KROK	DRUHÝ KROK	TŘETÍ KROK	ČTVRTÝ KROK	PÁTÝ KROK		ŠESTÝ KROK				
	Tvorba počátečních kódů	Hledání témat	Přehodnocení témat	Pojmenování jednotlivých témat	Výsledky výzkumu					
Seznámení se souborem dat	Vztah ke zosobnění	Tematická oblast dle toho, jaká byla gramatická struktura výroků.	Dle gramatické struktury	Intervence lektorů Otázky Výroky	Co vede ke zosobnění	Sepsání výzkumné zprávy				
	Komunikační modul - gramatická struktura									
	Typ situace vzhledem k průběhu aktivity	Tematická oblast dle toho kdy byly použity, zda při aktivitě či reflexi.	Aktivity	Aktivity						
	Druh reakce na žáka									
	Lektorské hledisko	Tematická oblast dle toho, zda se jednalo o akci lektora spontánní (reagující na dění ve třídě), či ji měl předem nachystanou.	Bránící zosobnění	Co zosobnění brání a) Nejasně definovaná otázka b) Zobecnění v oslovení c) Nejasné, tedy neosobní d) Strach brání zosobnění	Co zosobnění brání					
							A navíc tematická oblast: Jak lektoři hovoří o zosobnění.	Názory lektorů	Názory lektorů a) Co je zosobnění? b) Jak na zosobnění c) Zosobnění jako luxusní zboží d) Zosobnění není mým cílem, ale potřebuji ho	Názory lektorů na zosobnění
							A navíc tematická oblast: Kdy lektoři zosobnění nechtějí.			
					Metodické postřehy					

Druhý krok analýzy

Tabulka znázorňuje pět kategorií a jejich rozpad do kódů během druhého kroku analýzy - tvorby počátečních kódů.

Vztah ke zosobnění	Komunikační modul - gramatická struktura	Typ situace vzhledem k průběhu aktivity	Druh reakce na žáka	Lektorské hledisko
Vede ke zosobnění	Otázka	Použito během instrukce aktivity	Reakce na chování žáka	Co měl lektor připraveno již při příchodu do třídy
Nevede ke zosobnění	Výrok	Použito během vedení aktivity	Reakce na výrok žáka	Co vzniklo jako reakce na vzniklou situaci v průběhu programu
Vypovídá o zosobnění		Použito během reflexe aktivity	Reakce na porušení pravidel	
		Použito mimo konkrétně definovanou aktivitu	Zpětná vazba	